



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

MÁSTER EN INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR.

**INFLUENCIA DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR
EN LA APARICIÓN DEL SÍNDROME DE
BURNOUT EN DOCENTES.**

ALUMNA: BEATRIZ RODRÍGUEZ CASADO.

DIRECTORA: ISABEL MERCADER RUBIO.

JUNIO 2020.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

RESUMEN

No cabe duda que el síndrome de burnout, conocido coloquialmente como “estar quemado por el trabajo”, está presente en numerosas profesiones, como en el caso de los profesores, donde en los últimos años, se ha convertido en objeto de estudio, puesto que el trabajo docente está expuesto constantemente a numerosos cambios y críticas, culpabilizando incluso en algunas ocasiones, a los docentes de ciertas actuaciones del alumnado que no son de su competencia, es por ello, que al estar constantemente en el punto de mira, cada vez son más los casos de burnout dentro del ámbito educativo.

La presente investigación ha sido realizada mediante una revisión bibliográfica, enfocada a dar respuesta al objetivo que más adelante se plantea: analizar la influencia directa y significativa del clima social escolar en la aparición del síndrome de burnout en docentes. Objetivo al que se dará respuesta gracias al análisis de 10 artículos, procedentes de diferentes bases de datos: Dialnet Plus, Scielo y Redalyc, todos los artículos proceden del ámbito educativo, psicológico y de la salud, publicados entre el año 2010 y 2019. Los resultados de estos artículos revelan que efectivamente, los elementos que componen el clima social escolar de los centros educativos influyen significativamente en la aparición del burnout en docentes, puesto que no es lo mismo el trabajo y las relaciones en un clima social escolar positivo, donde hay apoyo entre compañeros/as, directivos... comunicación docente – discente, familia y una convivencia positiva, a un clima social escolar tóxico, en el que predominan las discusiones, las rencillas y la falta de comunicación y empatía entre todos los componentes de la comunidad educativa. Es por ello, que dichos elementos afectan a las diferentes dimensiones del burnout: despersonalización, agotamiento y realización, siendo la dimensión de agotamiento, en concreto el agotamiento emocional, la más afectada.

Palabras clave: burnout, estrés docente, clima social escolar, clima escolar, desmotivación, influencia.

ABSTRACT

There is no doubt that burnout syndrome, known in a colloquial language like “to be burn by the job”, is present in numerous professions, as in the case of teachers, where in last years it has turned into a study object. Teacher work is exposed constantly to a lot of changes and critiques and sometimes teachers are even blamed for some student actions which are not their competence. (otro punto meteria) For this reason, they are constantly in the point of view and there are more and more burnout cases in the education field.

This current investigation has been made by a bibliographic review focus on giving an answer to the follow aim: to analyse the direct and significant influence of the school and social atmosphere in the appearance of burnout syndrome in teachers. This aim will be resolved by the analysis of 10 articles which belong to different databases: Dialnet Plus, Scielo y Redalyc. All of the articles belong to education, psychological and health field published between 2010 y 2019. The results of these articles show, effectively, the elements that make up the school social climate in schools have a significant influence on the burnout appearance in teachers, since it is not the same the work and relationships in a positive educative social climate, where there is an aid between teachers-teachers managers...student-teacher communication, family and a positive living together, as a negative educative social climate, where dominating disputes, arguments and the lack of communication and emphaty between all members of the educational community. For this reason, these elements affect the different dimensions of burnout: depersonalization, exhaustion and fulfillment, with the exhaustion dimension, specifically emotional exhaustion the most affected.

Key words: burnout, teacher stress, school social climate, school atmosphere, lack of motivation, influence.

ÍNDICE

Introducción	5
CAPÍTULO I: LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	6
1. ¿Qué es la convivencia escolar?.....	6
2. Legislación vigente.....	8
2.1. Observatorio Andaluz de Convivencia.....	9
2.2. Plan Andaluz para la Cultura de la Paz y la No-violencia.....	12
2.3. Decreto 85/ 1999, de 6 de abril, sobre derechos y deberes del alumnado, y las correspondientes normas de convivencia en los centros educativos públicos y privados concertados no universitarios	14
3. Factores que intervienen en la Convivencia Escolar	16
4. Conductas disruptivas que afectan a la Convivencia Escolar	19
4.1. Violencia entre iguales, agresividad e indisciplina	20
4.2. El concepto de bullying o acoso escolar	21
5. Medidas para promover la convivencia positiva.....	23
CAPÍTULO II: CLIMA SOCIAL ESCOLAR	26
6. Clima social escolar.....	26
6.1. Concepto	26
6.1.1. Clima social del centro	27
6.1.2. Clima social de aula	29
6.2. Tipos de clima	32
6.2.1. Clima nutritivo y clima tóxico	33
6.2.2. Clima autoritario y clima participativo.....	37
6.2.3. Evaluación del clima	38
6.2.4. Estrategias de intervención para mejorar el clima	39
7. Influencia del clima social escolar en la aparición del síndrome de Burnout.....	40
CAPÍTULO III: EL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES	47

8. ¿Qué es el síndrome de Burnout?.....	47
8.1. Concepto	47
8.2. Síndrome de Burnout en docentes.....	50
9. Factores implicados en la aparición del síndrome de burnout	54
9.1. Factores personales.....	56
9.2. Factores sociales y demográficos	57
9.3. Factores relacionados con el contexto y entorno laboral.....	61
10. Estrategias de resiliencia y afrontamiento.....	64
10.1 . Tipos de estrategias	66
10.2 . Superación del estrés docente mediante el uso de estrategias	67
10.2.1. Estrategias individuales del profesorado.....	69
CAPÍTULO IV: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	74
11. Objetivos.....	74
12. Metodología	74
12.1. Análisis de datos.....	84
13. Discusión	94
14. Conclusión	96
15. Referencias bibliográficas	100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Características del clima nutritivo y el clima tóxico	34
Tabla 2: Burnout, perception of the educational context, efficacy, commitment, and job satisfaction. Correlation matrix.....	46
Tabla 3: Agrupación de variables estudiadas	55
Tabla 4: Número de artículos obtenidos en base al año de publicación	76
Tabla 5: Número de artículos obtenidos en base a tipo de “materia”	76
Tabla 6: Número de artículos obtenidos en base al año de publicación	78
Tabla 7: Gráfica sobre número de publicaciones según año de publicaciones	78
Tabla 8: Número de artículos obtenidos según las áreas temáticas WoS elegidas.....	79
Tabla 9: Número de artículos según disciplina de Redalyc.org	81
Tabla 10: Número de publicaciones según año de publicación.....	82
Tabla 11: El síndrome de Burnout en el profesorado de secundaria y su relación con el clima social de los centros educativos	84
Tabla 12: Estrés y Burnout en profesores de Primaria y Secundaria de Huelva: Las estrategias de afrontamiento como factor de protección	85
Tabla 13: El síndrome de Burnout en el profesorado de Secundaria y su relación con variables personales y profesionales	86
Tabla 14: Síndrome de Burnout docente. Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales	87
Tabla 15: Niveles de Burnout en docentes en secundaria: Un estudio descriptivo analítico. 88	
Tabla 16: Satisfacción laboral de los profesores de Secundaria: efecto de factores demográficos y psicosociales	89
Tabla 17: Variables socio afectivas y la eficacia en la labor docente.....	90
Tabla 18: La realización profesional y personal de los docentes de educación secundaria obligatoria y su relación con las variables personales y del trabajo	91
Tabla 19: Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento.....	92
Tabla 20: Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Clima nutritivo descrito por docentes	35
Figura 2: Clima tóxico descrito por docentes.....	36
Figura 3: Estrés laboral docente	63
Figura 4: Diagrama de flujo	83

Introducción

No cabe duda que la actual realidad educativa muestra un panorama muy diferente al de años atrás, generado por los numerosos cambios sociales, culturales y políticos a los que se ha ido sometiendo la sociedad en los últimos tiempos, como es el caso de la introducción de las TIC dentro del aula, cambiando la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje. Este elemento se introdujo con el fin de motivar al alumnado en el proceso educativo, pero resulta paradójico, como algunos docentes han sufrido estrés por este cambio, en primer lugar, por tener que adaptarse a nuevos métodos de enseñanza y, en segundo lugar, por la velocidad en la que la TIC avanzan. A esto hay que sumarles, elementos como la conflictividad en los centros y aulas, donde los profesores son los responsables directos de paliar dichos conflictos, por no mencionar, que se les responsabiliza de la educación plena del alumnado. Todos estos elementos, conforman el clima social del centro y por tanto influyen directamente en el bienestar docente y por tanto son fuente para la aparición del síndrome de burnout en los maestros.

Por ello, este trabajo Fin de Máster, está orientado a realizar una revisión bibliográfica en diferentes fuentes: Scielo, Redalyc y Dialnet Plus. El trabajo está dividido en dos partes, primeramente, el Marco Teórico, formado por cuatro capítulos: el primero sobre convivencia escolar el segundo sobre el clima social escolar y como éste y todos sus factores influyen en los profesores y en su proceso de enseñanza – aprendizaje, el tercero referente al síndrome de burnout en docentes y cómo hacen frente los profesores a esta patología. El último de los capítulos, va dirigido al análisis de la influencia del clima social escolar en la aparición del síndrome de burnout en docentes.

La segunda parte, está constituida por el Marco Empírico, centrándose en la búsqueda y contraste de información de numerosos artículos relacionados con la temática con el objetivo de analizar dichos resultados, de todos los estudios, destacar uno que habla explícitamente de cómo influye el clima social del centro en la aparición del síndrome de burnout, concretamente en docentes de secundaria. De esta forma, se abordarán tanto el objetivo general planteado como los objetivos específicos, gracias a esta revisión bibliográfica.

Para cerrar este trabajo, se ha realizado una discusión, comparando los resultados de los diferentes artículos, llegando a diversas conclusiones las cuales contienen los elementos más característicos e importantes que se han encontrado en este trabajo, por medio de una revisión teórica y la investigación empírica.

CAPÍTULO I: LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1. ¿Qué es la convivencia escolar?

Cuando hablamos de convivencia hacemos referencia a la vida en común con otras personas, por ello, la vida humana está ligada a la participación e interacción con los demás, la vida personal es necesariamente interpersonal, es decir, convivencia (Marías, 1996).

Si realizamos una búsqueda sobre el concepto de convivencia, esta temática emerge en los años 90s para abordarla como un aspecto que en algunas ocasiones puede resultar problemática en cuanto a la vida compartida en las escuelas, donde todas las definiciones coinciden en que, la convivencia, es un pilar básico y fundamental para la educación, tanto es así que en los últimos años se ha convertido en un tema de capital importancia (Marías, 1996).

De esta forma, la UNESCO, en el documento de la Comisión Internacional sobre Educación en el S.XXI, titulado: *La educación encierra un tesoro (1986)* presidida por Jacques Delors, se pone de manifiesto que, de los cuatro pilares básicos para la educación, dos de ellos, son referentes a la convivencia, en concreto los pilares referentes a: aprender a convivir y por tanto a vivir de forma conjunta y aprender a ser.

Entre los diferentes conceptos que podemos encontrar sobre convivencia, todos coinciden en que tiene un significado positivo para la socialización, reafirmando una vez más que es uno de los principios básicos de la educación, sin embargo, al cabo de dos décadas, nos encontramos con una situación un tanto peculiar: Por un lado, el término de convivencia escolar fue integrando diversos y contradictorios significados, por lo que se crea una confusión en el significado del término. Por otro lado, se crea una pequeña alarma social al centrar la atención en los problemas de convivencia, creando una visión negativa de la realidad de las escuelas (Del Rey, Ortega, y Feria, 2009).

Esto generó que el término de convivencia escolar no tuviera un significado claro y concreto en toda la literatura que encontramos, y su relación con términos como: sinónimo de clima escolar, oportunidad para crear vínculos y procesos democráticos en los centros,

respuesta a la violencia escolar... La convivencia escolar surge por la necesidad de la vida en común, es decir, la vida diaria de los centros educativos, que tiene lugar en diferentes escenarios y con diferentes protagonistas (docente/discente, familia/escuela, alumno/alumna...) la cual debe realizarse desde el respeto a través de unas normas que dinamicen dichas relaciones por el bien común (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008).

Los centros docentes, además de aportar información académica, es uno de los primeros escenarios de socialización y comunicación de los menores, regidos por diferentes emociones y sensaciones, humanizando de esta forma las escuelas, por tanto, es trabajo de toda la comunidad educativa el luchar por una mejora en la convivencia escolar, para garantizar el éxito académico, social y emocional (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008).

Para conseguir lo menciona anteriormente, se necesita un proyecto global de centro que abogue por un modelo de convivencia humanista, positivo e inclusivo (Cuevas, 2006).

El abordar la convivencia en positivo es una idea que se ha extendido en los últimos años, tanto es así que se ha visto reflejado en numerosos programas y proyectos educativos, de los cuales hablaremos más adelante en las hojas de este capítulo. Además, se ha convertido en el eje fundamental del actual sistema educativo, tras las reformas sufridas al respecto. Entre esas reformas, se encuentran los objetivos basados en competencias, dando un lugar importante a la convivencia, con la competencia social y su formación para adquirir una conciencia democrática y ciudadana (Ortega, 2006).

En definitiva, la convivencia escolar es un término muy amplio, y una herramienta eficiente para construir la paz entre todos y cada uno de los miembros que conforman la institución educativa, a partir, de diferentes proyectos, recursos, programas... para conseguir una convivencia pacífica e inclusiva. Todos estos programas, recursos, estrategias... quedan reflejados en nuestra legislación, donde a continuación realizaré una revisión y análisis de aquella que acontece a la convivencia escolar, para posteriormente centrarme en dos propuestas de gran interés para los centros educativos, como son: Decreto 19/2007, de 23 de enero, el *Plan Andaluz para la Cultura de la Paz y la No-violencia*, y el

Decreto 85/ 1999, de 6 de abril, sobre derechos y deberes del alumnado y las normas correspondientes a la convivencia escolar (Gómez, 2011).

2. Legislación vigente

El desarrollo legislativo y normativo sobre convivencia escolar en España, está organizada en base a una serie de competencias y habilidades, la cuales están distribuidas tanto en el Estado como en las Comunidades Autónomas (Gómez, 2011).

Esto implica que cada Comunidad Autónoma es el organismo responsable y por tanto la administración de referencia dentro del ámbito educativo, todo ello, bajo la mirada del Ministerio de Educación, asegurando de esta forma, el cumplimiento de la normativa básica (Ortega, 2006).

En el año 2002, se creó, el proyecto, “Escuela: Espacio de Paz”, con la finalidad de otorgar reconocimiento a los proyectos educativos que promovieran la Paz y la resolución pacífica de conflictos en las escuelas, convocando en 2004, unas ordenes distintas, tanto para centro públicos como privados.

En el mismo año, se elaboró la Orden de 8 marzo que exponía las normas reguladoras y económicas para realizar durante el curso 2004 - 2005, actividades y proyectos que favorecieran el buen clima de convivencia en los centros.

Por otro lado, la Orden de 14 de enero de 2009, estaba compuesta por medidas de apoyo y reconocimiento al profesorado que llevara a cabo proyectos de investigación e innovación, a través de la elaboración de materiales educativos para la mejora de la convivencia en diferentes materias: aprendizaje de la ciudadanía democrática, valores, desarrollo de habilidades sociales, estrategias de mediación para la regulación de conflictos, proyectos de prevención a través del aprendizaje cooperativo, el conocimiento de los derechos humanos y la tolerancia, en definitiva, conocer todos aquellos aspectos y actividades que tengan estrecha relación con la cultura de paz.

Así mismo, en el año 2009, se establecieron los premios anuales a la cultura de la paz en los centros andaluces (Orden en el B.O.J.A. de 11 de noviembre que convocaba los del año 2010).

De todos los proyectos, existe uno que va por su V edición, el famoso “Rosa Regás”, valorando aquellos centros que elaboran sin cesar materiales educativos basados en la coeducación. En el año 2011, el proyecto, “Escuela: Espacio de Paz”, tal y como he mencionado anteriormente, ha realizado una nueva rama de acción, expuesta en la Orden de 11 de abril, la cual regula la participación de los centros docentes, así como la regulación de solicitud el reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia +).

Para finalizar, se otorgaron ayudas y recursos vinculadas con actividades pro convivencia, tal y como expresa la Orden de 15 de abril de 2011, donde se aplican diferentes subvenciones a entidades públicas, asociaciones, colegios, AMPAS... que orienten su actividad a la equidad, la participación, la coeducación, la mediación cultural y por supuesto a erradicar el absentismo escolar.

2.1. Observatorio Andaluz de Convivencia

Desde el año 2044 hasta el 2007, se han ido creando diferentes “observatorios de convivencia” en todas las Comunidades Autónomas.

Estos observatorios, desempeñan labores similares, pero cada uno se adapta a las características y necesidades que sean necesarias. Entre las diferentes funciones que pueden ejecutar, existen unas que son comunes para cada uno de los Observatorios de Convivencia: coordinación, consulta, análisis y evaluación de los estados de convivencia escolar, para así y tras la constatación de estos datos, fomentar su mejora a través de la organización y desarrollo de actividades de prevención y de difusión para la realización de buenas prácticas, la publicación de documentos e instrumentos que contribuyan: por un lado, al análisis fenómenos asociados a la convivencia escolar y por otro, la puesta en práctica de técnicas de resolución de conflictos en las aulas.

En el caso del Observatorio de Andalucía, a través de la creación del Decreto 19/2007, de 23 de enero, publicado en el B.O.J.A. el 2 de febrero, en el que se aportan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia, incluyó en el Título VI la creación y regulación del Observatorio, siendo uno de los más activos y adelantados en el desarrollo de creación de medios para la mejora de la convivencia.

Este decreto mencionado, tiene como objetivo el establecimiento de estrategias y actuaciones dirigidas a la promoción de la cultura de la paz y a la mejora de la convivencia en el ámbito educativo, en el Artículo 2, encontramos los siguientes elementos fundamentales por los que aboga:

- a. Intervención preventiva, a través de medidas y actuaciones que promuevan un ambiente socioeducativo positivo.*
- b. Participación que garantice la intervención activa de la comunidad educativa para la erradicación de la violencia y mejora de la convivencia.*
- c. Corresponsabilidad entre los diferentes órganos y entidades de la Administración y la comunidad educativa.*
- d. Coordinación de competencias a través de la coherencia de las actuaciones.*
- e. Sectorización para asegurar actuaciones coherentes, coordinadas y sinérgicas en los distintos ámbitos de intervención.*
- f. Globalidad, para que las actuaciones promuevan todos los elementos que componen la cultura de la paz y reduzcan los factores de riesgo y aumenten los de protección.*

Por otro lado, y en relación a los objetivos y medidas que aparecen en el Artículo 3, se plantean los siguientes:

- a. Concienciar a la comunidad educativa y a los agentes sociales sobre la necesidad de una buena convivencia escolar y sobre los procedimientos de mejora.*

- b. *Fomentar la cultura de la paz en los centros educativo, mejorando la convivencia a través del diálogo, la participación real y efectiva.*
- c. *Fomentar en los centros docentes, los valores, las actitudes y las prácticas que permitan mejorar la aceptación de las normas y avanzar en el respeto de la diversidad cultural.*

Para la consecución de estos objetivos se plantean una serie de medidas, de entre las cuales me gustaría destacar las siguientes:

- a. *Facilitar a la comunidad educativa asesoramiento, orientación, formación y recursos.*
- d. *Coordinar, planificar y ejecutar el seguimiento de todas las medidas y actuaciones.*
- e. *Potenciar en los centros educativos el desarrollo de programas de innovación educativa y de proyectos integrales “Escuela: Espacio de Paz”.*
- g. *Impulsar la coordinación y colaboración con las distintas Administraciones y entidades públicas.*

Para la mejora de la convivencia en los centros docentes, el presente decreto establece como una de sus actuaciones la creación del “Plan de Convivencia”, el cual tras su aprobación por el Consejo Escolar del centro, se incorporará al proyecto educativo, dicho plan será elaborado de forma colectiva por: el equipo directivo, orientadores y los diferentes sectores de la comunidad educativa, con el objetivo de incluir diferentes aspectos como son: diagnóstico del estado de convivencia del centro, las normas de convivencia del centro, planes de actuación, medidas de prevención, detección y resolución entre otros aspectos.

Andalucía dispone de dos instrumentos muy importantes para la resolución y prevención de la violencia escolar y por tanto la mejora de la convivencia, los cuales analizaremos a continuación.

2.2. Plan Andaluz para la Cultura de la Paz y la No-violencia

El Plan Andaluz para la Cultura de la Paz y la No-violencia, defiende que la educación es un factor de progreso, cohesión social y de desarrollo, la base de la Cultura de la Paz y, por último, uno de los pilares sobre los que se fundamenta cualquier proyecto para afrontar adecuadamente el cambio constante de la sociedad, y educarlos en el ejercicio de vivir en sociedad.

Este documento pretende ser una guía para los docentes, orientándolos en la tarea de educar, de una manera simple, creativa y esperanzadora, el cual podemos encontrar a través de la ORDEN de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia.

No cabe duda de que la enseñanza es uno de los papeles más importantes hacia el pleno desarrollo de la Cultura de Paz y No-violencia, la cual está compuesta por: la convivencia, participación y respaldada por los principios de libertad, justicia social y democrática, tolerancia y solidaridad, cumpliendo de esta manera, el principio fundamental: potenciar la Paz en todas sus manifestaciones, siendo capaces de afrontar de manera positiva cualquier situación social.

La Cultura de Paz implica el trabajo de cuatro ámbitos dentro del contexto educativo:

- *El aprendizaje de una ciudadanía democrática, para formar ciudadanos y ciudadanas responsables.*
- *La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.*
- *La mejora de la convivencia escolar, así como su organización y funcionamiento en los centros educativos.*
- *La prevención de la violencia, a través de la mejora de la cultura y clima escolar.*

Todos estos ámbitos se verán reflejados y trabajados en el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y No-violencia, a través de tres principios fundamentales y orientadores:

- *Promover la paz como acción colectiva e individual.*
- *Saber convivir con los conflictos y proponer soluciones creativas y pacíficas.*
- *Detener, disminuir y prevenir los actos de violencia.*

Teniendo en cuenta, los principios expuestos en líneas anteriores, el presente Plan, expone los siguientes objetivos:

1. *Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes, a través de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de conflictos.*
2. *Apoyar a los centros en la elaboración y evaluación de proyectos educativos, dirigidos a la prevención de la violencia.*
3. *Dotar a los centros docentes de recursos que ayuden a la prevención de la violencia.*
4. *Fomentar la participación de toda la comunidad educativa, mediante acciones coordinadas,*
5. *Promover la colaboración con instituciones.*
6. *Promover la reflexión, análisis, debate e investigación sobre la Cultura de Paz y la No-violencia.*

El cumplimiento de estos objetivos y principios de llevará a cabo, a través de una serie de medidas promotoras de la Cultura de Paz y No-violencia, de entre todas las existentes me gustaría destacar:

- Proyectos de innovación educativa, basados en el aprendizaje de valores, donde me gustaría destacar el proyecto: *“Escuela: Espacio de paz”*, donde se llevará a cabo en el centro la elaboración de un proyecto relacionado con la paz.

- La elaboración y recopilación de materiales didácticos como son: el manual de Cultura de Paz, cuadernos sobre Cultura de Paz, la Mochila para la Paz... entre otros.
- Asistencia a congresos, jornadas y seminarios de formación para los docentes.
- Creación del maestro/a mediador/a.
- Observatorio sobre la convivencia escolar, en el que se analizarán periódicamente temas relacionados con la convivencia en el ámbito educativo para contribuir a su prevención.
- Promocionar las “Escuelas de madres y padres para la formación en la cultura de Paz y No-violencia”.

En definitiva, el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia, está sujeto e influenciado por la participación de toda la comunidad educativa, así como un seguimiento y evaluación para constatar que factores y elementos han dado resultado positivo y cuáles no.

De esta manera y a través del trabajo grupal de todos los agentes educativos, conseguiremos una Cultura de Paz y No-violencia, sostenible, construyendo una herramienta fuerte para la convivencia pacífica.

2.3. Decreto 85/ 1999, de 6 de abril, sobre derechos y deberes del alumnado, y las correspondientes normas de convivencia en los centros educativos públicos y privados concertados no universitarios

Este Decreto, dentro de las disposiciones generales del Capítulo I, recoge de forma sistematizada los derechos y deberes correspondientes al alumnado de los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como los mecanismos necesarios para garantizar su aplicación por parte de los agentes de la comunidad educativa.

Además, regula las normas de convivencia y correcciones de conducta contrarias a ella, que se produzcan en los centros educativos, para que, el Consejo Escolar, pueda dar solución a dichos conflictos, al mismo tiempo que se potencia el papel de la Comisión de Convivencia como órgano asesor de la comunidad educativa.

Por otro lado, el Capítulo II, dedica toda su extensión a los derechos y deberes del alumnado, entre los derechos encontramos los siguientes:

- *Artículo 6. Derecho a una formación integral.*
- *Artículo 7. Derecho a la objetividad en la evaluación.*
- *Artículo 8. Derecho a la igualdad de oportunidades.*
- *Artículo 9. Derecho a percibir ayudas.*
- *Artículo 10. Derecho a la protección social.*
- *Artículo 11. Derecho al estudio.*
- *Artículo 12. Derecho a la orientación escolar y profesional.*
- *Artículo 13. Derecho a la libertad de conciencia.*
- *Artículo 14. Derecho a que se respete su intimidad, integridad y dignidad personales.*
- *Artículo 15. Derecho a la participación en la vida del Centro.*
- *Artículo 16. Derecho a la utilización de las instalaciones del Centro.*
- *Artículo 17. Derecho de reunión.*
- *Artículo 18. Derecho a la libertad de expresión.*
- *Artículo 19. Derecho a la libertad de asociación.*

Por último y en relación con los deberes del alumnado encontramos:

- *Artículo 21. Deber de estudiar.*
- *Artículo 22. Deber de respetar la libertad de conciencia.*
- *Artículo 23. Deber de respetar la diversidad.*
- *Artículo 24. Deber de buen uso de las instalaciones del Centro.*
- *Artículo 25. Deber de respetar el Proyecto de Centro.*
- *Artículo 26. Deber de cumplir las normas de convivencia.*
- *Artículo 27. Deber de respetar al profesorado y a los demás miembros de la comunidad educativa.*

- *Artículo 28. Deber de participar en la vida del Centro.*

En cuanto a las normas de convivencia de los centros escolares, dispone del Capítulo III, donde encontramos los siguientes artículos relacionados tanto con las mencionadas normas de convivencia como como aquellas conductas contrarias a éstas y su corrección:

- *Artículo 29. Elaboración de normas de convivencia.*
- *Artículo 30. Medidas educativas y preventivas.*
- *Artículo 31. Principios generales de las correcciones.*
- *Artículo 32. Gradación de las correcciones.*
- *Artículo 33. Ámbito de las conductas a corregir.*
- *Artículo 34. Conductas contrarias a las normas de convivencia. (faltas injustificadas daños instalaciones, insultos...)*
- *Artículo 35. Correcciones de las conductas contrarias a las normas de convivencia (amonestación oral, suspensión de derecho de asistencia a determinadas clases, suspensión de derecho de asistencia al centro...).*
- *Artículo 36. Órganos competentes para imponer las correcciones de las conductas contrarias a las normas de convivencia.*

Por último, se establecen cuáles son las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia (artículo 37) así como las correcciones establecidas (artículo 35).

3. Factores que intervienen en la Convivencia Escolar

Como hemos ido mencionando a lo largo del capítulo, la convivencia es un elemento imprescindible para el proceso de aprendizaje, debido a que, en primer lugar, supone hablar de la realidad y entorno social, cultural y afectivo en el que estamos presentes, y, en segundo lugar, porque la convivencia supone aprender a vivir a convivir, hecho fundamental para el desarrollo individual, integral y social de las personas (Cuevas, 2006).

Las instituciones escolares del S. XXI, afrontan con cierta dificultad el apaciguamiento de la convivencia, puesto que convivir, también es afrontar situaciones negativas, los cuales

en ciertas ocasiones pueden resultar alarmantes por su nueva visibilidad social, como es el caso del acoso escolar, la violencia entre iguales, la falta de autoridad docente, la crisis actual de valores, la interculturalidad... (Cuevas, 2006).

Estas conductas perjudican la convivencia escolar, la dificultan, y están directamente relacionadas con los procesos de socialización que el alumnado ha vivido en el entorno familiar y escolar desde su infancia, dando claridad al desajuste real que existe entre los objetivos educativos existentes y la realidad social e intereses del alumnado, lo que en algunas ocasiones lleva al desinterés y al fracaso escolar, así como al desconocimiento total por parte de los discentes de las formas de relación apropiadas en cada situación, por ello es necesario internalizar diferentes reglas sociales, para que así asuman que son necesarias para poder convivir con otras personas, puesto que el sentido de dichas normas es poder realizar la vida en común (Cuevas, 2006).

Todo esto está influenciado por una serie de factores que afectan a la convivencia escolar (Cuevas, 2006):

- ***Factores sociales, donde destaco:***

- ***Desigualdad social***, al existir diferentes colectivos procedentes de minorías étnicas, propensas a la exclusión social y económica, por lo que para combatir se requiere la unión de todos los agentes socializadores.
- ***Medios de comunicación***, en concreto, la televisión y los video juegos, influyen directamente en los menores de una forma negativa, al incentivar la cultura de la violencia, para arreglar todo aquello que tienen a su alrededor.
- ***Consumo de alcohol y drogas*** de forma cada vez más prematura.
- ***Escenarios hostiles.***

- ***Factores personales, tanto en el ámbito docente como con el alumnado:***

- ***Desmotivación del alumnado***, debido por ejemplo al empleo por parte del docente de metodologías poco atractivas, lo que puede desencadenar al fracaso escolar.
- ***Insuficiente sensibilidad*** hacia las necesidades del escolar.

- Consideración por parte del alumnado de que el profesor es una figura autoritaria, contra la que deben mostrarse rebeldes y rebelarse, lo que desencadena en la escasa autoridad docente en la actualidad.
 - El *individualismo* por parte de algunos docentes lo que lleva al debilitamiento de la comunidad educativa.
 - La *impulsividad* y la falta de empatía.
 - La *baja autoestima*, lo que conlleva a una relación social superficial.
 - La *desorientación axiológica*, donde el “todo vale” y el uso de la violencia son la base para alcanzar su objetivo.
- **Factores docentes, destacando:**
- Las numerosas exigencias de adaptación, procedentes de entornos escolares jerarquizados, burocratizado y tecnificados, así como de aquellos centros catalogados como de difícil desempeño.
 - La preocupación únicamente por los resultados académicos dejando atrás los valores.
 - La elevada ratio por clase, lo que dificulta la atención personalizada.
 - La falta de comunicación entre los docentes y discentes, a través de relaciones frías y distantes.
- **Factores familiares:**
- Aumento de familias desestructuradas, familias con dispersión de sus miembros, familias monoparentales... lo que hace que, en algunas ocasiones los menores estén solo durante largo tiempo.
 - El uso de la violencia en el ámbito familiar, generando que el menor copie esa conducta como la única forma posible para resolver los problemas.
 - Modelos educativos, donde la permisividad o la indiferencia afectan negativamente a la convivencia escolar, ya que un hogar poco cálido inclina al menor hacia la violencia debido a la falta de afecto de los familiares.
 - La insuficiencia socioeconómica de la familia.

Todos estos factores influyen directamente en la convivencia escolar, por lo que debemos tenerlos en cuenta para conseguir una educación integral, donde nuestro alumnado

se desarrolle tanto académica como personal y socialmente, adquiriendo las herramientas necesarias para poder vivir armónicamente a través de relaciones sanas en diferentes contextos, por ello, como institución, se considera que una responsabilidad ética que la escuela eduque a los estudiantes en estos ámbitos, debido a que no hacerlo puede desencadenar en conductas disruptivas perjudicando así, la convivencia escolar, de las cuales hablaré en el siguiente epígrafe (Jurado, 2015).

4. Conductas disruptivas que afectan a la Convivencia Escolar

En la actualidad es cada vez más frecuente encontrar alumnado que poseen conductas contrarias a la norma, es decir conductas disruptivas, lo que genera dificultad para integrarse con el centro escolar, el grupo y por tanto en la convivencia en la vida del centro (Jurado, 2015).

Generalmente las conductas disruptivas están asociadas al fracaso escolar y la dificultad por parte del alumno de entablar relaciones sociales, pero para ello es necesario conocer el término desde diferentes aspectos (Arañuela, 2012).

Así, por ejemplo, Jurado (2015), pone de manifiesto que las conductas disruptivas, se definen como aquellos actos que entorpecen o dificultan el aprendizaje distorsionando las relaciones y la dinámica del aula, afectando de esta manera tanto al individuo que la genera como a los compañeros de clase que reciben las represalias.

Estas conductas, influyen negativamente en el alumnado y en el proceso de enseñanza - aprendizaje, de esta manera, las conductas disruptivas las podemos identificar como la manifestación reiterada de un comportamiento contrario a las normas establecidas, ya sea en el aula, en el centro escolar, espacios comunes... (Mañaca y Hervís, 2013).

Las conductas disruptivas poseen una serie de peculiaridades, como son:

- Actuaciones en el aula por parte del alumno disruptivo que tienen como objetivo violar e ignorar las normas del aula, a través de conductas ruidosas, agresivas, verbales...

- Conductas antisociales, con la finalidad de infringir las reglas sociales, a través del vandalismo, mentira, absentismo escolar...
- Conductas hostiles, hiperactivas o desafiantes, presentando, relacionando esta conducta con dificultades académicas como en el caso de la lectura.
- Acciones inapropiadas dentro del aula, que retrasan e impiden en algunos casos el desarrollo normal de la clase, puesto que no permiten afianzar conocimientos.

4.1. Violencia entre iguales, agresividad e indisciplina

Uno de los aspectos que más preocupan en los centros escolares es la violencia, debido en un primer momento por el aumento de conductas violentas hacia los propios compañeros/as y los docentes, y en un segundo momento por la importancia de la escuela en el proceso socializador del alumnado (Cerezo, 1992).

El término agresividad engloba un amplio abanico de conductas que van desde las agresiones físicas y psíquicas hasta la indisciplina o el mal comportamiento, por ello, una primera aproximación del término permite definir la agresión como cualquier forma de conducta que pretender herir física o psicológicamente a alguien (Berkowitz, 1996).

La intencionalidad de dichas acciones es un aspecto a destacar, porque el objetivo es obtener algo, como por ejemplo expresar poder e incluso tratar de impresionar a alguien, por ello, las conductas agresivas dentro de su clasificación se catalogan como un trastorno mental y comportamental, puesto que es considerado un trastorno disocial que trastorno el comportamiento de la personalidad (Organización Mundial de la Salud, 1992).

Las teorías desarrolladas sobre la agresión se clasifican según Mackal (1983) en función del elemento determinante que las genere, como son:

1. **Teoría del dolor**, basada en el condicionamiento clásico, sosteniendo que ante un estímulo adverso respondemos con agresividad.
2. **Teoría de la frustración – agresión**, donde la conducta agresiva es la respuesta ante un estado de privación.

3. *Teoría sociológica*, donde la agresión es estudiada como una conducta colectiva.
4. *Teoría etológica o de desarrollo instintivo*, que defiende que las conductas agresivas son heredadas por el hombre.
5. *Teoría catártica*, la cual considera que la agresividad es una forma de desahogo de la tensión negativa acumulada.
6. *Teoría bioquímica*, sosteniendo que la agresión se produce a raíz de una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en nuestro organismo.

En cuanto a los factores que propician el desarrollo de la agresión, este mismo autor cita los siguientes como los más significativos:

1. *Factores biológicos*, que predisponen a realizar conductas agresivas.
2. *Factores ambientales*, como puede ser la influencia de la familia, ya que la agresión es una forma de interacción aprendida.
3. *Factores cognitivos y sociales*, debido a la inadaptación con el medio, pues no disponen de repuestas donde no se use la violencia.
4. *Factores de personalidad*, como son la despreocupación por los demás, burlarse de los problemas ajenos...

Cada alumno se sitúa dentro del grupo – clase en base a su relación con los demás, ayudando a poner en orden el mundo que le rodea construyendo su personalidad, la cual como hemos visto, en algunas ocasiones puede ser contraria a la norma, encontrando dentro del estudio de la agresividad el fenómeno denominado “Bullying” o acoso escolar, término que analizaremos a continuación (Martínez, 2016).

4.2. El concepto de bullying o acoso escolar

Como he mencionado anteriormente, cuando revisamos la literatura existente sobre agresividad nos encontramos con un término relacionado directamente, el bullying. Este fenómeno es una forma de conducta agresiva, realizada intencionalmente con el objetivo de perjudicar a una persona, los protagonistas

dentro del ámbito educativo, suelen ser por norma general los escolares, es un episodio de violencia persistente y que se alarga en el tiempo, donde los agresores actúan movidos por un impulso de poder y el deseo de intimidar y dominar al otro. (Cerezo, 1992).

En definitiva, el bullying puede definirse como violencia mental o física que se alarga en el tiempo, guiada por un individuo o un grupo de individuos, con el objetivo de dañar a otro, desarrollándose dentro del ámbito escolar, donde los agresores poseen una serie de características (Cerezo, 1992):

- Edad, suele ser superior a la del grupo, y que sean repetidores.
- Suelen ser chicos, apoyándose la idea de que los chicos son más agresivos que las chicas.
- Físicamente son fuertes, atribuyéndole superioridad en el grupo.
- Rendimiento escolar bajo, debido a un ritmo de aprendizaje lento, generando una actitud negativa hacia la escuela.
- Agresivos, bajo autocontrol.
- Proviene de familias conflictivas.

Por otro lado, las víctimas de bullying, poseen las siguientes características:

- Mayor rendimiento académico que los agresores.
- Personas tímidas, autoestima moderada...
- Sobreprotegidos por la familia, quitándoles independencia y sometidos a un gran control.

Como podemos ver, el bullying es un comportamiento de unos alumnos hacia otros, en el que se usan insultos, agresiones de cualquier tipo, amenazas..., dando lugar a una victimización o maltrato psicológico entre iguales, ya que se corresponde con una conducta de agresión física o psicológica que realiza un alumno o alumna hacia otro u otros, a través de repetidos ataques (Olweus, 1993).

En definitiva, y teniendo en cuenta todas las connotaciones y elementos que intervienen el acoso escolar puede definirse como una situación violenta prolongada en el tiempo, a través del maltrato verbal o físico que recibe un menor por parte de otros u otros, comportándose cruelmente con la víctima, con el objetivo de someter, rechazar, aislar, intimidar, ... a través del uso del chantaje atentando contra su dignidad y sus derechos fundamentales (Piñuel y Oñate, 2007).

5. Medidas para promover la convivencia positiva

La convivencia escolar como hemos ido mencionando a lo largo de este capítulo, es un elemento fundamental para el desarrollo integral del alumnado, puesto que somos personales sociales y la escuela es el primer escenario para ejercer la vida en común (Pulido, 2011).

En la actualidad el fenómeno de convivencia escolar se ha convertido en un tema de capital importancia,, aumentando considerablemente los escritos sobre la temática, con el objetivo de hacer la educación tanto formal como informal en una herramienta de comunicación , de aprendizaje de crítica constructiva... capaz de suscitar transformaciones sociales a través de la participación activa y responsable de todos los participantes de la comunidad educativa y familiar, con el objetivo de afrontar los conflictos de manera pacífica (Ramírez y Hernández, 2017):

- *A nivel académico:*
 - Realización de discusiones/ debates/ talleres para mejorar la comunicación, mediación y reflexión de experiencias violencias a través de la toma de decisiones democrática.
 - Unión e implicación de todo el profesorado para trabajar el problema en una misma dirección, formándose continuamente sobre el tema para mejorar la intervención, así como su prevención.
 - Fomentar desde edades tempranas la educación en valores tanto éticos como morales, para así formar menores donde sus ideales se basen en el respeto y la tolerancia.

- Formación tanto a docentes como discentes en la temática de autoestima y confianza, a través del trabajo cooperativo, con el objetivo de resolver problemas conjuntamente.
- Aumento de la motivación y autoestima a alumnos conflictivos o que hayan sufrido algún tipo de acoso.
- Orientación personal a cada alumno para dotarlos de confianza, sinceridad y seguridad.

- ***A nivel familiar:***
 - Enseñar desde la familia la búsqueda de soluciones sin uso de la violencia, colaborando en la construcción de valores donde prime el esfuerzo personal, la voluntad, constancia...
 - Impedir el acceso a contenidos violentos, tanto en videojuegos, TV e Internet, ofreciéndoles alternativas, así como evitar la sobreprotección.
 - Cuidar del crecimiento emocional del menor, ayudándole a expresar sus sentimientos, a saber, tener empatía y entender su sentimiento y los de los demás.
 - Interés en las funciones que posee el menor en el ámbito educativo, dándole un mayor valor a los centros educativos como lugares donde se enseña y se forma.

Por otro lado, muchos docentes creen que la respuesta para combatir las agresiones en los centros escolar es una escuela tradicional, puesto que, en ellas, existía una disciplina que según algunos docentes erradican estos comportamientos violentos, pero la primera acción que se debe llevar a cabo para combatir este tema es educar desde las edades tempranas como medio de prevención, por ello, algunos cambios para combatir la violencia son (Sánchez, 2017):

- ***Adaptar el centro y la educación a los cambios sociales*** que vivimos en la actualidad, fortaleciendo las relaciones entra familia – escuela.

- **Mejorar el vínculo educativo**, dando un papel más activo y constructivista al alumnado a través de metodologías como el trabajo cooperativo.
- **Desarrollar alternativas a la violencia**, otorgando otras vías para resolver los problemas.
- **Formar al profesorado** en el tema.
- **Programas de prevención**, para prevenir estos actos, educando con valores, no temores.
- **Actividades culturales tolerantes no sexistas**, por ejemplo, con rol – play, ayudando a los menores a aumentar su autoestima, empatía, aumentando su confianza...

En definitiva, debemos trabajar desde la conciencia profundizando desde que se empieza a ver algún acto violento, para ello, la formación de toda la comunidad educativa es fundamental.

CAPÍTULO II: CLIMA SOCIAL ESCOLAR

6. Clima social escolar

6.1. Concepto

El clima escolar podemos definirlo como una cualidad del ambiente que es experimentado por los estudiantes, docentes y el resto de la comunidad educativa, basándose en la percepción que poseen sobre el contexto escolar, en base al tipo de relaciones, tareas, actividades, comunicación... que se realice, todo esto determinan sus conductas, por tanto, estos factores, elementos y procesos que intervienen en la convivencia escolar, configuran el llamado clima escolar (Hoy y Miskel, 1996).

El desarrollo del concepto clima escolar, tiene un antecedente, el clima organizacional, que, desde el ámbito de la psicología social, posee un gran afán por comprender el comportamiento de los individuos en los escenarios sociales, extendiéndose al estudio de éstos desde una concepción integradora (Rodríguez, 2004).

En la definición de clima escolar confluyen numerosas teorías psicosociales y enfoques, todas ellas relacionadas con la interacción entre las necesidades y la motivación de los individuos de un contexto con los factores de tipo de social que influyen (Cornejo y Redondo, 2001).

Teniendo en cuenta los diferentes enfoques que podemos encontrar sobre el concepto de clima escolar, podríamos definirlo como, el conjunto de características psicosociales que posee un centro escolar y percepciones de sus miembros, las cuales están determinadas por factores estructurales, personales y funcionales de la institución, otorgando un estilo al centro y, por tanto, condicionante de los procesos educativos, donde los individuos juegan un papel fundamental (Cere, 1993).

En una visión amplia del término del concepto, el clima escolar incluye, tanto la percepción que los discentes tienen sobre su contexto escolar, como la que poseen los docentes acerca del entorno laboral (Arón y Milicic, 2000).

Esa percepción del contexto, hace referencia al ambiente social que se experimenta dentro del escenario educativo, donde la calidad de éste, depende de las relaciones entre: agentes educativos, organización del centro, las escalas axiológicas existentes en los agentes educativos y el contexto tanto socioeconómico como político (Prado, Ramírez y Ortiz, 2009).

En definitiva, el clima social escolar hace referencia a los procesos interactivos que se producen entre los diversos actores dentro de un contexto y momento determinado, en el que se presenta un intercambio de estímulos, consentimientos, respuestas... (Herrera y Cortés, 2014).

Bajo todas estas definiciones y percepciones del clima social escolar, desde el punto de vista conceptual, presenta dentro del centro escolar dos concepciones, las cuales trataré en el siguiente apartado.

6.1.1. Clima social del centro

Según la definición expuesta anteriormente de Cere (1993), el clima escolar podemos definirlo como: *“el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.”* (p.33).

Pero para completar aún más esta definición es conveniente añadir que los individuos que conforman la comunidad educativa y por tanto participan en la vida del centro, poseen un papel importantísimo, puesto que ellos son los que aportan las características psicosociales aportando diferentes percepciones que definirían el clima, a través de las experiencias vividas debido a las interacciones sociales y personales. (Aron y Micilic, 1999).

El clima social de aula, es un concepto medianamente novedoso, el cual suele ser definido como la calidad que existe entre las interacciones entre estudiante – profesorado, así como entre el grupo de iguales (Emmons, Comer y Haynes, 1996). O,

como la percepción que posee cada uno de los integrantes de la organización, involucrando el bienestar personal, sentimientos agradables, la aceptación por parte del grupo, sentirse necesario para la convivencia en el aula... (Trianes, 2000).

En la misma línea, Cornejo y Redondo (2001), definen que el clima escolar de centro es la sensación y opinión que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras, producidas dentro del contexto escolar, tanto a nivel de centro como de aula, dentro de un contexto específico.

El clima social de centro no es únicamente el resultado de las relaciones sociales llevadas a cabo dentro de las instituciones educativas, si no, que está relacionado directamente con los pilares de andamiaje procedentes de la familia, puesto que ésta es el agente socializador primario (Bronfenbrenner, 1979 y Parke, 2004).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, podríamos afirmar que el clima social de centro es aquel ambiente que surge a partir de las relaciones que se dan dentro del centro educativo, en consonancia a los procesos educativos, diferenciando cuatro dimensiones (Gonder, 1994):

1. **Dimensión académica:** formada por las normas, prácticas escolares y la organización del centro.
2. **Dimensión social:** construida tanto por la interacción y la comunicación entre los individuos de la institución escolar.
3. **Dimensión física:** haciendo referencia al mantenimiento y al acceso de materiales e instalaciones.
4. **Dimensión afectiva:** referente a las diversas actitudes y sentimientos que tienen lugar entre los estudiantes y los profesores.

Por otra parte, se propone una serie de variables, las cuales forman diversos contextos de clima, como método para el estudio del clima de centro y de aula, de esta manera, se diferencia cuatro contextos (Villa y Villar, 1992):

1. **Interpersonal**, el cual hace referencia a las relaciones entre los docentes y discentes.
2. **Regulativo**, haciendo referencia a la imagen que se tiene sobre las normas, reglas y relaciones con las autoridades educativas.
3. **Instruccional**, visión del alumnado ante el interés de los docentes por sus avances académicos.
4. **Imaginativo**, influencia del ambiente como agente estimulador de la creatividad.

En definitiva, son muchos los factores que intervienen en el clima social de centro, siendo los más influyentes: las interacciones sociales y sus percepciones individuales, la organización del centro académico, la relación entre los objetivos y los medios empleados, refiriéndose a la conexión entre los ideales del centro, las normas, las propuestas y la toma de decisiones, así como la interdependencia o estrecha relación entre la escuela y el contexto social, cultural y laboral (Anderson, 1982, Medina, 1997, y Romero y Caballero, 2008).

6.1.2. Clima social de aula

Los centros educativos, como institución, presentan diferentes microclimas, cuya función puede ser la de favorecer u obstaculizar el pleno desarrollo de la vida del centro. En otras palabras, en centros catalogados como de difícil desempeño, el clima general que existe es un clima social negativo, pero a su vez, existen microclimas, los cuales en algunas personas pueden ser positivos, lo que les ayuda a protegerse de ese clima social negativo. Esta idea puede extrapolarse a cualquier entorno social, pero en este caso, tal y como se expone en el epígrafe, nos centraremos en el clima social de aula (Aron y Milicic, 2000).

El clima social de aula, al igual que el clima social de centro, mencionado anteriormente, se encuentra influenciado y condicionado por una serie de factores: el contexto, la organización del aula, las características de los agentes educativos y las características físicas del aula (Moos, 1979).

La percepción diaria de cada uno de los miembros que interactúan dentro del aula, es el clima social del aula (Ramos y López, 2020). Este clima se crea a través del establecimiento de normas, hábitos y prácticas sociales a partir de la interacción docente – discente, sumándole, la percepción que posee el alumnado acerca de su pertenencia al grupo y su conexión con los docentes y el resto de compañeros y compañeras del aula (Manota y Melendro, 2016).

Las relaciones tanto sociales como afectivas que tienen lugar dentro de la vida del aula, tienen una gran importancia en la creación y percepción del clima social del aula, puesto que afecta directamente al proceso de enseñanza – aprendizaje, de esta forma y bajo esta perspectiva, el clima social es una cualidad duradera, aprehendida a partir de las percepciones de los diferentes agentes educativos que confluyen en el aula (procesos de enseñanza, características físicas del aula, relaciones afectivas...), que influyen directamente en los resultados académicos, por ello, un clima de aula positivo favorecerá el éxito académico, mientras que un clima de aula negativo, dará lugar al fracaso académico o que haga la tarea de enseñar más difícil, concluyendo de esta forma, que el clima social de aula son todas las relaciones que se generan a partir de la interacción (Martínez, 1996).

Existen tantos climas de aula, como aulas hay en el ámbito educativo, ya que cada aula es un “mini mundo”, dicho de otro modo, no existen dos aulas escolares, ni dos climas de aula iguales, ya que como he ido mencionando a lo largo de este epígrafe, el clima social de aula se crea según las percepciones, vivencias y emociones de los individuos que ejercen vida dentro de ella. (Pérez, 2010).

Todas las definiciones que encontramos en la literatura referida al tema, tiene un aspecto subjetivo sobre el término, puesto que la definición de clima social de aula, así como del clima social en general, se forma a partir de las percepciones, pensamientos y vivencias de los diferentes individuos que forman parte de una organización, donde en el caso del clima social de aula y del clima social de centro, el alumnado es una parte activa, destacando la singularidad de que ellos son los destinatarios de los servicios que presta la institución escolar, y que por ello, sus percepciones y sensaciones influyen directamente en la creación de un clima u otro (Casassus, 2000).

Todo lo mencionado, deja clara la siguiente afirmación, tanto el clima de centro como de aula, son elementos indispensables para el proceso de enseñanza – aprendizaje, tal y como muestra un estudio realizado por la OECD, en el año 2005, así, por ejemplo, en países como la República Checa, donde existe política centrada en la educación, los climas sociales de aula y escolar son positivos, por lo que la repercusión positiva en el ámbito académico es favorable.

Al igual que el clima social escolar, el clima de aula posee una serie de factores que influyen en él y que afectan al aprendizaje (Arón y Milicic, 1999):

- ***Percepciones y expectativas de los docentes acerca de sus estudiantes***, en referencia a las capacidades, comportamientos y actitudes, puesto que si son positivas influirá en la creación de un clima social de aula positiva, influyendo favorablemente al rendimiento académico del alumnado (Arón y Milicic, 1999).
- ***Autopercepción positiva del docente***, para resolver de manera adecuada cualquier situación conflictiva dentro del aula, lo que generará un mayor disfrute de su labor y por siguiente un positivismo generalizado dentro del aula, contribuyendo por consiguiente a un clima social de aula positivo (Ascorra, Arias y Graff, 2003).
- Por último, las ***sensaciones y percepciones del alumnado sobre sus capacidades***, comportamiento, actitudes, relaciones... son muy importantes para la consecución de un clima de aula bueno.

Las relaciones entabladas dentro del aula, como las establecidas entre los docentes y el alumnado, dichas relaciones están caracterizadas por la presencia de valores como son el respeto, apoyo, confianza, responsabilidad... de esta forma, se generará un clima positivo dentro del propia aula, puesto que el sentimiento de pertenencia al grupo afianzará las relaciones cordiales, aumentando la autoestima, el rendimiento y el desarrollo personal (Milicic, 2001).

Aron y Milicic (1999), elaboraron un estudio en el que se concluyó que hay ciertos factores relacionados con la conexión que se establece entre el alumnado y los

docentes, los cuales afecta al clima y por tanto a la percepción que cada individuo posee. De igual forma, señala que la relación entre iguales es uno de los factores más importante para que se genere un clima de aula positivo, dicha relación debe caracterizarse por el compañerismo, el apoyo, la empatía... (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

Para completar aún más los factores que intervienen en la elaboración y creación del clima escolar de aula, a continuación, expondré cuatro elementos que intervienen (Torrego et al, 2006):

- **Organización espacio tiempo de la clase**, referido a la disposición del mobiliario, el horario establecido para cada área, estilo de enseñanza, normas... La prevención y resolución de conflictos dentro del aula, la agrupación del alumnado.
- **Programación de los contenidos y procedimientos**, a partir del currículo, adaptándolo siempre a las necesidades del grupo clase y de cada individuo, a través de una metodología lúdica y motivadora.
- **Relaciones interpersonales**, entre los propios docentes, docente – docente, familia – docente... donde primen el respeto, la ayuda y la solidaridad.
- **Metodología y estilo docente**, donde la actitud docente es fundamental para afrontar cualquier problema del aula, así como el uso de diferentes recursos para crear un sentimiento de pertenencia al grupo, contribuyendo al desarrollo del alumnado y, por tanto, al éxito académico.

A modo de cierre, el clima social de aula, está compuesto en definitiva por factores ambientales como el contexto en el que se encuentra el centro, los procesos de enseñanza – aprendizaje usados, las relaciones interpersonales, influenciadas por los comportamientos y actitudes personales, y, por último, la funcionamiento y organización del aula, determinando el tipo de clima, que como veremos en el siguiente epígrafe, existen diversos tipos (Villa y Villar, 1992).

6.2. Tipos de clima

El clima social de aula es fundamental para el desarrollo del alumnado, tanto es así, que puede frenar o favorecer el desarrollo, a través de los denominados climas tóxicos o nutritivos, los cuales están compuestos por una serie de agentes, que determinan el tipo de clima, así por ejemplo los agentes tóxicos, contaminan el clima, mientras que los agentes nutritivos, ayudan a crear un clima positivo, o por último nos encontramos los agentes invisibles, que no ejercen ningún impacto sobre el clima (Arón y Milicic, 2000).

Que un clima u otro se desarrolle, depende del estado social y emocional tanto del alumnado como del profesorado, al igual que la toma de decisiones, la confianza entre el grupo... dando lugar a la distinción entre un clima autoritario, donde la autoridad es la que posee todo el poder y un clima participativo, donde todos tienen la misma implicación (Bisquerra, 2000).

6.2.1. Clima nutritivo y clima tóxico

Los climas donde la convivencia social es positiva, se participa activamente, se coopera... son los denominados **climas nutritivos**, donde las situaciones difíciles son detectadas y se solucionan a través del apoyo emocional (Berger y Lisboa, 2009).

Por el contrario, los **climas tóxicos**, son ambientes con altas tasas de estrés e irritabilidad, dando lugar a la aparición de la desmotivación del alumnado y del profesorado, en este tipo de climas predominan los aspectos negativos, haciendo imperceptibles los positivos, generando interacciones negativas y estresantes donde la resolución de conflictos es nula (Aron y Milicic, 1999).

Existen una serie de características que definen exactamente que es un clima positivo o un clima tóxico (Aron y Milicic, 2000):

Tabla 1: Características del clima nutritivo y el clima tóxico

<i>CLIMA NUTRITIVO</i>	<i>CLIMA TÓXICO</i>
<ul style="list-style-type: none">• Justicia en el clima.• Reconocimiento de logros.• Alta tolerancia a los errores.• Conocimiento de las normas y sus consecuencias.• Normas flexibles.• Sentirse respetado como individuo con sus diferencias.• Acceso a la información.• Aumento del desarrollo y el crecimiento personal.• Favorece la creatividad.• Resolución constructiva de los conflictos.	<ul style="list-style-type: none">• Escasa existencia de la justicia.• Ausencia de reconocimiento.• Críticas ante los errores.• Sensación de no pertenencia al grupo.• Rigidez en las normas.• No sentirse respetado en su individualidad.• Falta de transparencia en la información.• Afecta negativamente al desarrollo personal.• Interrumpe la creatividad.• Enfrentamiento autoritario de los conflictos.

Fuente: Elaboración propia 2020

Como podemos ver, las características de un clima o de otro son totalmente opuestas, ya que, mientras que el clima nutritivo es favorecedor del desarrollo personal de los miembros de la comunidad, el clima tóxico se interpone en el desarrollo, generando un ambiente negativo, a través de una interacción agresiva y de maltrato entre los miembros, dando lugar en algunas ocasiones a situaciones que afectan negativamente a la vida del aula, como puede ser la aparición del bullying (Milicic y López de Lérda, 2008; Serrate, 2007).

Figura 1: Clima nutritivo descrito por docentes



Fuente: Milicic y Arón, (2011). Elaboración propia

Figura 2: Clima tóxico descrito por docentes



Fuente: Milicic y Arón, (2011). Elaboración propia

Por el contrario, en los climas de aula positivos, predomina la inteligencia emocional y la cultura del “Buen Trato”, lo que ayuda a la resolución de conflictos de forma pacífica (Goleman, 2006).

El componente familiar es un elemento que influye en el alumnado, viéndose vulnerables frente a los climas tóxicos, puesto que llegan a los centros docentes con una serie de valores, actitudes, creencias... determinados definidos por el contexto familiar, lo que genera un gran choque con el contexto educativo, al no estar en consonancia. Esto, genera un distanciamiento entre ambos elementos, determinando la visión o percepción que el menor posee sobre el clima social del aula (Izquierdo, 2000).

En base a la apreciación mencionada anteriormente sobre el vínculo escuela y familia, el alumnado va elaborando diferentes vínculos, estos vínculos, se generan a través de las diferentes estrategias que usan los estudiantes, basadas en la relación

entre valores y actitudes de la escuela y la familia. La primera estrategia que nos encontramos es la adhesión, donde el alumnado es pro – escuela y pertenecen a una clase media – alta, apenas existe el rechazo, creando una proximidad con el vínculo escolar. Por el contrario, los alumnos que se encuentren en el otro extremo, generan cierto rechazo a las instituciones educativas, siguiendo dos estrategias: primero la acomodación, donde predominan los valores y actitudes de la escuela por encima de la familia, dando lugar a alumnos con escasa integración social, pero pro-escuela, la segunda estrategia, es la disociación, donde se identifican con aspectos expresivos (Izquierdo, 2000).

Como podemos observar, tras contemplar las diferencias de ambos climas y sus consecuencias sobre todos los agentes educativos que conforman un centro educativo, la mejor opción para los centros es apostar por la creación de climas nutritivos, ya que ayuda a la mejora del rendimiento académico y por consiguiente a su éxito, mejorando las relaciones escuela – familia y la motivación, consiguiendo así un aprendizaje significativo (Izquierdo, 2000).

6.2.2. Clima autoritario y clima participativo

Las organizaciones, en este caso, una organización educativa, está compuesta por diferentes variables, que se clasifican en: *causales* (determinan cómo evoluciona la organización y el resultado final que se pretende conseguir), *intermedias* (referentes al estado interno de la organización) y *finales* (reflejan el resultado final, por lo que depende de las dos anteriores) (Martin Bris, 2000).

Las combinaciones que se establecen entre estas variables da lugar al tipo de organización y por consiguiente al clima que existe en dicha organización, pudiendo ser de dos tipos: el primero autoritario, dividido a su vez en, autoritarismo explotador y autoritarismo paternalista, el segundo, el clima participativo, que aboga por la participación de todos los miembros de la comunidad (Martin Bris, 2000).

Dentro del clima autoritario, en primer lugar, me centraré en clima autoritario explotar, caracterizado por la escasez de confianza entre la autoridad y el resto de componentes del grupo, donde las decisiones son tomadas de forma unilateral y descendente. Por otro lado, el clima autoritario paternalista, la confianza es bilateral, es decir existe un poco más de conexión entre la figura literaria y el resto de miembros, donde la toma de decisiones se divide, las más importantes son tomadas por la autoridad mientras que las menos importantes pueden ser cedidas al resto de miembros (Martin Bris, 2000).

En el clima participativo, nos encontramos también unos subtipos de clima, por un lado, el consultivo, donde la figura autoritaria confía en el resto de miembros, donde la opinión del resto se tiene en cuanto en la toma de decisiones a pesar de que sea de forma descendente. Por otro lado, encontramos la participación en grupo, donde la confianza es plena en todos los individuos, las decisiones, responsabilidades... se reparten, por lo que la comunicación es positiva y la motivación aumenta, dando lugar a objetivos realista que mejoran el rendimiento (Martin Bris, 2000).

Realizado el análisis de ambos climas, los docentes deben poner todas sus intenciones y fuerzas para conseguir crear un clima de tipo participativo, puesto que los pilares básicos de este clima son: la confianza y la participación no solamente del alumnado, si no, de todos los agentes educativos, ayudando de esta forma, a que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea de una calidad inmejorable gracias a un clima de trabajo positivo y participativo (Martin Bris, 2000).

6.2.3. Evaluación del clima

Son numerosos los instrumentos que podemos usar a la hora de evaluar o determinar el timo de clima de un centro o de un aula, cada uno de estos cuestionarios trabajan diferentes variables del clima, mostrando a continuación algunos de ellos:

- *Escala de Clima Social de Aula (CES)*, cuestionario elaborado por Moos y Trickett en el año 1974, fue adaptado a la población española por Fernández y Ballesteros y Sierra en el año 1984. La finalidad de este

instrumento, es medir las relaciones que existen entre los docentes y los discentes, así como entre el grupo de iguales, además de tener en cuenta, la estructura organizativa del aula. El cuestionario está constituido por 90 ítems, dividido en 9 subescalas, que se agrupan en cuatro escalas: el desarrollo personal, la estabilidad del sistema, la organización y por último la innovación de la organización.

- *School Climate Scale*, de Haynes, Emmons y Comer, 1993, este instrumento tiene una idea más abierta en cuanto al concepto de clima de aula, está formado por siete dimensiones: la motivación, la justicia, el orden, implicación de la familia, recursos utilizados, tipo de relaciones interpersonales del alumnado y entre profesor – alumno.
- (*CECSCE*), elaborado por Trianes et al. (2006), pretendía evaluar el social del centro el cual estaba basado en los ítems del California *School Climate and Safety Survey*, el principal objetivo de este instrumento es medir las percepciones del alumnado en relación a dos factores del clima social: por un lado, aquellos aspectos relacionados con el centro, como el confort, la seguridad, la ayuda... y por otro, elementos relacionados con el profesorado, como por ejemplo su relación, actuaciones de ayuda... Mayoritariamente los resultados que se suelen obtener reflejan una diferencia, y es que las alumnas poseen una mayor puntuación en ambas dimensiones.

6.2.4. Estrategias de intervención para mejorar el clima

El clima social es un elemento fundamental para cualquier centro u organización, de ahí que sea fundamental llevar a cabo diferentes estrategias para mejorar el clima escolar. El primer paso, es determinar el tipo de intervención que se va a llevar a cabo, puesto que, en función de un método u otro, las estrategias serán diferentes (Pérez, 2007).

Por ello, es fundamental establecer el tipo de programa que se va a realizar para determinar y consensuar las estrategias del mismo. Así, por ejemplo, se puede realizar

de forma participativa, involucrando a todos los miembros de la comunidad, donde se tienen en cuenta los intereses, opiniones y sensaciones tanto del alumnado como del profesorado, de manera que se sienten una parte significativa, mejorando así el clima social del aula, porque se sienten involucrados en el proceso de mejora (Pérez, 2007).

Autores como Cornejo y Redondo (2001), exponen seis estrategias para la mejorar la percepción que posee el alumnado ante la escuela, ayudando a mejorar sus percepciones y por tanto aumentar un clima de aula y escolar positivo:

- Afectividad y relaciones interpersonales cercanas con los docentes, donde prime la intimidad y la seguridad.
- Incorporar culturas juveniles en la dinámica escolar.
- Sentido de pertenencia con el grupo, teniendo en cuenta sus opiniones y visiones.
- Participación activa y convivencia, basado en la democracia, alejándoles de la percepción de que los centros escolares, son autoritarios y jerárquicos.
 - Sensación de pertenencia al currículo, es decir, que vean la utilidad de lo que estudian en la vida real, sirviéndoles de ayuda para su futuro.
 - Aumento del auto concepto académico, a través del refuerzo positivo por parte de los profesores de los propios compañeros.

7. Influencia del clima social escolar en la aparición del síndrome de Burnout

El síndrome de Burnout, o el síndrome del trabajador quemado, empieza a adquirir nombre en los años setenta, para así dar respuesta al proceso de deterioro que sufren aquellos trabajadores del sector servicios: educación, sanidad, hostelería... (Freudenberger, 1974).

La literatura científica y estudios referidos a esta temática, han sido realizado a profesionales del ámbito tanto educativo como de la salud, aunque hay que matizar, que

no es único de este sector laboral. Este síndrome aparece en aquellos trabajos pertenecientes al sector servicios, debido a su gran impacto social y labor hacia la comunidad, como son la hostelería, educación, salud... ya que posee una gran repercusión en los empleados tanto social como laboralmente (Maslach, 1981).

Con el paso de los años, este fenómeno se hizo cada vez más común, por lo que aumentaron los estudios respecto al tema, debido a diferentes cambios sociales, culturales y organizacionales que se han dado a lo largo del tiempo el ámbito laboral, y generando la repercusión que posee en la actualidad (Schwarzer y Hallum, 2008).

La aparición de este término, generó numerosas definiciones para explicar qué es el síndrome de burnout, por ejemplo, Freudenberguer (1974), expone que el síndrome de burnout es un problema de salud mental relacionado directamente con la actividad laboral, dicha concepción, la obtuvo a través de una auto – observación, en su ámbito, al sentir él mismo, fatiga, estrés, ansiedad, agotamiento, decepción y desinterés por el trabajo que realizaban tanto él como sus compañeros, surgidos estos sentimientos a causa de la rutina laboral.

En los primeros estudios sobre el burnout, se menciona que este fenómeno aparece como consecuencia del estrés laboral al que están sometidos los empleados, siendo mayor en las profesiones del sector servicios, y sus técnicas de prevención fallan. Por tanto, puede ser definido como un síndrome que genera agotamiento tanto físico como emocional, lo que da lugar a actitudes negativas hacia el trabajo, los compañeros, el auto concepto (Maslach, 1986).

Como he mencionado anteriormente, en los años setenta se comenzó a estudiar este fenómeno psicológico, pero no fue hasta los años ochenta, cuando empezaron a surgir diferentes definiciones acerca de este término, además de especificar los síntomas propios de esta patología. El objetivo era determinar y establecer los factores de riesgos que ayuda a la aparición del síndrome de burnout, así como medidas y técnicas de prevención, tratamientos, modelos explicativos... Fue entonces cuando la pionera Cristine Maslach, formuló una dimensión del término, compuesta por tres facetas (Maslach, 1981).

La definición más conocida y extensa sobre el síndrome de burnout, viene de la mano como he mencionado anteriormente de Cristine Maslach, la cual lo presenta como un síndrome en el que aparece el cansancio emocional, reduciendo la capacidad de logro personal en individuos que trabajan principalmente cara al público, al cual le dan algún tipo de servicio (Maslach, 1982).

Esta concepción es la más conocida, ya que como he mencionado en párrafos anteriores, mide las tres dimensiones que conforman el síndrome de burnout (Maslach, 1982):

- **Cansancio emocional**, sentirse exhausto y agotado con el trabajo realizado.
- **Despersonalización**, desarrollo de pensamiento, actitudes y respuestas negativas hacia otras personas en concreto, hacia los destinatarios del trabajo, por ejemplo, hacia el alumnado.
- **Bajo logro personal**, auto concepto negativo sobre su labor, mostrando sentimientos de fracaso haciendo mella en su autoestima.

Independientemente de la definición aportada por Maslach, tras revisar la extensa literatura que encontramos, hay otras teorías que consideran el burnout como un proceso, una respuesta frente a un estado de estrés emocional, conformado por tres componentes: cansancio físico y emocional, baja productividad y despersonalización (Perlman y Hartman, 1982).

Por otro lado, y desde el ámbito psicosocial, lo consideran como un proceso en el que intervienen componentes cognitivos – actitudinales, emocionales y actitudinales, como puede ser la baja realización personal, el agotamiento emocional y la despersonalización respectivamente. Por tanto, se define el burnout, como una respuesta automática al estrés laboral, caracterizado por el desarrollo de fracaso e inestabilidad emocional (Gil – Monte y Peiró, 2000).

Los autores Einsiedel y Tully (1982), establecen cinco categorías para categorizar los setenta indicadores que favorecen la aparición del burnout:

1. **Síntomas físicos:** aumento de fatiga, agotamiento físico, dolores musculares, alteraciones del organismo (reproductivas, digestivas, nerviosas...)
2. **Desarrollo de conductas de exceso:** aumento en el consumo de estimulantes como el café, tabaco, alcohol... además de conductas agresivas.,
3. **Problemas de ajuste emocional.**
4. **Deficiencia en las relaciones interpersonales:** aumento del aislamiento, conflictos interpersonales, indiferencia, poca empatía con las personas que se trabaja...
5. **Cambios de actitud, valores y creencias:** apareciendo el cinismo, la ironía hacia los demás, frustración, fracaso...

La actual realidad educativa dicta mucho de la realidad de tiempos pasado, debido en gran parte a los grandes cambios sociales que hemos sufrido durante los últimos años, como es por ejemplo la inclusión de la nuevas tecnologías, lo que ha resultado ser un arma de doble filo, por un lado las TIC han ayudado a aumentar la motivación del alumnado, pero por otro han aparecido nuevas formas de violencia, donde actualmente los docentes conciben este último elemento como una de las mayores preocupaciones actuales (Esteve, 2003).

En los numerosos estudios sobre la temática, existe una certeza significativa entre el burnout y el contexto educativo en el que se trabaja (Khani y Mirzaee, 2015; Hultell y Gustavsson, 2011). Es por ello, que los elementos que componen el clima social escolar, y, por tanto, el contexto, además de actuar directamente en la aparición del agotamiento docente, son propulsores para la aparición de otros elementos estresores (Khani y Mirzaee, 2015).

De igual forma, el estudio realizado por Klusmann et al., a numerosos docentes de educación secundaria alemana, se desveló que cuando el análisis se centraba en las características individuales del profesorado, los problemas del clima social de aula, generaban un mayor desgaste emocional, es por ello, que las peleas, discusiones, problemas con los compañeros docentes o las familias, aumentan el agotamiento emocional, dando lugar a la aparición del síndrome de burnout.

Otro estudio, realizado por Hultell y Gustavsson, expone que las demandas hacia la labor docente como, las expectativas no cumplidas, la sobre carga de trabajo, el estrés, la rutina, el aumento del aislamiento social y el afrontamiento pasivo hacia la situación, están directamente relacionados con la debilidad para aplicar recursos para la mejora del clima social escolar, y por tanto laboral (apoyo entre compañeros y compañeras, apoyo social por parte del equipo directivo, satisfacción en la realización del trabajo, estrategias de afrontación...)

A todo esto, hay que sumarle la pérdida de reconocimiento social de la figura del docente, ha dado lugar a la aparición de enfermedades características de los docentes, y por tanto, afectan al decrecimiento de la convivencia escolar haciéndola cada vez más difícil, donde la conflictividad se está apoderando poco a poco de las aulas, afectando directamente a su clima y por tanto al rendimiento, provocando paralelamente una alamar social que influye directamente en el trabajo y salud docente como he mencionado anteriormente, ocasionando consecuencias fatídicas, como el bajo rendimiento académicos del alumnado, desmotivación de los docentes y alumnado... (Unterbrink, 2007).

Esta situación ha servido de aliciente para investigar la situación actual de los profesionales de la educación, respecto al fenómeno llamado síndrome de Burnout, coloquialmente conocido como síndrome del profesor quemado, este estudio hace hincapié en los factores que afectan al clima social de centro, escolar y de aula, y que influyen directamente en las relaciones de los docentes con sus compañeros y alumnado. El síndrome de Burnout se suele configurar en torno a: el agotamiento emocional, la despersonalización, y la baja realización, de tal manera que los centro condicionan directa o indirectamente la aparición del síndrome del “profesor quemado” (Maslach, Jackson y Leiter, 1996).

Existen diferentes variables que influyen en la aparición del síndrome de burnout, como son el caso de las variables situacionales y las personales, en consecuencia, todos estos elementos, conforman la cima social escolar (Gil – Monte y Peiró, 1997).

Por otro lado, se han realizado estudios relacionados con docentes, en el que han intervenido diferentes variables sociodemográficas, como son el sexo, la edad, el estado

civil, relaciones personales... son factores que están directamente relaciones con el estrés y el síndrome de burnout (Kokkinos, 2006).

En definitiva, burnout es un síndrome que aparece en los trabajadores, motivado por el entorno y condiciones laborales, donde predomina el estrés, las malas relaciones interpersonales... estos factores pueden ser denominados como de primer orden, puesto que inciden directamente en la persona, y está relacionado con los sentimientos y emociones del personal (Esteve, Franco y Vera, 1995).

En este aspecto, en los climas negativos, donde predominan las exigencias, la poca valoración hacia la figura del docente, la enseñanza en contextos difíciles... influyendo de forma muy significativa en el auto-concepto y motivación del profesorado, sumándole que el factor que afecta directamente e influye en la percepción que se posee del clima educativo, son las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad, incluidos los propios docentes, esto da lugar a una esfera de malestar que da lugar a la aparición del síndrome de burnout (Becerra, 2006).

Es fundamental que los docentes entiendan y comprendan cual es el clima social que existe en su aula, porque es indispensable para poder llevar a cabo las labores de un educador, puesto que, dependiendo del papel que los docentes tengan ante la clase, se generará un clima de aula u otro, ya que, los docentes tenemos el poder de cambiar y generar el clima de aula apropiado, es decir, un clima de aula positivo. Para poder conseguir esta tarea es necesario emplear diferentes metodologías que promuevan la motivación en el alumnado, plantear los objetivos que se pretende conseguir con la actividad, crear una esfera de comunicación aportando un feedback positivo, ayudará a que nuestros discentes se sientan valorados, reforzando así las expectativas que pudieran tener y eliminando las decadencias y sensaciones negativas que les permitía avanzar. Todo esto es posible, a través del establecimiento de unas pautas y normas factibles para todos los miembros del aula (Alonso, 2007).

Para finalizar este apartado, me gustaría destacar el estudio realizado por el Grupo de Investigación SEJ – 473, de Intervención Psicológica y Médica a lo largo del ciclo vital de la Universidad de Almería, el cual tiene como objetivo analizar el agotamiento docente producido por el contexto educativo, es decir, por el clima social escolar existente en el centro, así como

INFLUENCIA DEL CLIMA SOCIAL ESOLAR EN LA APARICIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN
DOCENTES

la eficacia docente tanto personal como colecta, la satisfacción y el compromiso laboral, Molero , Pérez –Fuentes, Atria, Ruiz, y Gázquez (2019).

Los resultados de este estudio, exponen que un tercio de los docentes presentan un alto porcentaje en la variable de agotamiento, el cual estaba asociado a la eficacia laboral (baja), la satisfacción y, fundamentalmente por el contexto educativo, el cual era categorizado como negativo.

Tabla 2: Burnout, perception of the educational context, efficacy, commitment, and job satisfaction. Correlation matrix.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Physical exhaustion	-													
2. Impaired relations	.61***	-												
3. Professional inefficacy	.58***	.55***	-											
4. Disillusion	.66***	.61***	.64***	-										
Perception of the educational context														
5. Management team	.23***	.27***	.26***	.34***	-									
6. Colleagues	.21***	.20***	.29***	.28***	.61***	-								
7. Tech.-auxiliary staff	.27***	.21***	.25***	.26***	.53***	.55***	-							
8. Secretarial staff	.24***	.12***	.25***	.26***	.61***	.49***	.70***	-						
9. Families	.19***	.31***	.22***	.28***	.52***	.58***	.48***	.48***	-					
10. Students	.24***	.40***	.26***	.25***	.45***	.52***	.39***	.33***	.71***	-				
11. Physical environment	.20***	.16***	.20***	.26***	.50***	.47***	.47***	.51***	.47***	.36***	-			
12. Perceived personal efficacy	.38***	.37***	.47***	.43***	.47***	.44***	.40***	.43***	.37***	.40***	.33***	-		
13. Perceived collective efficacy	.18***	.21***	.23***	.26***	.67***	.63***	.53***	.55***	.58***	.53***	.54***	.43***	-	
14. Organizational commitment	.36***	.37***	.40***	.46***	.56***	.56***	.43***	.46***	.49***	.44***	.47***	.58***	.54***	-
15. Job satisfaction	.42***	.36***	.41***	.46***	.62***	.64***	.47***	.49***	.55***	.49***	.48***	.59***	.57***	.75***

Note. *** $p < .001$

Fuente: Burnout, eficacia percibida y satisfacción laboral: percepción del contexto educativo en profesores de secundaria, 2019

CAPÍTULO III: EL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES

8. ¿Qué es el síndrome de Burnout?

8.1. Concepto

Las actuales exigencias a las que está sometida la sociedad, obligan a las personas a realizar esfuerzos desmesurados, lo que les genera estrés laboral (Cox, 1978).

La literatura referida a esta temática pone de manifiesto la existencia de un elevado nivel de estrés en docentes, afectando negativamente a la salud, mental y física, además de influir directamente en el clima escolar y por tanto en el aprendizaje y la consecución de objetivos del alumnado (Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005).

El síndrome de burnout se caracteriza por la presencia de síntomas psicológicos como es por ejemplo el sentirse exhausto, baja ineficacia laboral, desilusión... (Maslach y Jackson, 1981).

Actualmente, el síndrome de burnout es considerado como una patología originada a consecuencia del estrés laboral (Gil – Monte, 2001).

Este estrés, aparece cuando las exigencias del contexto, superan las a las capacidades de los empleados para dar respuesta a ellas, lo que ocasiona que el sujeto entre en un estado crónico de impotencia y frustración, lo cual afecta negativamente a su propio auto concepto, en este sentido, cuando un individuo, cambia su estado natural de bienestar a causa del estrés al que está sometido, se le denomina síndrome de burnout (Mc Grath, 1970).

A partir de aquí, surgieron numerosas definiciones y concepciones del término, así por ejemplo Freudenberguer (1974), definía el síndrome de burnout como un problema de salud el cual estaba vinculado a la actividad laboral, que genera desgaste y agotamiento, llegó a esta conclusión gracias a un auto – observación, en él y en sus compañeros, al observar conductas de agotamiento, decepción y desinterés por el trabajo, apareciendo éstas como consecuencia del trabajo rutinario.

Maslach y Pines (1977), definen el síndrome de burnout como un estado constante de agotamiento físico y emocional, ligado a un desinterés por el trabajo, actitudes negativas hacia los compañeros, el alumnado en nuestro caso y baja autoestima. A esto hay que sumarle la falta de energía y la baja competitividad para conseguir los objetivos del empleo (Edelwich y Bridsky, 1980).

Antes de continuar, conviene matizar que el estrés laboral no es lo mismo que el síndrome de burnout. El estrés es un elemento necesario para llevar a cabo ciertas actividades y conseguir efectividad laboral, conocido como: estrés positivo, siendo aquel que ayuda a las personas a estar atentas y alerta (Seyle, 1978).

El objetivo era determinar y establecer los factores de riesgos que ayuda a la aparición del síndrome de burnout, así como medidas y técnicas de prevención, tratamientos, modelos explicativos... (Maslach, 1981).

La definición más conocida y extensa sobre el síndrome de burnout, viene de la mano como he mencionado anteriormente de Cristine Maslach, la cual lo presenta como un síndrome en el que aparece el cansancio emocional, reduciendo la capacidad de logro personal en individuos que trabajan principalmente cara al público, al cual le dan algún tipo de servicio (Maslach, 1982).

El burnout, se define en los primeros estudios científicos como una respuesta que aparece como consecuencia del estrés laboral, predominante en aquellos profesionales que ejercen dentro del sector servicios, apareciendo cuando las estrategias para afrontar el día a día fallan, Por ello, es definido como un síndrome que genera agotamiento físico y emocional, dando lugar a actitudes negativas hacia el trabajo, un auto concepto bajo y desinterés (Maslach, 1986).

La definición más conocida sobre este fenómeno viene de la mano de la doctora Cristine Maslach, donde lo expone como un síndrome de cansancio emocional, donde el logro personal se ve reducido, afectando principalmente a individuos que trabajan con personas, dándoles algún tipo de cuidados o ayuda (Maslach, 1982).

Los síntomas característicos del burnout, han sido estudiados mediante el Inventario de Burnout, el cual incluye tres factores, que componen y conforman este síndrome tan característico de aquellos trabajos expuestos al público, los ítems son (Maslach y Jackson, 1981):

- **Agotamiento emocional**, describiendo sentimientos de agotamiento emocional, a consecuencia del trabajo.
- **Despersonalización**, haciendo referencia a una actitud fría y cínica antes los usuarios (en este caso el alumnado), mostrando indiferencia.
- **Bajo logro personal**, demostrando una actitud negativa y sensación de escasez de éxito.

El estudio y evaluación de estas dimensiones permiten determinar si un sujeto presenta síndrome de burnout, gracias al *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, este instrumento es un cuestionario constituido por 22 ítems que, a su vez, está dividido en las tres dimensiones mencionadas: agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro personal (Maslach, Jackson y Leiter, 1996).

Cada una de estas dimensiones mide unos aspectos, así por ejemplo la dimensión de **agotamiento personal**, evalúa la fatiga emocional causadas por las exigencias laborales. En cuanto a la **despersonalización**, se valora el nivel de cada docente para reconocer actitudes que les hacen distanciarse de sus compañeros y el alumnado. Por último, el factor de **realización personal**, pretende obtener información sobre la autopercepción que se tiene acerca de la eficacia en el trabajo. Cada una de estas dimensiones se mide forma individual, utilizando una valoración numérica, estableciendo tres categorías: bajo, medio y alto (Maslach, Jackson y Leiter, 1996).

Estas características del burnout, trasladadas al ámbito educativo, se manifiestan dando respuestas emocionales negativas, acompañadas por cambios fisiológicos negativos y peligros, debido a aspectos del trabajo del docente y mediados por las demandas amenazantes del trabajo, así como por los mecanismos de afrontamiento,

aspectos en los que se profundizará en los siguientes apartados (Durán, Extremera, y Rey, 2004).

8.2. Síndrome de Burnout en docentes

En el año 2014, se publicó un informe de FETE – UGT, en el cual se elaboraron 2500 evaluaciones en docentes. De esta forma, se reveló que un 12, 60 % de los profesionales docentes a los que se le realizó el test de medición de burnout, poseían síntomas que clarificaban la existencia de sufrir síndrome de burnout. Mientras que un 18,52% estaban en riesgo de sufrirlo. Por otro lado, otros estudios de FETE – UGT (2004. 206), exponen que las bajas laborales sufridas tienen lugar en el segundo y tercer trimestre del curso escolar, es por ello, que existe una relación directa entre el desgaste psíquico y emocional del docente conforme avanza el curso.

Son numerosos los autores que afirman que los comportamientos disruptivos de los estudiantes y el trato con las familias de los discentes, son dos factores implicados directamente en la aparición del estrés laboral y por tanto del síndrome de burnout en docentes (Rodríguez y Fernández, 2017; Otero, Castro y Santiago, 2015).

La labor de los docentes siempre ha estado expuesta a numerosas exigencias y requisitos en función del tiempo, época, gobierno, sociedad y el rol que se le asignaban. Estos factores, influyen a que aparezca el estrés, el cual es una respuesta tanto psicológica como fisiológica ante las exigencias y requerimientos excesivos en un contexto, dando lugar a un desequilibrio en su comportamiento (Lazarus y Polkman, 1984).

En base a esto, alrededor de un 30% de profesionales de la educación han sufrido algún tipo de agotamiento tanto físico como mental en las dos últimas décadas, teniendo efectos negativos en la salud, en el compromiso laboral y por supuesto, en el grado de satisfacción personal en cuanto a su labor (Shirom, 2003).

Estudios realizados por Maslach (1982), afirman que las mujeres suelen ser más propensas a sufrir fatiga emocional en comparación con los hombres. El sexo femenino, debido a su condición laboral, poseen una mayor vulnerabilidad a sufrir estrés laboral,

puesto que realizan dos papeles con funciones bien distintas: el trabajo (docente en nuestro caso) y la casa.

La enseñanza ha sido considerada uno de los trabajos más estresantes, donde varios estudios desvelan que un 16% de los docentes consideran su profesión “muy estresante” (Travers y Cooper, 1997).

Precisamente por esa tendencia de definir su profesión como extremadamente estresante, da lugar a que los docentes sean cada vez más propensos a sufrir este síndrome, debido a que sus expectativas laborales están condicionadas. Dando lugar a que unos de cada tres maestros evidencien dichos síntomas, y que la salud mental es ligeramente superior a la media (Travers y Cooper, 1997).

Según datos obtenidos de Kareaga y cols, (citado en Calvete y Villa, 1997), los trastornos mentales procedentes de los docentes son la cuarta causa de baja más común, los problemas de salud mental son los más comunes entre el profesorado y dan lugar a numerosas bajas, por ello, es indispensable prestar atención a los problemas y efectos que produce el estrés en este colectivo, fundamentalmente para poder prevenir este tipo de situaciones.

Debido a los numerosos cambios sociales, la educación se ha visto sometida a una gran carga burocrática, la pérdida del valor social de los docentes... por lo que la actual realidad educativa es totalmente inversa a la educación en décadas pasadas, debido en gran parte por la desvaluación de los docentes, además de los cambios sociales y tecnológicos como es el caso de la aparición de las TIC en las aulas, generando en docentes de edad avanzada dificultad para adaptar su metodología a dichos fenómenos novedosos, además las TIC, se han convertido en un arma de doble filo: por un lado han ayudado a la motivación del alumnado con Apps lúdicas pero por otro, las formas de violencia y sus actos han invadido las redes, siendo uno de los problemas escolares más abundantes en la realidad (Esteve, 2003).

En definitiva, la labor docente está constantemente bajo una serie de demandas referentes a habilidades y compromisos, necesario para cumplir las diferentes actividades que implican su labor, tanto dentro como fuera del centro escolar, empleando tiempo y energía que como normal general tendría que estar destinado al descanso. Por ello, no podemos olvidar, que esta profesión no es igual que cualquier otra, ya que sus exigencias son numerosas (Esteve, 2003).

A esto, hay que añadirle la falta de reconocimiento social de la figura docente, dando lugar a síntomas de depresión y de impotencia frente a su labor. De esta forma, aparecieron las enfermedades propias de los docentes, las cuales afectan directamente a la convivencia en los centros escolares, dificultándola en gran medida, puesto que cada vez más predomina la conflictividad en las aula, apoderándose de ellas, influyendo directamente en el clima de aula y en el rendimiento del alumnado, generando una alarma social y laboral en los docentes, dando lugar a consecuencias graves como son la despreocupación del alumnado, desmotivación docente, falta de atención (Unterbrink, 2007).

Todos estos factores mencionados, desarrollan en los docentes un déficit emocional, acompañado por un escaso positivismo y auto reconocimiento de sus capacidades, recogido por una sensación constante de ser poco competentes, así como de emociones negativas hacia el desarrollo de su labor docente, perdiendo el control del aula (Ford, 1992).

Esta situación ha servido de aliciente para investigar la situación actual de los profesionales de la educación, respecto al fenómeno llamado síndrome de Burnout, coloquialmente conocido como síndrome del profesor quemado, este estudio hace hincapié en los factores que afectan al clima social de centro, escolar y de aula, y que influyen directamente en las relaciones de los docentes con sus compañeros y alumnado. El síndrome de Burnout se suele configurar en torno a: el agotamiento emocional, la despersonalización, y la baja realización, de tal manera que los centro condicionan directa o indirectamente la aparición del síndrome del “profesor quemado” (Maslach, Jackson y Leiter, 1996).

La motivación de los docentes es una parte crucial para el correcto aprendizaje del alumnado, por ello esta tiene que ser positiva, ya que, si se actúa a través del desprecio, los efectos en el alumnado son devastadores. Los docentes deben fomentar el interés en los adolescentes incitándolos a que sean la pieza clave en su proceso de aprendizaje. Para conseguir esto, hay que luchar para construir un clima de aula positivo, donde las relaciones entre los docentes y discentes sean estrechas, dando lugar así a una convivencia sana y pacífica, donde fluirán las actividades de forma productiva (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017).

La aparición del estrés y el burnout en docentes, son diversas, es por ello que Moriana y Herruzo (2004), las clasifican en tres grupos:

- Variables sociodemográficas: conformadas por la edad, sexo, el estado civil, nivel académico al que dan clase, tipo de centro en el que desempeñan su labor...
- Variables referentes a la personalidad: como son el tipo de actitud frente al trabajo y el tipo de personalidad que poseen los docentes.
- Variables profesionales: es decir todas aquellas que acontecen a la labor docente y a la organización del centro (número de ratio, carga burocrática, sobrecarga laboral, clima social del centro, participación y compañerismo...)

El desempeño de la labor docente está condicionado por su actitud, es decir, por su ánimo, pudiéndolo clasificar como positiva o negativas. Se observó que aquella situación donde predomina la negatividad, no solamente tenían un impacto negativo en los docentes, sino que influía en todo el funcionamiento de la comunidad escolar, es decir, la relación entre los docentes con su entorno genera estímulos, que hacen que los individuos sufran más o menos estrés. En consecuencia, a esto, en aquellas relaciones tóxicas entre el centro y los maestros, aparecen situaciones como la falta de autoridad, problemas con los familiares, haciendo que el alumnado se aleje y perciban en los docentes algunas características interesantes (Smylie, 1999):

- Irritabilidad excesiva, dando gritos, golpes por cosas ínfimas.

- Enviar a un alumno que ha generado alguna problemática en el aula con el tutor correspondiente, evitando así su responsabilidad.
- Impuntualidad y faltas de asistencia.
- Cansancio generado por los continuos problemas con varios grupos.
- Terminar las clases cinco o diez minutos antes, porque no los soportaba durante más tiempo.
- Deslindarse de sus responsabilidades, culpando a otras personas o a los propios alumnos.

Todas estas actuaciones afectan negativamente al alumnado y por tanto a su desarrollo académico y personal, puesto que genera un ambiente conflictivo, sin autoridad.

9. Factores implicados en la aparición del síndrome de burnout

Son numerosos los factores relacionados con a la aparición del síndrome de Burnout, dichos factores condicionan el tipo de clima social escolar existente, cuando en él influyen numerosos aspectos negativos, se convierte en un gran impedimento a la hora de llevar a cabo la labor docente, y en un condicionante fundamental en su aparición, tanto es así que puede propiciar la aparición de desequilibrio psíquico y emocional (Benavides, Gimeno y Behach, 2002).

Según un estudio realizado por Pinel, Pérez y Carrión (2019), exponen 7 grupos de variables en función de su naturaleza, encontrando un total de 52 factores divididos en variables de índole sociodemográficas, personales, académicas, profesionales, contextuales, psicológicas y de salud, dicha organización además de los factores que las integran en la siguiente tabla:

Tabla 3: Agrupación de variables estudiadas

VARIABLES	FACTORES MENCIONADOS Y NÚMERO DE ARTÍCULOS EN LOS QUE SE MENCIONAN.
<i>Sociodemográficas</i> (9 factores)	Sexo/ género (32); Edad (27); Estado civil (13); Número de hijos (6); Presión económica (8); Salario (1); Tareas domésticas (1); Tipología (1); Miembros de la unidad familiar (1).
<i>Académicas</i> (8 factores)	Integración de alumnos inmigrantes (1); Programas de aprendizaje de la lengua española (1); Programas de inclusión (1); Alumnos con NEAE (1); Etapa (6); Asignatura (2).
<i>Profesionales</i> (13 factores)	Experiencia docente (12); Antigüedad en el centro de trabajo (3); Tipo de jornada (7); Puesto de trabajo (2); Rol del profesor (1); Estrategias y recursos docentes (2); Titulación (2); Nivel de estudios (6); Historial profesional (2); Niveles de absentismo y abandono laboral (2); Pasión por el trabajo(4); Satisfacción laboral (6); Preocupaciones profesionales (3).
<i>Contextuales</i> (4 factores)	Tipo de centro (10); Ubicación del centro (7); Recursos escolares (3); Demandas laborales (3).
<i>Sociales</i> (6 factores)	Tipo de centro (10); Ubicación con los superiores (3); Relación con los alumnos (4); Relación con los compañeros (3); Clima social (4); Apoyo social (3); Acoso laboral (1).
<i>Psicológicas</i> (8 factores)	Autoeficacia (4); Inteligencia Emocional (2); Compromiso (3); Desmotivación (1); Personalidad (4); Resiliencia y coping (2); Frustración (2); Estrés (12); Agotamiento emocional (1).
<i>Salud</i> (4 factores)	Drogodependencia (2); Enfermedades sufridas (5); Hábitos de vida saludable (4); Estado anímico general (4).

Fuente: Sobre el burnout en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación

9.1. Factores personales

Numerosos estudios establecen que los desencadenantes más comunes y que ayudan a la aparición del burnout son los factores sociales, laborales y personales, puesto que el burnout nace a partir del conjunto de elementos del entorno social, laboral y personal, además de otras variables como la edad, la profesión, que en este caso es la docencia, el clima del centro escolar, así como el rol que ejerza dentro de la institución educativa (Benavides, Gimeno y Behach, 2002).

Diversos modelos teóricos, en concreto los transaccionales, exponen que el burnout es un fenómeno que surge a partir de la interacción de situaciones y su relación con el ámbito personal. De este modo, hacen responsables a las variables personales, como las causantes de la aparición del síndrome de Burnout (Gil – Monte y Peiró, 1997).

En otros estudios, como el realizado por Nagy (1982), se observó que presentar adicción al trabajo era un factor personal que propiciaba el apareamiento del cansancio laboral. A pesar de esto, se demostró que ninguno de estos factores personales daba lugar al agotamiento en el empleo, es decir, eran elementos que facilitaban su aparición, pero no lo originaban.

Patrones de procesamiento emocional y cognitivos están presentes en el fenómeno de burnout, los cuales se basan en cuatro aspectos (Schaufeli y Enzmann, 1998):

- **Reciprocidad**, recibida entre el esfuerzo que se emplea en la realización del empleo y la recompensa y satisfacción que se obtiene, si no existe correlación entre estos dos elementos, puede dar lugar a la aparición del síndrome de burnout.
- **Sentido**, en este aspecto el síndrome de burnout surge cuando las motivaciones y expectativas tanto personales como profesionales se ponen en duda, por lo tanto, escasea el “sentido” de su trabajo, perdiendo significado.

- **Procesos inconscientes**, como son la proyección de pensamientos negativos hacia el empleo propiciarán la aparición del burnout.
- **Personalidad**, haciendo referencia a las características emocionales propias de la persona, como son su estado de autonomía, de integración social, sus relaciones... si son negativas podrían ser la causa que dé lugar a la aparición del burnout.

9.2. Factores sociales y demográficos

Centrándonos en el burnout en docentes, se han estudiado posibles variables que influyen en su aparición, como es el caso del factor sociodemográfico, en el que se incluyen variables como la edad, sexo, estado civil, etapa en la que imparte docencia... estando todas directamente relacionadas con el estrés y el agotamiento laboral. (Kokkinos, 2006).

A pesar de los estudios realizados, no se encuentran evidencias directas de que los factores sociodemográficos afecten y sean causa para la aparición del síndrome de burnout, aunque estos estudios coinciden en la catalogación de los siguientes elementos como posibles factores (Moreno, Aranda, Aldrete, Flores y Pozo, 2006):

El **sexo**, no es un elemento determinante para la aparición del síndrome de burnout, si lo sería si se le asociaran factores relacionados con el trabajo, como por ejemplo en el rol de la mujer, donde la conciliación familia – trabajo son síntomas que generan depresión y estrés mental (Pines y Kafry ,1981). Referente a esto, se observa que las mujeres muestran mayor nivel de cansancio emocional y frustración personal que el género masculino (Maslach, 1982).

En este sentido, se encontraron que las mujeres son más propensas a sufrir el síndrome de burnout, no obstante, otras investigaciones dictan que no existen diferencias entre las mujeres y los hombres en cuanto al burnout se refiere (Byrne, 1999).

Todo esto, pone de manifiesto, la tendencia que poseen las mujeres a padecer agotamiento emocional, aunque los hombres tienen una percepción de su entorno laboral mucho más amenazante y perturbadora, dando lugar a una mayor despersonalización y falta de realización laboral y personal, siendo, por tanto, más propensos al síndrome de burnout que las mujeres (Ayuso y Guillén, 2008; León-Rubio, León-Pérez y Cantero, 2013).

Por otro lado, si estudiamos la variable de estado *civil*, y los trabajos realizados, observamos que los solteros poseen niveles de burnout más elevados que los casados (Golembiewski, Munzenrider, Stevenson, 1986).

Estos datos coinciden con los obtenidos en los estudios de Maslach (1982), donde se percibía mayor cansancio emocional y despersonalización en aquellos docentes solteros, ya que se muestran diferencias significativas entre estos dos grupos, por lo tanto, estos estudios pretenden afirmar que la variable de realización personal es la que posee mayor influencia en la aparición del síndrome de burnout.

Por el contrario, los estudios de Schwab, Jackson y Schuler (1986), exponen el lado contrario, puesto que no encuentran ningún tipo de relación en la aparición del síndrome de burnout en aquellos profesionales de la educación cuyo estado civil es la soltería.

Siguiendo con la búsqueda de variables que influyen en la aparición del síndrome de burnout, nos encontramos con la *etapa educativa*, es decir, el nivel educativo en el que se lleva a cabo la labor docente, donde según varios estudios se han encontrado niveles altos de burnout en los profesores de Educación Secundaria en relación a otras etapas de enseñanza menores (Beer y Beer, 1992; Burke y Greenglass, 1989; Gold y Grant, 1993).

Los trabajos de otros autores, ponen de manifiesto el lado opuesto, al afirmar que no existe una relación entre la etapa educativa o niveles de enseñanza, el tipo de centro o años de experiencia, en cuanto a la aparición del síndrome de burnout (Ramos, 1999).

En lo referente a la variable de *paternidad*, se ha concebido como un efecto mediador en la aparición del burnout, debido a la estabilidad afectiva que produce la paternidad, ayudando así a afrontar de una forma más eficiente los conflictos y rencillas laborales (Durán, Extremera y Rey, 2012). Diferentes trabajos llevados a cabo por Padilla et al. (2009), confirman lo expuesto anteriormente, ya que encontraron que el poseer una pareja estable e hijos, son factores que ayuda a evitar la aparición del síndrome de burnout.

En cuanto a la *edad*, era un factor que influía altamente en la aparición del agotamiento emocional, siendo más alto en docentes jóvenes, con edades comprendidas menores de 31 años y de 31 años a 41, donde el segundo rango de edad, presentaba un rango mayor de cansancio e inestabilidad emocional (Monassero et al., 1995).

Independientemente a estos estudios, existen otros en los que se muestra que no existe relación en la aparición del burnout a causa de la edad (Hock, 1988b),

Respecto a la antigüedad profesional, es decir los años en activo en la docencia, existen diferencias significativas en cuanto a la realización personal, ya que los docentes con mayor experiencia laboral de entre 21 y 30 años, presentaban niveles de realización personal elevados (Ramos, 1999).

En contraposición de los estudios, teorías y concepciones expuestas en los párrafos anteriores, existen otros, que no establecen ninguna relación entre las variables y factores que he mencionado anteriormente y la aparición del síndrome de burnout. Es por ello, que destacan la importancia del *apoyo social*, dentro de la labor docente. Esta percepción es indispensable para cualquier individuo, ya que afectará a su rendimiento laboral y por tanto a la aparición del burnout. De ahí, que sea indispensable poseer relaciones sociales positivas y de calidad con los compañeros de trabajo, convirtiéndose en una de las necesidades más grandes de los humanos (Ramos, 1999).

Las personas somos personas sociales, por lo que las relaciones interpersonales son fundamental para poseer un equilibrio físico y mental, tanto en el ámbito laboral como

en el particular. Mediante, este apoyo social, conseguiremos apoyo emocional lo que nos hará mejorar nuestro rendimiento y sentirnos apoyados (Pines, 1983).

Son varios los estudios dentro del ámbito de la psicología social, que respaldan esta concepción, poniendo sobre la mesa el bienestar psicológico que genera la integración social de las personas, a través del apoyo social mediante:

- La escucha activa, sin juzgar sus actos.
- Refuerzo positivo, alabando las actuaciones que ha realizado bien, ya que, únicamente los compañeros de profesión valoran realmente el trabajo realizado.
- Generar en el empleo una competitividad sana, planteándose pequeños desafíos, que fomenten su creatividad e implicación.
- Apoyo emocional, tanto dentro del ámbito laboral como fuera, ya que es un elemento fundamental para cualquier persona.
- Participación activa en el ámbito social, haciendo autocrítica, cuestionándose sus ideas... ayudando así a su auto concepto y autoestima.

En definitiva, el apoyo social es un elemento fundamental que nos ayudará a hacer frente al estrés, este apoyo puede venir de la mano de familiares, amigos, compañeros... mediante gestos materiales, informativos o un simple abrazo, ayudándonos a combatir el estrés laboral (House y Kabn, 1985).

El apoyo social, es una pieza clave, para combatir el síndrome de burnout, ya que sirve de regulador del estrés, puesto que ejerce un efecto enorme sobre el agotamiento emocional, es decir, influye en la regulación de la variable de despersonalización (Aranda, Pando y Berenice, 2004).

9.3. Factores relacionados con el contexto y entorno laboral

No cabe duda que la labor docente es uno de los empleos en los que existen mayores riesgos que incitan y propician la aparición del síndrome de burnout, debido a la enorme carga burocrática, las condiciones físicas, el entorno, las conductas disruptivas del alumnado, los cambios en la legislación educativa, las políticas de educación, y por supuesto, el clima escolar son factores más que importantes, que se deben tener en cuenta a la hora de considerar la aparición de éste síndrome (Moreno – Jiménez, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005).

Los síntomas más comunes para determinar que una persona padece síndrome de burnout son (Ponce et al., 2005):

1. *Aparición de fatiga* corporal, mental, cansancio, agotamiento e incluso depresión.
2. *Síntomas psicosomáticos propios del estrés*, como son el dolor de cabeza, mareos, taquicardia, malestar general...
3. Estos síntomas aparecen de improviso, en personas que no tienen patologías que lo justifiquen.
4. *Desgana, frustración* falta de motivación ante la labor que están realizando dentro su trabajo.
5. *Disminución de la eficacia y desempeño* dentro del ámbito laboral, aumento las conductas negativas.

Generalmente, la aparición del síndrome de burnout, aparece cuando las expectativas que los docentes tiene hacia su trabajo o su alumnado no se cumplen, es decir, no existe relación entre lo que esperan y lo que pasa realmente, por lo que las recompensas que reciben no son suficientes ni las esperadas (Barreto, 2001).

Los problemas internos de la organización pueden convertirse en un factor determinante., en la aparición del agotamiento laboral. Por lo tanto, la desorganización de la institución educativa, en este caso, puede representar una amenaza para la organización y el desempeño de la labor docente Así podemos encontrar, una escasez de medios y

materiales necesarios para llevar a cabo la labor docente, siento por tanto un signo importante de desorganización del centro. La desorganización en los empleos, amenaza la armonía, el orden y la capacidad de realizar un trabajo eficaz, además de favorecer una excesiva competencia entre los empleados (Barreto, 2001).

Los docentes se encuentran dentro de una institución que tiene una organización basado en un sistema burocrático, no por ello, está exento de fallos en la organización, como por ejemplo la coordinación entre los compañeros de ciclo, del equipo directivo... esto genera limitaciones, por un lado, la libertad de usar unos métodos u otros se ve reducida y por otro lado la autonomía. Estos desbarajustes en la organización, son las principales causas de la aparición de rencillas internas, y por tanto desencadenante de la aparición del síndrome de burnout (Peiró, 1991; Esteve, 1995).

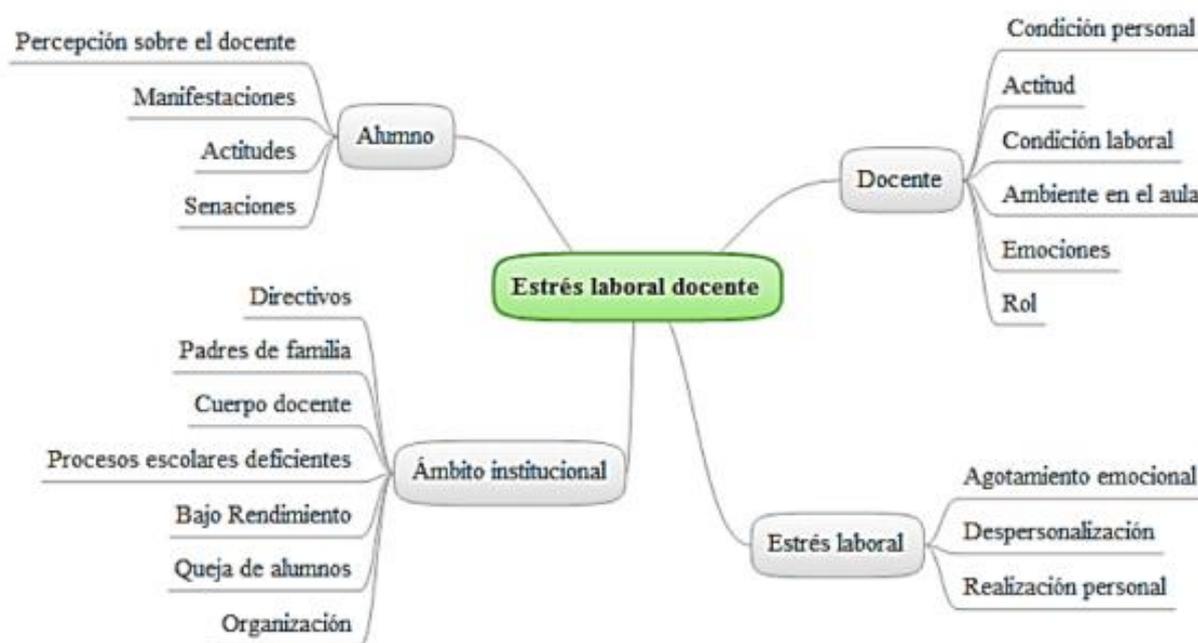
La excesiva carga laboral que los docentes tienen diariamente genera cansancio emocional, a esto hay que sumarle la demanda organizativa lo que requiere un aumento del horario laboral para solventar tareas administrativas, generando aún más niveles de desagrado, ansiedad y estrés, debido a la gran carga de funciones, a veces, que no son de su competencia, disminuyendo por tanto su labor docente (Needle y otros, 1981).

Esto, está generando en los docentes impotencia y un sentimiento de vulnerabilidad provocada por dichos requerimientos, los cuales son cada vez más frecuentes y exigen un poco más, teniendo que dedicar parte de su tiempo a tareas puramente administrativas y otras que no son propias de su competencia como docentes. Esta gran cantidad de funciones, está ocasionando un gran agotamiento personal, emocional y social muy importante, repercutiendo directamente en su actividad laboral. Por ello, en Suiza se tomaron medidas para paliar estos síntomas, eliminando y liberando a los docentes de aquellas tareas que no eran estrictamente de su competencia, mejorando así su autoestima, formación y condiciones laborales (Barquin, 1995).

Según Greenglass (2000), existen unos elementos comunes en todos los docentes que propician la aparición del estrés que ayudan, como he mencionado anteriormente, a la aparición del síndrome de burnout:

- Los estudiantes, y sus relaciones dentro del aula.
- Las demandas de los superiores, compañeros, padres, alumno, administración...
- Sobrecarga de trabajo, por la realización de tareas administrativas y la excesiva carga burocrática.
- La organización del propio centro, donde prolifere la falta de reconocimiento laboral, conflictos, escasa autonomía laboral, políticas educativas inflexivos e inadaptadas al alumnado, así como la falta de comunicación.

Figura 3: Estrés laboral docente



Fuente: Síndrome de Burnout en docentes, 2017

Varios estudios han demostrado la existencia de cuatro momentos altamente estresante dentro de todo un curso escolar, donde la primera semana es la más estresante de todo el curso. Además, se evidenciaba que el estrés aumentaba al final de

cada trimestre, y, sobre todo, al final de curso, posiblemente debido a las sensaciones y cargas acumuladas durante el curso, así como la realización de exámenes y sus correspondientes correcciones (Hembling y Gilliland, 1981).

De igual forma, un estudio realizado por Fleishut (1985), en un estudio que realizo de forma longitudinal, se reveló que el estrés era más propenso al principio del curso y en la vuelta de las vacaciones de Navidad, mientras que el resto de meses los niveles de estrés eran más bajos.

Para finalizar, Kinnunen (1989), exponen que no existe correlación entre las respuestas de los docentes al estrés y los ciclos en los que se produce, ya que estas respuestas están influenciadas por la personalidad y autoestima del docente, y no por el periodo en el que se producen.

10. Estrategias de resiliencia y afrontamiento

Los estudios que se han realizado acerca del síndrome de burnout, determinan que el uso de estrategias tanto de afrontamiento como de resiliencia, ayudarán a combatir el estrés laboral. Estos recursos tienen un papel de mediación ante situaciones laborales con un gran estrés además de saber cómo actuar ante los elementos estresores. A esto, hay que sumarle las reacciones de los individuos ante el estrés. Por tanto, el afrontamiento, es la forma que poseen las personas para gestionar las situaciones estresantes (Moos, 1997).

Las formas de afrontar dichas situaciones, están condicionadas por factores personales de cada individuo, que determinan la forma de auto gestionar situaciones con un elevado estrés. Por tanto, es una característica de la personalidad de cada sujeto, sirviendo como estabilizador de situaciones estresantes de la vida (Santos, 2013).

Según la biología y la neurociencia, el cerebro es el órgano ejecutor de todo nuestro sistema biológico responsable de la resiliencia y el encargado de regular los mecanismos

cognitivos, psicológicos y neurobiológicos, los cuales están vinculados con el afrontamiento y la respuesta ante el estrés y la resiliencia (Torrente, Roca y Manes, 2010).

En base a esto, el afrontamiento no es un aspecto que permanezca estático en las personas, ya que, al estar compuesto por comportamiento, pensamiento, ideas... éstas van modificándose según las necesidades del contexto. Por ello, es un gran esfuerzo para las personas el gestionar estos procesos, por ello, el afrontamiento se va adaptando a las condiciones tanto externas (entorno) e internas (pensamientos, emociones, procesos cognitivos...) (Folkman y Lazarus, 1988).

Por otro lado, el término resiliencia procede del latín "*resilio*", cuyo significado es volver atrás, rebotar, resaltar... Este término ha sido adaptado a las ciencias sociales para catalogar a aquellas personas que pese a vivir en contextos negativos se desarrollan psicológicamente de forma estable y sana (Rutter, 1993).

Este concepto, se ha ido extendiendo y adaptando a las características de la época, actualmente se define según Mateu, Gil y Renedo (2009) como, las fortalezas que desarrollan y potencian las personas, familias y comunidades ante diferentes adversidades, como, por ejemplo, situaciones de pobreza, disfunción familiar, muertes de familiares... o situaciones puntuales, como es el caso de accidentes, trabajos, desastres naturales... enriqueciéndolas.

El instrumento de evaluación para medir la resiliencia se hace mediante la escala Connor – Davidson Resilience Scale (CD – RISC), la cual fue elaborada por Connor y Davidson (2003), está constituido por 25 ítems, que se encuentran estructurados en una escala sumativa tipo Likert de 0 a 4, donde cero corresponde al término "en absoluto" y el cuatro a casi siempre. En un origen, este test se encontraba agrupado en cinco dimensiones: confianza en los propios instintos, competencia personal, tolerancia a la adversidad, aceptación positiva del cambio, control e influencia espiritual. El rango de edad va de 0 a 100, pero no posee un punto de corte y a mayor puntuación mayor resiliencia.

Un estudio realizado por García y Osa (2017), sugiere que las estrategias para afrontar adecuadamente el burnout, deben estar basadas en modelos interactivos no lineales, puesto

que el afrontamiento trabaja dentro de un proceso que está combinado, es decir, las estrategias de lucha contra el burnout afectan unas a otras.

Son numerosos los aspectos internos con las que las personas contamos, que, si se usan bien, pueden servir para superar situaciones amenazantes, negativas o estresantes dentro del ámbito laboral, es por ello, que algunos individuos son más débiles que otros, para el desarrollo del síndrome de burnout, debido a las estrategias cognitivas (Vargas, Niño, y Acosta, 2017).

10.1. Tipos de estrategias

Son numerosas las formas de hacer frente a situaciones estresantes, donde a continuación me centraré en los siguientes, expuesto por Lazarus (1966):

- Estrategias de acción para manejar el estímulo que nos genera estrés.
- Estrategias reguladoras que ayuden a minimizar la ansiedad emocional.
- Inhibir la resistencia a tomar decisiones rápidas.
- Búsqueda de información.

Siguiendo esta línea, Lazarus (1966) enumeró y añadió otras formas de hacer frente al síndrome de burnout:

- Confrontación, de la situación mediante acciones claras y concisas.
- Distanciamiento, de la situación.
- Autocontrol, de los sentimientos para superar la situación.
- Búsqueda de apoyo social, para obtener ayuda, información, consejos... porque como he mencionado en apartados anteriores, el apoyo emocional de otros individuos es un elemento indispensable.
- Aceptar la responsabilidad, que se posee respecto al problema.
- Evitar huir del problema.
- Realizar esfuerzos para obtener una valoración positiva, mejorando nuestro desarrollo personal.

Schwarzer y Knoll (2003), afirman que la forma de afrontar las cosas, depende de lo que pida el contexto, es decir, varía en función de la situación, distinguiendo así los diferentes tipos de afrontamiento:

- **Reactivo**, este afrontamiento está asociado a los daños que se han experimentado tiempo atrás, esto supone un esfuerzo para manejar las situaciones estresantes del presente, puesto que ya se ha pasado por ese momento y necesita paliar y sanar el daño sufrido.
- **Anticipatorio**, relacionado con el futuro próximo, en este afrontamiento los hechos aún no han tenido lugar. Por ello, el individuo evalúa una situación como amenazante, y trata de resolverlo buscando ayuda y recursos.
- **Preventivo**, relacionado con el futuro distante, pero que conocemos, por ello, cuanto más recurso para hacer frente al afrontamiento vaya acumulando el sujeto, menos situaciones de incredulidad y frustración sufrirá a la hora de solucionarlo.
- **Afrontamiento proactivo**, compuesto por los desafíos que tenemos más próximos, que ayuda al desarrollo personal. En este afrontamiento, se perciben los sucesos como algo que puede ocurrir o que va a hacerlo, pero no se anticipan y no lo catalogan como una amenaza. Por ello, este tipo de personas se esfuerzan diariamente para mejorar sus condiciones de vida, utilizando numerosos recursos, además de habilidades, es definitiva son reflejo de personas auto eficaces que no presentan vulnerabilidad a sufrir el síndrome de burnout (Maslach, Jackson y Leite, 1996).

10.2. Superación del estrés docente mediante el uso de estrategias

Como he mencionado, las técnicas para combatir el estrés y por tanto el síndrome de burnout, son efectivas, pero existen algunas que poseen mayores efectos positivos que otras. De esta manera, las técnicas pasivas y activas, enfocadas en la emoción, son propios de los docentes que sufren síndrome de burnout.

Cada individuo posee una serie de recursos para la prevención y superación del burnout, es por ello que encontramos en un primer momento la resiliencia, la cual hemos

mencionado anteriormente. La resiliencia es una actitud positiva ante la vida, en aquellas situaciones negativas y difíciles por las que atraviesa un individuo a lo largo de su vida, representando una salud mental positiva, en definida, consiste en afrontar la derrota y convertirla en una ocasión de desarrollo personal (Santos, 2013).

La afectividad negativa tiene una relación positiva con el síndrome de burnout, pero a su vez, posee una relación negativa con las estrategias de afrontamiento activas. Por ello, tanto el afrontamiento activo como centrarse en las necesidades del alumnado son factores que actúan como mediadores entre la estabilidad emocional y la aparición del síndrome de burnout (Santos, 2013).

En los docentes españoles se ha encontrado que el síndrome de burnout, es muy común, por un lado, por la metodología empleada en la educación española y por otro, por el tipo de estrategia de confrontación que se utilizan por parte del profesorado, todo esto se combina con el nivel de autoestima de los mismos (Vetare y Artiga, 2010).

Ponmmelle (2008), expresa que los factores a los que está sometido diariamente un individuo, son los condicionantes de la aparición del burnout, y no, las condiciones de la institución educativa.

Los últimos veinte años, el concepto burnout ha estado rodeado de incertidumbre y dudas, por numerosos estudios de diferentes temáticas. El burnout tiene una etimología anglosajona, cuyo significado es “sentirse quemado y desganado con el trabajo” (Gil Monte, 2003).

Numerosas investigaciones han estudiado el síndrome de burnout, centrándose en su descripción, en las variables que facilitan su aparición, las variables que ayudan a su eliminación, así como las consecuencias que genera este síndrome, evaluados a través de una serie de instrumentos de medida, como los que he mencionado anteriormente en el apartado de evaluación (Álvarez y Fernández, 1991).

Álvarez y Fernández (1991), enmarcan las diferentes investigaciones relacionadas con la prevención y el tratamiento del síndrome de burnout en dos categorías diferentes:

- La **prevención primaria**, la cual contiene estudios que aportan sugerencias y propuestas sobre aquellos factores que se ha demostrado experimentalmente que son piezas clave para la prevención del síndrome de burnout.
- La **prevención secundaria**, constituida por numerosos estudios que contienen técnicas de intervención que ayudan a que una vez haya aparecido el síndrome de burnout, eliminarlo.

Cherniss (1990), expone que la forma más eficiente para prevenir y tratar el burnout es de manera individual incluyendo el aspecto social y organizacional

10.2.1. Estrategias individuales del profesorado

El profesorado afronta diferentes situaciones del ámbito escolar aplicando numerosas habilidades y estrategias, ateniéndose siempre a las consecuencias de sus actos. Por ello, estas estrategias se pueden catalogar como preventivas, que ayudan a promover la consecución de estrategias para así hacer mayor la capacidad de adaptación de los docentes a las situaciones de estrés laboral, esta capacidad de adaptación y afrontamiento de las situaciones está compuesto por numerosos elementos personales (Lazarus, Folkman, 1986).

El uso de las estrategias de *coping* y de los esfuerzos tanto conductuales como cognitivos que los individuos realizamos para controlar, eliminar o tolerar ciertas exigencias estresante, han sido divulgadas por Lazarus y Folkman (1986).

De igual forma, este autor afirma que las estrategias de afrontamiento pueden ser adaptativas, ya que reducen el estrés y promueven estados de salud a largo plazo, o por el contrario pueden ser estrategias de inadaptación, las cuales pueden disminuir el estrés a corto plazo, pero, pueden aparecer consecuencias a largo plazo.

En base a esto Labrador (1991) y Sandín (1995), exponen que la tensión es controlable, bien por la modificación directa a través de la activación fisiológica en un primer momento, la cual se debe mantener, o, por el contrario, por la modificación de los efectos que diferentes situaciones, pensamientos o conductas tienen sobre nosotros.

Tras la revisión de la literatura existente con este tema, encontramos diversas clasificaciones de estrategias individuales, tanto para prevenir como para tratar el estrés laboral y por tanto el síndrome de burnout (Ivancevich y Matteson, 1987).

Son numerosas las acciones enfocadas a la consecución de estrategias paliativas, las cuales ayudan a prevenir el síndrome de burnout, puesto que muchas de ellas parten del problema, en base a todo esto, me centraré en la siguiente clasificación de técnicas (Gil – Monte y Peiró, 1997):

- ***Técnicas fisiológicas:*** dirigidas a la reducción de la actividad fisiológica, el malestar tanto emocional como físico, originado por las fuentes estresantes del entorno laboral. Destacan, las técnicas de relajación física, el control de la respiración y el feedback (Guerrero y Vicente, 2001).

Matizar, que las técnicas relacionadas con el control de la respiración, se utilizan en aquellas situaciones estresantes donde la respiración se dispara, siendo rápida y superficial, aumentando la tensión del cuerpo y por tanto del organismo.

El objetivo de estas técnicas es aportar al individuo una forma de respirar adecuadamente, la cual, ayudará en situaciones de estrés, puesto que el control consciente de la respiración ayuda a la oxigenación del organismo.

- ***Técnicas conductuales:*** el objetivo es que las personas dominen una serie de destrezas y competencias, que le ayuden a afrontar los problemas que suceden en el trabajo. Entre las diferentes estrategias, encontramos el entrenamiento asertivo, el entrenamiento de las habilidades sociales, la resolución de problemas y estrategias de autocontrol (Guerrero y Vicente, 2001).

Una medida en la que coinciden la mayoría de autores, es el tomar pequeños descansos, durante el periodo que se está trabajando, para despejarse, mejorar el carácter a través del disfrute de actividades de ocio en sus ratos libres.

Otros aspectos a destacar son: la economía, poseer información, el acceso a servicios sociales... que nos ayudaran la mejora del control del estrés laboral.

A todo esto, hay que añadirle un elemento indispensable, la dieta, la cual tiene que ser equilibrada basada en comida sana y en deporte físico, ya que esto, nos ayudará a tener una respuesta positiva ante situaciones de estrés (Peiró, 1992).

- ***Técnicas cognitivas:*** esta técnica busca la mejora de diferentes elementos como son: la percepción, la interpretación y la evaluación de los diferentes problemas laborales, así como de los recursos personales empleados. Entre las diferentes técnicas empleadas, la falta de sensibilidad sistemática, la detención del pensamiento, la reestructuración del control de los pensamientos irracionales, la erradicación de las actitudes disfuncionales y la terapia racional emotiva, son las técnicas cognitivas más empleadas (Guerrero y Vicente, 2001).

Existe una relación significativa, entre las creencias irracionales y los síntomas propios del estrés y el síndrome de burnout. Esto es debido a la escasa información por parte del profesorado con respecto a la aplicación de diversas estrategias de autocontrol y manejo del estrés (Caballero, Bermejo, Nieto y Caballero, 2001).

- ***Estrategias de intervención social:*** tienen por objetivo romper con lo establecido, mejorando la socialización rompiendo los moldes, de manera que se aumente y potencie el apoyo social mediante el trabajo cooperativo. Está demostrado que el apoyo social ayuda a paliar los efectos negativos del estrés laboral, aumentando la capacidad para hacerle frente, es decir, afecta directamente sobre la salud, de una forma positiva y constructiva (Sandín, 1995).

Contar con una extensa y positiva red de apoyo, mejora las condiciones y experiencias individuales, aumentando la autoestima, el afecto y como no, la sensación de control, protegiéndonos ante posibles trastornos, por tanto, ayuda a la mejora de nuestro sistema inmunológico (Sandín, 1995).

Por otro lado, Adler y Matthews (1994), comprobaron que el apoyo social está directamente relacionado con la salud tanto física como psicológica. En

primer lugar, ayuda a la mejora de la salud porque está relacionado con la aparición de enfermedades además de facilitar la recuperación de los enfermos. Es por ello, que se concibe como una técnica útil para la elaboración de estrategias de apoyo social, como es el caso de las reuniones de profesionales para así romper con el aislamiento laboral.

En base a todo esto, García (1990) plante que el trabajo en equipo, así como los equipos de múltiples disciplinas, contribuyen a disminuir actitudes negativas, mejorando la comprensión de los problemas laborales y personales.

- ***Estrategias de intervención organizativas:*** poseen como objetivo la modificación y mejora de aspectos disfuncionales presentes en la estructura organizativa, la comunicación, la formación de docentes, el proceso de toma de decisiones, los turnos, reparto de responsabilidades y tareas... (Parkes, 2001).

Los profesionales de la educación, aumenta sus competencias profesionales a través de una formación inicial la cual se continúa a lo largo de su trayectoria, esta formación entre otros aspectos está relacionada con el tratamiento y la prevención del síndrome de burnout. En base a esto, se propone que los programas de formación docente estén basados en un conocimiento realista, el cual esté compuesto por todas aquellas tareas propias de los docentes, en cuanto a nivel de aula, organización, centro, familias... y las funciones que realizan en base a sus derechos y obligaciones propias de su labor, así como, incluir una formación referente a dar orientaciones a diferentes situaciones mentales y personales, que ayuden a la aparición del síndrome de burnout, ofreciéndoles estrategias para manejarlo y prevenirlo (Guerrero, 2003).

En definitiva, todas estas estrategias dejan entre ver la complejidad del síndrome de burnout, puesto que abarca numerosos aspectos, lo que hace que tengamos que observarlo desde un enfoque amplio del término, es por ello, que las numerosas estrategias de intervención y prevención son tan importantes, porque gracias a ellas conoceremos el origen y su eliminación a través de una formación continua de los profesores en cuanto a esta temática, de esta manera, mejoraremos su salud tanto mental como física, viendo reflejado de forma positiva en su labor docente (Guerrero, 2003).

Todos estos aspectos que he abordado a lo largo de esta primera parte, serán analizados a continuación en el apartado de revisión bibliográfica, centrándome en aquellos estudios que muestran la influencia claramente existente entre el clima escolar de los centros educativos con la aparición del síndrome de burnout en docentes.

CAPÍTULO IV: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

11. Objetivos

Objetivo general

A lo largo de este trabajo se han planteado numerosos interrogantes, pero el objetivo principal es *analizar la influencia que posee el clima social escolar en la aparición del síndrome de burnout en los docentes.*

Objetivos específicos

Por otro lado, se han planteado una serie de objetivos específicos a los cuales pretendemos dar respuesta:

- *Conocer cuáles son los factores del clima social escolar que más influyen en la aparición del burnout.*
- *Determinar en qué etapa educativa predomina el síndrome de burnout.*
- *Establecer las estrategias y recursos de afrontamiento usadas por los docentes para combatir el síndrome de burnout.*
- *Determinar cuáles de las dimensiones del burnout es la más afectada por el clima social escolar.*

12. Metodología

El método empleado para la realización de este análisis es la revisión bibliográfica, la cual tal y como señala Gálvez (2002), es un proceso organizado con el objetivo de seleccionar y extraer aquella información relevante y referente a nuestro estudio, la cual nos ayude a dar respuesta a más de un interrogante. Estos interrogantes son plasmados y presentados por el investigador o investigadora, donde mediante un proceso de selección de artículos científicos y a través del análisis y la selección de información, dará respuesta a todas esas cuestiones planteados en un inicio. Es por ello, que la revisión bibliográfica pretende hacer un riguroso trabajo para conocer que se sabe sobre un tema en concreto, que estudios se han realizado, cual es la literatura científica al respecto, así como qué elementos no han sido aún contemplados ni tratados (Icart y Canela, 1994).

El tipo de revisión bibliográfica que se ha empleado en este trabajo es la descriptiva, puesto que me he limitado a realizar una descripción tanto de los datos como de las conclusiones que he ido obteniendo de las diferentes investigaciones y estudios, información contrastada objetivamente y centrada en el estudio de la influencia del clima escolar en la aparición del síndrome de burnout en docentes (Pérez – Fuentes, Gázquez, Fernández y Molero, 2011).

Las bases de datos seleccionadas para la realización de la revisión han sido: *Dialnet Plus*, *Scielo* y *Redalyc.Org*.

En cuanto al criterio de búsqueda de documentos y estudios referentes a la temática, en las diversas bases de datos, han sido los siguientes términos acompañados por unos operadores booleanos: “síndrome de burnout” OR “clima social”.

Los operadores booleanos, son operadores lógicos usados para relacionar diferentes conceptos en las búsquedas realizadas por los sistemas de recuperación automatizada y existen tres tipos de operadores: y “and”, o “or” y no, “not”. A estos operadores, se le añaden signos como “+” o “-”, que se denominan operadores booleanos implícitos. El signo “+” tiene el significado de “AND” y el signo “-” “excluye al concepto que tenga delante. Cuando no se emplean los signos “+” o “-” se considera por el motor de búsqueda que estamos ante un “OR”. Estos signos, se usan para la realización de búsquedas más complejas.

Obteniendo como primer resultado en la base de datos de *Dialnet Plus*, un total de **1.185** documentos iniciales, de los cuales y tras aplicar los descriptores propios de la base de datos obtuvimos el resultado final.

Los filtros usados en la base de datos *Dialnet Plus*, han sido:

- Tipos de documento: sólo artículos de revista.
- Texto completo: sí.
- Rango de años: 2010 – 2019.
- Idioma: español.
- País: España.

- Materias Dialnet: psicología y educación.

Aplicados todos estos filtros automáticos proporcionados por la base de datos, el número de documentos obtenidos desciende a **117** (*consulta realizada el 27 de abril de 2020*).

A continuación, visualizaremos los artículos que hemos obtenidos tras la aplicación de los descriptores mencionados anteriormente, divididos tanto por fecha (cuyo rango es desde el año 2010 hasta el 2019) como por los tipos de “materia” en los que Dialnet Plus divide los documentos.

Tabla 4: Número de artículos obtenidos en base al año de publicación

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
13	13	7	13	13	12	13	10	12	11

Fuente: Dialnet Plus; Elaboración propia, 2010

Tabla 5: Número de artículos obtenidos en base a tipo de “materia”

<i>Psicología y educación</i>	<i>Ciencias Sociales</i>	<i>Ciencias básicas y experimentales</i>	<i>Economía y empresa</i>
117	3	2	1

Fuente: Dialnet Plus; Elaboración propia, 2020

Tal y como se muestra en las tablas anteriores el estudio del síndrome de burnout desde el año 2010 hasta la actualidad ha sido más o menos uniforme, puesto que un tema con gran relevancia durante las diferentes décadas, desde que apareció en los años 90.

En cuanto a las diferentes áreas de conocimiento existentes, la que posee mayor número de artículos publicados es la materia de “psicología y educación”, ya que consta con un total de 117 artículos. Siguiéndole el área de “ciencias sociales” la cual está formada por un total de 3 publicaciones, dejando en últimas posiciones las materias de “ciencias básicas y experimentales” y “economía y empresa” con un total de 2 y 1 publicación respectivamente.

De estas cifras, podemos dilucidar que el síndrome de burnout ha sido y sigue estudiándose principalmente desde el ámbito de la psicología, puesto que es un fenómeno que ocurre a nivel celebrer. Causando diferentes trastornos y emociones negativas, que puede ser extrapolable a diferentes ámbitos laborales, pero que, por la temática estudiada, se centra en la educación, es por ello, que para el análisis de documentos opté por aquellos pertenecientes al área de “psicología y educación”, obteniendo en total de 117 artículos.

Realizado esto, se procedió al análisis de los **117** artículos, en base a una serie de criterios de inclusión o exclusión. Los criterios empleados han sido:

En un primer momento la lectura de los títulos de cada artículo, donde se han ido excluyendo aquellos que en título no tienen ningún vínculo relacional con el estudio, ya que estudian el burnout en otros ámbitos laborales, en consecuencia, se obtuvieron un total de 14 estudios. Posteriormente, se procedió a la lectura del resumen o *abstract*, de cada uno de los documentos resultantes, donde se incluirán aquellos que se centren en el síndrome de burnout en docentes y que traten sobre las variables que propician su aparición, conformando cada uno de estas variables el clima social escolar, así como, aquellos estudios que se hayan realizado en España y posean relación con los elementos que se han trabajado a lo largo del presente trabajo (clima social escolar, clima de aula, contexto educativo, estrés docente...).

El resultado fue un total de **6** artículos.

La siguiente base de datos que se analizó fue *Scielo*, se usó la fórmula planteada anteriormente “síndrome de burnout” OR “clima social”, obteniendo un total de **476** resultados iniciales, que, tras la aplicación de los diferentes descriptores propios de la base, obtuvimos el resultado final.

Los filtros aplicados fueron:

- Idioma: español.
- Año de publicación: 2009 – 2020
- WoS Áreas: Psychology y Educación e Investigación Educativa.
- Tipo de literatura: artículo.

Realizado esto, obtuvimos un total de **188** resultados, acotando la búsqueda de documentos, gracias a la aplicación de los diferentes filtros automáticos que posee la base de datos (*consulta realizada el 12 de mayo de 2020*).

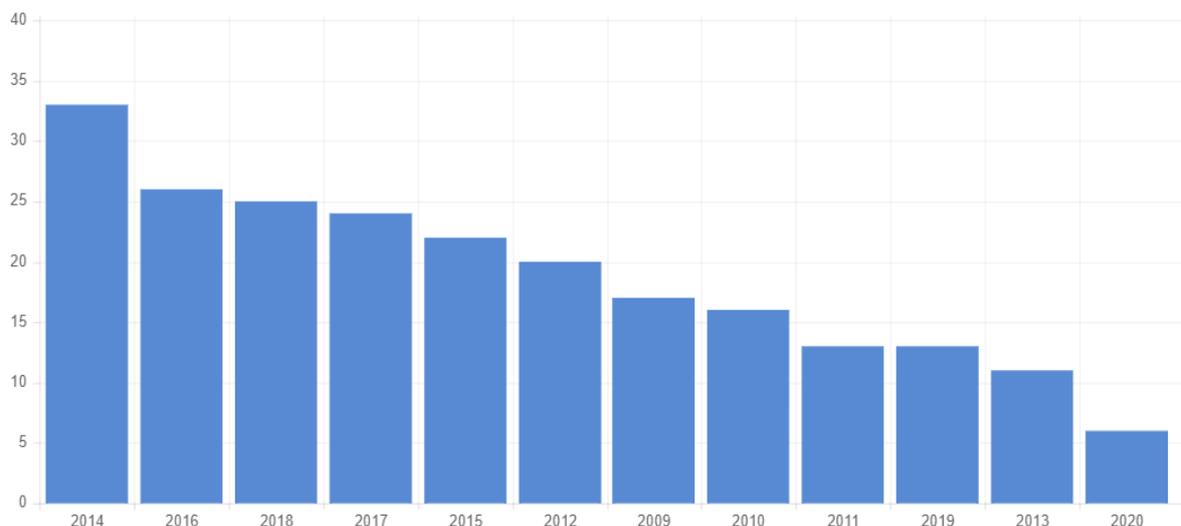
Siguiendo el mismo procedimiento que en la base de datos anterior, se mostrará a continuación los documentos obtenidos, divididos por año de publicación (desde el año 2009 hasta el 2020), y por áreas de WoS.

Tabla 6: Número de artículos obtenidos en base al año de publicación

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
17	16	13	20	10	3	22	26	24	25	13	6

Fuente: Scielo; Elaboración propia, 2020

Tabla 7: Gráfica sobre número de publicaciones según año de publicaciones



Fuente: Scielo, 2020

Tabla 8: Número de artículos obtenidos según las áreas temáticas WoS elegidas

<i>Psicología, multidisciplinar</i>	<i>Enfermería</i>	<i>Salud Pública</i>	<i>Sociología</i>	<i>Psiquiatría</i>	<i>Psicología aplicada</i>
34	34	34	12	14	14
<i>Educación e Investigación</i>	<i>Medicina general</i>	<i>Psicología del desarrollo</i>	<i>Psicología clínica</i>	<i>Psychology</i>	<i>Educación e Investigación</i>
26	9	9	12	21	27

Fuente: Scielo; Elaboración propia, 2020

En la tabla que tenemos arriba, únicamente se muestra una pequeña parte de todas las áreas temática de WoS, como se puede ver la mayoría de área pertenecen a la psicología, además, ya que los resultados eran muy extensos, se eligió el área de “Psychology” y “educación e investigación”, ya que el objetivo de este trabaja es el estudio y análisis de aquellos documentos en los que se muestre el burnout en docentes, dándonos éstas, 21 y 27 publicaciones respectivamente, lo que reduce la búsqueda a **48** artículos.

A continuación, continuando con la selección de documentos, se inició el análisis de estos 48 artículos, siguiendo una serie de criterios de inclusión o exclusión, algunos de ellos, comunes al proceso de selección realizado en la base de Dialnet Plus:

Primeramente, se realizó una lectura de todos los títulos, de esta manera iban excluyendo aquellos cuyo título, no tenga relación con la temática ni el objetivo del estudio, bien es cierto que aparecieron estudios relacionados con burnout, pero, centrados en el ámbito de la salud., de esta forma, se quedó un total de 7 documentos. Seguidamente, una vez que se incluyeron aquellos cuyo título estaba relacionado con el estudio, se procedió a la lectura o *abstract*, de los documentos, restantes, donde también se usó como criterio de exclusión el país en el que se realizó el estudio, para acotar más la búsqueda, incluiremos aquellos realizados en España.

De igual forma se incluyeron aquellos que se centren en el síndrome de burnout en docentes y que traten sobre las variables que propician su aparición, conformando cada uno de estas variables el clima social escolar, las cuales se organizan y elaboran las dimensiones de burnout.

Finalmente se obtuvieron un total de **2** artículos.

Para finalizar este apartado de método, la última base analizada fue *Redalyc.org*, usándola fórmula con sus correspondientes operadores booleanos: “síndrome de burnout” OR “clima social”, se obtuvo como primer resultado un total de **1873** resultados.

Tras esto, se procedió a aplicar diferentes filtros propios de Redalyc.org:

- Rango de años: 2015 – 2019.
- Idioma: español.
- Disciplina: Psicología, sociología y educación.
- País: España.

Este proceso redujo la búsqueda a **59** artículos (*consulta realizada el 13 de mayo de 2020*).

Matizar, que es resultado ha sido obtenido al acotar la búsqueda en base a los descriptores mencionados, en concreto, al centrarlo al área de psicología y educación, ya que, las publicaciones referentes a burnout y el clima social se extendían a otras temáticas, lo que nos dejaba un amplio número de informes, en concreto 59 artículos.

Es por ello, que a continuación muestro el flujo de publicaciones referentes al estudio que hay en las diferentes disciplinas que nos ofrece Redalyc.org:

Tabla 9: Número de artículos según disciplina de Redalyc.org

<i>Psicología</i>	<i>Sociología</i>	<i>Educación</i>	<i>Salud</i>	<i>Medicina</i>
41	10	8	5	3
<i>Comunicación</i>	<i>Ciencias Sociales</i>	<i>Estudio de turismo</i>	<i>Geografía</i>	
3	2	1	1	

Fuente: Redalyc.org. Elaboración propia, 2020

Como se puede observar, las áreas que mayor número de artículos que poseen, son la disciplina de psicología, la cual posee 41 publicaciones, la disciplina de sociología, con 10 artículos, y por último el área de educación, la cual cuenta con 8 documentos. Debido a la temática de estudio, y por la gran cantidad de documentos, la búsqueda se centró en las disciplinas de psicología, sociología y educación. Mencionar, que en esta ocasión también se ha seleccionado el área de sociología, puesto que es un fenómeno que afecta a las sociedades, el cual repercute directamente en el ámbito laboral, e indirectamente en otros aspectos como puede ser la economía, ya que este síndrome genera tal malestar que en ocasiones desemboca en el despido, tanto voluntario como involuntario.

De estas cifras, se puede concluir, como he mencionado y tal y como se muestran en los diferentes estudios, que el síndrome de burnout en su mayoría, pertenece al área de psicología, de ahí la gran cantidad de información que se obtiene a través de esa disciplina, en el que se intenta dar respuesta a su aparición, consecuencias, factores de prevención....

También no olvidar, que es un síndrome que se da en cualquier ámbito laboral que trabaje dentro del sector servicios, de ahí que también sea muy común su estudio dentro del área de la salud o en el caso concreto de este trabajo, en el ámbito de la educación, puesto que la labor docente, es uno de los empleos que junto con el sector sanitario, poseen un elevado número de casos de burnout, generado por diferentes factores, como son la presión burocrática, el clima social del centro, el contexto, las relaciones entre compañeros... estos elementos conforman las diferentes dimensiones que conforman al burnout. La elección de estas tres disciplinas, generó y redujo la búsqueda a **59** artículos.

Por otro lado, en lo referente al número de publicaciones según el año de publicación, se puede observar en la gráfica comparativa que acompaña a este párrafo, que los años, 2016, 2017 y 2018, son los que más número de publicaciones cuentan.

Tabla 10: Número de publicaciones según año de publicación

<i>2015</i>	<i>2016</i>	<i>2017</i>	<i>2018</i>	<i>2019</i>
<i>9</i>	<i>15</i>	<i>13</i>	<i>16</i>	<i>6</i>

Fuente: Redalyc.org; Elaboración propia, 2020

Finalizado este proceso, se inició la lectura y análisis de los **59** artículos, para incluirlos o excluirmos de nuestro análisis, para ello, se han usado diferentes criterios de inclusión y exclusión, siendo alguno de ellos, comunes a los que he establecido en las dos bases de datos anteriores.

Primeramente, se comenzó con la lectura de los títulos de los diferentes artículos que nos han quedado, de esta forma se han ido excluyendo aquellos cuyo título no estaba relacionado con el objeto de estudio, lo que redujo los documentos a 11. Seguidamente, de estos documentos se incluyeron aquellos que trataban sobre el burnout en docentes, así como, los que hacían referencia a las diferentes variables y factores que conforman al clima escolar, y su influencia con la aparición del burnout, lo que dio como resultado 8 documentos. Es por ello, que se realizó una lectura del resumen o *abstract* de los documentos, donde se excluyeron aquellos que informaban sobre burnout, pero dirigido al ámbito de la salud, a estudiantes, penitenciario... además, también se excluyeron todos aquellos que no estaban realizados en España.

De esta forma se obtuvo un total de **2** artículos.

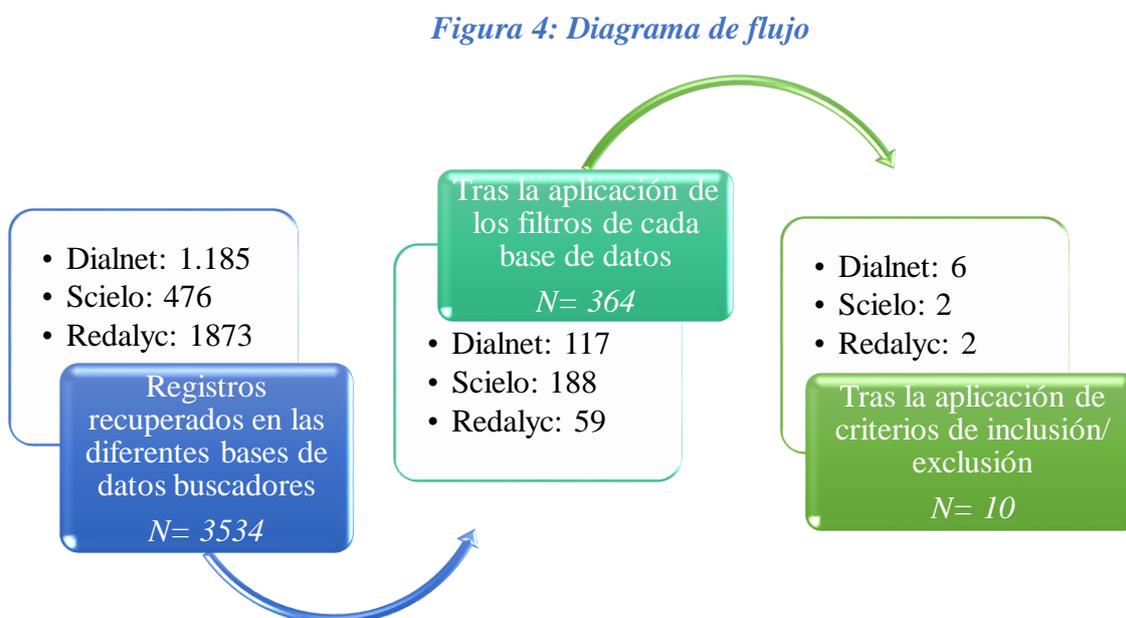
INFLUENCIA DEL CLIMA SOCIAL ESOLAR EN LA APARICIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES

Aplicados todos los filtros, descriptores, así como los criterios de inclusión y exclusión, el número de documentos que se van a analizar son **10**, tras una primera lectura de los documentos y tras la información recabada a lo largo de este trabajo, los datos se van a estructurar en dos.

Por un lado, se analizará la influencia de todos los factores que conforman el clima social escolar (factores sociodemográficos, entorno, tipo de centro, relaciones sociales...) y como éstos afectan a las diferentes dimensiones del burnout y como consecuencia ayudan a su aparición.

Por último, se analizará cómo afecta el burnout en docentes y sus repercusiones tanto a nivel personal como profesional.

A continuación, mediante el siguiente diagrama de flujo, se expone todo el proceso de búsqueda realizado, veamos pues, el proceso que se ha seguido y los resultados obtenidos:



Fuente: Elaboración propia

12.1. Análisis de datos.

En este apartado se procederá a la presentación de los resultados, tras analizar los documentos resultantes de la búsqueda en las bases de datos. Tal y como se ha mencionado anteriormente, los estudios se van a dividir, por un lado, analizando los factores que forman el clima social escolar y como éstos influyen en las diferentes dimensiones del burnout, por otro lado, se analizará como es el burnout en docentes, es decir cómo les afecta.

Para complementar aún más el estudio, se aportarán datos como años de docencia, edad de los encuestados, tipo de centro en el que se ha realizado, nivel en el que imparten docencia... ya que son elementos que también influyen en la aparición del burnout, por lo que serán factibles para hacer una comparación, puesto que este síndrome no afecta por igual a docentes que acaban de empezar, como a los que llevan años consecutivos trabajando.

ARTÍCULO 1

Tabla 11: El síndrome de Burnout en el profesorado de secundaria y su relación con el clima social de los centros educativos

<i>Autor /año</i>	<i>Estudio</i>	<i>Tamaño de la muestra</i>
Rodríguez Mantilla, J. (2011)	El síndrome de burnout en el profesorado de secundaria y su relación con el clima social de los centros educativos	Una muestra de 794 profesores de la ESO de un total de 38 centros de la provincia de Madrid, donde (N= 497) pertenecen a centros públicos, (N= 237) son de centros concertados y (N= 60) son de centros privados.
<i>Método/ instrumentos</i>		

- Para la medición de Burnout: MBI de Maslach (Jackson y Leiter, 2006).
- Para la medición del Clima Social: Collell y Escudé, 2006.

Fuente: Rodríguez Mantilla, (2011). Elaboración propia

En este estudio se pretende estudiar el nivel de Burnout entre el profesorado de Educación Secundaria y la influencia que tiene el Clima Social Escolar en su aparición, para ello, se analizan las relaciones que se dan entre docente – discente, compañeros y compañeras, familias... Encontrando evidencia del efecto que ejerce el clima social escolar en el burnout docente, así como la identificación de aquellos factores que propician su aparición.

ARTÍCULO 2

Tabla 12: Estrés y Burnout en profesores de Primaria y Secundaria de Huelva: Las estrategias de afrontamiento como factor de protección

<i>Autor /año</i>	<i>Estudio</i>	<i>Tamaño de la muestra</i>
Acosta Contreras, M. Burguillos, Peña. A. I. (2014).	Estrés y Burnout en profesores de Primaria y Secundaria de Huelva: Las estrategias de afrontamiento como factor de protección.	92 docentes de Primaria y Secundaria, pertenecientes a 8 centros de Huelva capital. El 42,4% de los sujetos son hombres y el 57, 6% son mujeres.
<i>Método/ instrumentos</i>		

- *Cuestionario Ad Hoc (para datos sociodemográficos).*
- *Escala de Apreciación del Estrés (EAE) de Fernández y Mielgo.*
- *Maslach Burnout Inventory (MBI), de Maslach y Jackson.*
- *Cuestionario COPE, de Crespo y Cruzado.*

Fuente: Acosta Contreras, y Burguillos, Peña, (2014). Elaboración propia

El presente estudio examina la existencia del estrés laboral y el síndrome de burnout en docentes, estableciendo relación entre los factores de protección y la inteligencia emocional y como el clima social de los centros educativos afectan significativa tanto en la prevención como el origen del burnout.

ARTÍCULO 3

Tabla 13: El síndrome de Burnout en el profesorado de Secundaria y su relación con variables personales y profesionales

<i>Autor /año</i>	<i>Estudio</i>	<i>Tamaño de la muestra</i>
Rodríguez Mantilla, J.M. Fernández Díaz, M ^a . J. (2012).	El síndrome de Burnout en el profesorado de Secundaria y su relación con variables personales y profesionales.	794 profesores de la ESO pertenecientes a 38 centros públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid
<i>Método/ instrumentos</i>		

Instrumento elaborado por Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz, basado en el cuestionario de Maslach et al. (2001)

Fuente: Rodríguez Mantilla, y Fernández Díaz, (2012). Elaboración propia

Este estudio ahonda sobre el síndrome de Burnout en docentes, donde se pone de manifiesto que la muestra posee un nivel medio de burnout, donde gracias a las respuestas de los participantes se pudo establecer y definir diferentes perfiles del síndrome, en concreto,

cuatro. Este estudio ha servido de gran ayuda para continuar con el estudio del burnout, tanto para su prevención como tratamiento.

ARTÍCULO 4

Tabla 14: Síndrome de Burnout docente. Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales

<i>Autor /año</i>	<i>Estudio</i>	<i>Tamaño de la muestra</i>
Gómez, R., Guerrero, E. y González – Rico. P. (2014)	Síndrome de Burnout docentes. Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales.	152 docentes, de entre 24 y 58 años (78,15% son mujeres y el 21,85% son varones). Los participantes pertenecen a diferentes localidades extremeñas.
<i>Método/ instrumentos</i>		

- *Ad Hoc, para la recogida de datos sociodemográficos.*
- *Escalas desencadenantes de estrés en profesores (EDEP; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005).*
- *Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach y Jackson, 1982; versión de Seisdedo, 1997).*
- *Escala de Actitudes Disfuncionales (DAS; Weissman y Beck, 1978; versión de Burns, 1980)*

Fuente: Gómez, Guerrero y González – Rico, (2014). Elaboración propia

Uno de los hallazgos realizados por este estudio es que las fuentes de estrés que más afectan al profesorado y que, por tanto, ayudan a la aparición del burnout es la supervisión y las conductas del alumnado. Además, la muestra, pone de manifiesto que los profesores experimentan un nivel medio de burnout, corroborando que son una población de riesgo de problemas personales y laborales.

ARTÍCULO 5

Tabla 15: Niveles de Burnout en docentes en secundaria: Un estudio descriptivo analítico

<i>Autor /año</i>	<i>Estudio</i>	<i>Tamaño de la muestra</i>
Vicente de Vera García, M ^o . I. Gabari Gambarte, M ^o I. (2019).	Niveles de Burnout en docentes de secundaria: un estudio descriptivo analítico.	24 Institutos de la provincia de Huesca (N= 1.268), donde voluntariamente participaron 167 docentes (N= 167).
<i>Método/ instrumentos</i>		

Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI – GS, Schaufeli Leiter, Maslach y Jackson, 199), adaptación al castellano de Salanova, Llorens, Grau, Schaufeli y Peiró (2000).

Fuente: Vicente de Vera García, y Gabari Gambarte, (2019). Elaboración propia

Este estudio expone la gran vulnerabilidad de los docentes a desarrollar el síndrome de burnout debido a numerosos componentes afectivos, emocionales y sociales que son propios del perfil profesional y del centro escolar. El objetivo es medir como viven el burnout los docentes participantes, obteniendo puntuaciones elevadas en la dimensión eficacia profesional/profesional, la cual está relacionada con la autovaloración positiva del trabajo y las relaciones por parte de los propios docentes como de sus propios compañeros y compañeras.

ARTÍCULO 6

Tabla 16: Satisfacción laboral de los profesores de Secundaria: efecto de factores demográficos y psicosociales

<i>Autor /año</i>	<i>Estudio</i>	<i>Tamaño de la muestra</i>
Briones, E., Tabernero, C. y Arenas, A. (2010)	Satisfacción laboral de los profesores de Secundaria: efecto de factores demográficos y psicosociales.	68 docentes de secundaria de diversos contextos culturales. El 64,7% de los participantes trabajaban en centros de Madrid, el resto impartían docencia en centros de Almería.
<i>Método/ instrumentos</i>		

- *Ad Hoc, para la recogida de datos sociodemográficos.*
- *Escala de autoeficacia interpersonal del maestro (Brouwers, Evers y Tomic, 2001)*
- *Escala COPE (Carver, 1997) para la medición de estrategias de afrontamiento.*
- *Subescalas del Maslach Burnout Inventory for Teachers (Maslach y Jackson, 1981).*
- *Lista de apoyo social- discrepancias (Van Sonderen, 1991) para el apoyo social percibido.*
- *Escala de satisfacción general de Warr, Cook y Wall (1979) para la medición de la satisfacción laboral de los docentes.*

Fuente: Briones, Tabernero, y Arenas 2010). Elaboración propia

El objetivo del presente estudio es analizar el efecto que ejercen algunas variables tanto demográficas, sociales y psicosociales en la satisfacción laboral de los docentes. Obteniendo como resultado una estrecha relación entre la satisfacción laboral la cual venía de la mano de del logro personal y el apoyo recibido por los compañeros, es decir, el tipo de clima escolar

que se percibía influyendo de manera positiva, por el contrario, estaba relacionado negativamente con el agotamiento emocional.

ARTÍCULO 7

Tabla 17: Variables socio afectivas y la eficacia en la labor docente

<i>Autor /año</i>	<i>Estudio</i>	<i>Tamaño de la muestra</i>
Rodríguez Mateo, H., García Silva, D.S., y Rodríguez Trueba, J.C. (2018).	VARIABLES SOCIO AFECTIVAS Y LA EFICACIA EN LA LABOR DOCENTE.	40 docentes de secundaria, siendo 23 de ellos hombres y 17 mujeres.
<i>Método/ instrumentos</i>		

- *Escala de Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI – GS) de Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson (1996), adaptado a la versión española por Salanova, Schaufeli, Llorens, Grau y Peiró (2000), para la medición de la eficacia docente.*
- *Test de Estrategias Cognitivo – emocionales MOLDES (Hernández – Guanir, 2010), para la medición de las variables socio afectivas.*

Fuente: Rodríguez Mateo, García Silva, y Rodríguez Trueba, (2018). Elaboración propia

Este estudio pone de manifiesto el alto índice de burnout existente en la profesión docente, a causa de diferentes variables de tipo individual, social y organizativas, influyen directamente en los docentes, ocasionando situaciones con mucha incertidumbre y como consecuencia, la aparición de los siguientes términos: estrés laboral, síndrome de desgaste profesional o burnout y el mobbing. Los resultados afirman que existe una correlación entre las variables socio afectivas del profesorado y su eficacia y desarrollo como docentes.

ARTÍCULO 8

Tabla 18: La realización profesional y personal de los docentes de educación secundaria obligatoria y su relación con las variables personales y del trabajo

<i>Autor /año</i>	<i>Estudio</i>	<i>Tamaño/ edad de la muestra</i>
Rodríguez Mantilla, J. M. Fernández Díaz, M ^o . J. (2010).	La realización profesional y personal de los docentes de educación secundaria obligatoria y su relación con las variables personales y del trabajo.	794 profesores de Educación Secundaria, de un total de 38 centros de Madrid.
<i>Método/ instrumentos</i>		

- *Ad Hoc, basado en el MBI de Maslach y Jackson, (1986).*
- *CBP-R de Moreno, (2000)*

Fuente: Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz, (2010). Elaboración propia

Este estudio está enmarcado en la investigación del Síndrome de Burnout con el objetivo de analizar el nivel de una de las dimensiones que componen dicho síndrome, la realización de los docentes, donde se encontraron diferencias significativas en dicha dimensión en función de diversos factores como son, el tipo de centro, la edad, los años de docencia, las relaciones en el centro.

ARTÍCULO 9

Tabla 19: Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento

<i>Autor /año</i>	<i>Estudio</i>	<i>Tamaño de la muestra</i>
Gallardo – López, J. A., López – Noguero, F., y Gallardo – Vázquez, P. (2019)	Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento.	27534 docentes de la provincia de Sevilla, pertenecientes a colegios públicos y privados, de educación primaria, infantil y secundaria.
<i>Método/ instrumentos</i>		

- *Cuestionario de burnout del profesorado (CBP – R), diseñado por Moreno et al. (2000).*

Fuente: Gallardo – López, López – Noguero y Gallardo – Vázquez, (2019). Elaboración propia

En este estudio se presentan diferentes aspectos del síndrome de burnout, así como su incidencia en los docentes de infantil, primaria y secundaria. El objetivo es analizar los niveles de burnout teniendo en cuenta diferentes variables. Obteniendo como hallazgo que un porcentaje de docentes sufría burnout de grado alto, en cuanto a la dimensión de agotamiento emocional se obtuvo un burnout medio, destacando el desgaste emocional de la profesión.

ARTÍCULO 10

Tabla 20: Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento

<i>Autor /año</i>	<i>Estudio</i>	<i>Tamaño de la muestra</i>
Martínez Ramón, J. P. (2015)	Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento.	221 docentes de 20 centros tanto públicos como privados – concertados de Murcia.
<i>Método/ instrumentos</i>		

- *Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE) de Sandín y Chorot (2003), para la valoración de estrategias de afrontamiento.*
- *Cuestionario Ad Hoc, para la recogida de variables sociodemográficas.*
- *Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach y Jackson, 1986), para el estudio del síndrome de burnout.*

Fuente: Martínez Ramón, (2015). Elaboración propia

El objetivo del presente estudio es conocer cómo se defiende el profesorado del síndrome de burnout, así como, el análisis entre la efectividad de éstas estrategias de afrontamiento y el burnout docente. En definitiva, el conocimiento de dichas estrategias y en concreto de aquellas que son más eficaces ayudarán a combatir el burnout docente, permitiendo crear y diseñar programas de prevención ajustados a las diferentes realidades educativas.

13. Discusión

Tras el detallado análisis de los **10 artículos** obtenidos tras la búsqueda en las diferentes bases de datos, sobre cómo influye el clima social escolar en la aparición del burnout y cómo este afecta a los docentes, es de primera necesidad realizar una coherente discusión sobre todos los datos que se han obtenido de los diferentes artículos presentes en esta revisión bibliográfica.

Es por ello, que a continuación se procederá a realizar una comparación de los diferentes artículos sometidos a análisis, para así poder obtener unas conclusiones coherentes y fiables, que consecuentemente, nos ayudarán a dar respuesta al objetivo general establecido al inicio de esta revisión bibliográfica.

Los artículos seleccionados proceden de revistas generalmente de psicología y educación.

La extensa mayoría de estos usan como instrumento los cuestionarios, en concreto el *Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach y Jackson, 1986)*, *Collell y Escudé, 2006* para la medición del Clima Social Escolar y por último cuestionarios tipo *Ad Hoc*, en el que se recogían datos sociodemográficos de interés debido a su influencia en la aparición del burnout.

La muestra del *primer, segundo y tercer artículo*, analizados nos revelan la significativa influencia del clima social escolar en las dimensiones que componen el síndrome de burnout docente. En el caso del *primer y segundo artículo* la dimensión de *realización*, está influenciada por las variadas relaciones entre compañeros y compañeras de profesión, docente – discente, docente – familias... afectando negativamente al auto concepto docente. Por otro lado, en cuando a la dimensión de *despersonalización*, el modelo expone que el 82% de la varianza de esta variable está influenciada por el agotamiento generado por las relaciones entre los docentes y el alumnado. Por último, la dimensión de *agotamiento* docente, está directamente condicionado por las relaciones entre los docentes – superiores (equipo directivo, administración, inspectores...) y por el alumnado. Es por ello, que este estudio pone de manifiesto que las relaciones sociales, personales, de trabajo... que

conforman el clima social escolar del centro, afectan significativamente en la aparición del burnout. En cuanto al **tercer artículo**, expone la relación significativa entre las dimensiones del Burnout (despersonalización, agotamiento y realización) con los factores externos, como el clima social escolar de los centros, el cual está compuesto por las relaciones entre compañeros, el alumnado, la resolución de conflictos, características del alumnado, o los elementos inherentes al ser humano (características psicológicas). En definitiva, concluye que todos estos elementos son potencialmente peligrosos y facilitan la aparición del síndrome de Burnout.

El **artículo 9**, también guarda relación con lo planteado anteriormente, ya que su objetivo es el análisis de los diferentes factores que intervienen en las dimensiones que componen el burnout en los docentes afectados. En las dimensiones de *agotamiento* y *despersonalización*, los factores que más intervienen son emociones y sensaciones en su mayoría negativas como es el nerviosismo. En lo referente a la *realización* docente, los detonantes son: la insatisfacción dentro del aula, el error en el desempeño docente, el clima creado por las relaciones escolares... Este estudio concluye, verificando la realidad a la que se enfrentan los docentes, la cual está sometida a una gran presión física y mental, donde las dimensiones de Burnout en concreto la de realización y agotamiento emocional son las más afectadas.

Los **artículos 4 y 10**, exponen cómo influye el tipo de centro en la aparición del burnout, ya que éste es más elevado en los centros urbanos y céntricos (45, 7% de la muestra), debido a la gran carga burocrática, social y las relaciones con las familias y compañeros. El último artículo a todo esto añade que todos estos elementos que conforman de una manera u otra el clima social escolar, afectan directamente en la dimensión de *realización* docente, influyendo por tanto en su motivación y desempeño laboral.

En los **artículos 5, 6 y 7**, se centran en los factores psicosociales presentes en los centros, relacionados con la organización del trabajo, la realización de la tarea laboral, el entorno y el clima social del centro, el comportamiento discente, la falta de apoyo de las familias y directivos, la ratio por clase... a todo esto, hay que sumarle los numerosos cambios que

sufre la profesión y el modelo de enseñanza, generado por la influencia de intereses sociales y las presiones académicas. Son desencadenantes potenciales en la aparición del burnout docente, tanto es así, que su efecto es más significativo en la dimensión de realización personal y cansancio emocional, afirmando una vez más que los docentes es una profesión de riesgo en cuanto al desarrollo de problemas personales y laborales se refiere.

El *artículo 8* se centra en la forma en que los docentes hacen frente al síndrome de burnout, analizando la relación y la eficacia existente entre las diferentes estrategias. Esto, dio como resultado que la focalización activa y la expresión emocional abierta son los recursos más comunes usados por esto, cuando muestran indicadores de burnout. Mientras que las estrategias de resolución de problemas y reevaluación positiva están asociadas con una mayor realización personal y por consiguiente con bajos niveles de burnout. En base a esto, el agotamiento emocional es la dimensión que más afectada se ve afectada por el síndrome de Burnout.

Para finalizar y realizar una comparación de todas las conclusiones todos y cada uno de estos artículos tienen un elemento común, expresar en qué medida y cuáles son los elementos del clima social escolar, los que propician la aparición del burnout y cómo afecta en la labor docente, dando así respuesta al objetivo general que se planteó al inicio de esta revisión bibliográfica.

14. Conclusión

Realizado el análisis de los diferentes artículos y su correspondiente comparación, es necesario recordar el objetivo general de nuestra investigación, ya que esta pretende analizar la influencia del clima social escolar en la aparición del burnout dentro de la labor docente.

De igual forma, se responderá a todos los objetivos específicos que se han planteado con anterioridad:

- *Conocer cuáles son los factores del clima social escolar que más influyen en la aparición del burnout.*

Los factores comunes que han aparecido en los diferentes estudios y que son detonantes en la aparición del burnout son: las relaciones entre compañeros, la relación con el alumnado (siendo predominante en adolescente), la carga burocrática y la relación con las familias.

- *Determinar en qué etapa educativa predomina el síndrome de burnout.*

La mayoría de los estudios analizados, estaban realizados en la etapa de secundaria, es por ello, que los docentes del último curso del 3º ciclo de primaria y aquellos que imparten docencia en IES, presenta un mayor nivel de burnout, que los que desempeñan su labor en centros de infantil o primaria.

- *Establecer las estrategias y recursos de afrontamiento usadas por los docentes para combatir el síndrome de burnout.*

La focalización activa y la expresión emocional abierta, son los dos recursos más usados por los docentes con índices de burnout. En cuanto a las estrategias, la resolución de problemas y la reevaluación positiva son las más comunes, ya que estas ayudan a la realización personal.

- *Determinar cuáles de las dimensiones del burnout es la más afectada por el clima social escolar.*

El agotamiento emocional en general, la dimensión más afectada por aquellas personas que sufren el síndrome de burnout, ya que el mensaje tan negativo e influenciado por diversos factores se repite, generando malestar y un auto concepto negativo tanto de la persona como en la ejecución de su labor.

Tras realización de esta revisión bibliográfica sobre la influencia del clima social escolar en el burnout, he descubierto que el ambiente, el clima, las relaciones... la forma de convivir, en definitiva, es el eje principal para la ejecución de cualquier trabajo, en este caso la labor docente, la cual está condicionada por números elementos.

El clima que rodea el entorno laboral es crucial para la realización de nuestra función, en este caso, el clima social escolar, influye significativamente en la forma de actuar y trabajar... ¿por qué condiciona tanto? porque en mi opinión, porque somos seres sociales, y por consiguiente en concreto la labor docente, desempeña su función con personas, lo que hace que las relaciones personales, el apoyo entre compañeros, de las familias... afecten en cómo nos sentimos en nuestro puesto y por tanto en la visión propia que tenemos de nuestra labor. Tanto es así, que como hemos visto en los artículos analizados estos elementos afectan a una de las dimensiones del burnout, en concreto la realización, por consiguiente, al no sentirte realizado con lo que haces el resultado es negativo y devastador.

Todos estos elementos que conforman el clima social escolar, son potencialmente peligrosos para la aparición del síndrome de burnout en docentes, afectando a sus tres dimensiones: despersonalización, realización y agotamiento, siendo esta última la más damnificada.

Resulta curioso como la forma de relacionarnos con los demás, de resolver conflictos, del apoyo que recibamos tanto de la Administración (en el caso de la educación), el clima que percibamos tanto si es tóxico o negativo, afecta tanto en nuestra vida personal como laboral, hasta tal punto que nos puede hacer dudar de nuestra vocación. En mi escasa experiencia docente en diferentes colegios, he podido comprobar como el clima social del centro afectaba a la visión, percepción y ejecución de la labor docente. Por un lado, he estado en un colegio de compensatoria donde la gran mayoría del alumnado tenía conductas disruptivas, esto se notaba en el ambiente, ya que tanto alumnado como docentes estaban muy irascibles y siempre a la defensiva, incluso muchos de ellos no creían en las capacidades de su alumnado y no se sentían motivados, por lo que las clases para ambos eran un completo sufrimiento. En cambio, en centros con un clima positivo, las relaciones

entre los miembros de la comunidad, la dinámica de la clase, el auto concepto docente... era totalmente diferente.

Es por ello, y que, gracias a los resultados obtenidos en los diversos artículos analizados, se puede afirmar y por tanto dar respuesta a la pregunta que planteé en un inicio; y es que efectivamente, el clima social escolar y todos los factores que lo componen (según centro, localización, variables personales...) influyen y son detonante en la aparición del síndrome de burnout en docentes.

Limitaciones de la Investigación.

Al realizar la búsqueda de información se ha observado que hay una gran cantidad de información relacionada con la temática, tanto en el ámbito educativo como en el ámbito de la salud. También es cierto que, por la fórmula usada y las bases de datos, me ha costado encontrar información para el análisis de datos, porque no aparecía el clima social escolar como tal, si no factores que lo conforman, por ello, y al no aparecer explícitamente la palabra “clima social escolar” ha habido un poco de complicación.

Por otro lado, de las tres bases de datos que he usado, en la que más información he encontrado ha sido en la base de Dialnet Plus, imagino que, porque trata numerosas temáticas, mientras que las otras bases o motores de búsqueda usados, estaban orientados más al ámbito de la salud (ya que el burnout es un síndrome que afecta a numerosos ámbitos laborales).

Futuras investigaciones.

Una posible línea de investigación podría ser centrarse en el síndrome de burnout en una etapa educativa en concreto, por ejemplo, Secundaria, ya que la literatura existente es mucho mayor, así como centrarse en proyectos y programas para la prevención del burnout en un futuro.

15. Referencias bibliográficas

- Acosta Contreras, M. y Burguillos Peña, I. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (4), 303 – 3010. doi: 10.17060/ijodaep. 2014.n1. v4.616
- Adler, N. y Matthews, K, (1994). Health psychology: Why do some people get sick and some stay well? *Annual Review Psychology*, (45), 229 – 259.
- Alonso, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, (2). 389-402.
- Álvarez, E. y Fernández, L.: El síndrome de Burnout o el desgaste emocional (II). Estudio de los profesionales gallegos del área de salud mental. Revisión de Estudios. *Revista Asociación Española Neuropsiquiatría*, (39), 267 – 261.
- Anderson, C. S. (1982). “The Search for School Climate. *A review of the research volumen 52* (3), 368-420.
- Aron, A.M. y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Revista Psykhé*, (1), 117-124.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, volumen 5 (1), 117-135.
- Ayuso, J. A. y Guillén, C. (2008). Burnout y mobbing en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, (19), 157-173.
- Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Estudios Pedagógicos XXXII*, (2), 47-71.

- Benavides, I. G., Gimeno, D. y Benach, C. (2002). Descripción de los factores de riesgo psicosocial en cuatro empresas. *Gaceta Sanitaria (Barcelona)*, (3), 222-229.
- Berger, C. y Lisboa, C. (2009). Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica. Santiago: Editorial Universitaria.
- Berkowitz, L. (1996). Agresión. Causas, consecuencias y control. Bilbao: DDB.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Briones, E., Tabernero, C., y Arenas, A. (2010). Satisfacción laboral de los docentes de secundaria: efecto de los factores demográficos y psicosociales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, (2), 115-122.
- Briones, E., Tabernero, C., y Arenas, A. (2014). Satisfacción Laboral de los Profesores de Secundaria: Efecto de Factores Demográficos y Psicosociales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, volumen 26 (2), 115 – 122.
- Bronfenbrenner, U. (1979). “Context of Child, Rearing Problems and Prospects”. *American Psychologist*, (10): 844–850. American Psychological Association, Washigton (USA).
- Byrne, B. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). New York: Cambridge University Press.
- Caballero, M., Bermejo, F., Nieo, R., y Caballero, F. (2001). Prevalencia y factores asociados al Burnout en un área de salud. *Atención Primaria*, (27), 313 – 324.
- Calvete, E., Villa, A. (1997). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas.

- Cárdenas, M., Méndez, L. y González, M. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, (14), 1 -22.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Santiago de Chile: UNESCO.
- Cere. (1993). Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Cerezo, F. (1992). La dinámica bullying-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de psicología universitat tarraconensis*, (14), 131-145.
- Cherniss, C. (1990). Staff Burnout: Job Stress in the Human Services. The Free Press, Nueva York.
- Clavijo Ortiz, M., Prado Delgado, V., y Machena Ramírez, M°. (2014). Clima escolar: discusión desde la adaptación y validación del CES (Escala de Clima Social Escolar), *volumen 30 (73)*, 88 -100.
- Connor, K.M., y Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), *volumen 18, (2)*, 76-82. doi: 10.1002/da.10113.
- Consejería, D. E. (2011). Orden de 20 de junio de 2011, por la que adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes educativos. Sevilla: Junta de Andalucía. convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. Revista de
- Cornejo, R y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Última Década*, (15), 11-52.
- Cox, T. (1978). Stress. Londres, Inglaterra: Macmillan.

Cuevas, F.J., (2006). Trabajando desde las redes comunitarias para la resolución de conflictos en la escuela. Comunicación presentada en las II jornadas internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento. Granada.

Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, (1), 76-82.
doi:10.1002/da.10113.

DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.

Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitario de Formación del Profesorado*, volumen 66 (23,3) 159 – 180.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-UNESCO. *Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Granados Alós, L., Sanmartín López, R., Lagos San Martín, N., Urrea Solano, M., y Hernández-Amorós, M.(2017). Diferencias en burnout según sexo y edad en profesorado no universitario. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, volumen 2 (1), 329-335.

Duran, M. A., Extremera, N., Montalban, F. M., y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, (1- 2), 145-158.

Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). Burnout: stages of disillusionment in the helping profession. Nueva York, Estados Unidos: Human Science Press. *Educación*, (343), 503-529.

Emmons, C. L., Comer, J. P., Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice Comer's theory of school reform. En J.P. Comer, N.M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (eds.), *Rallying the whole village*. New York: Teacher College Press.

Esteve J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.

Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós

Esteve, J.M.; S. Franco, J. Vera (1995). *Los Profesores ante el Cambio Social*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Factores que impiden la convivencia escolar entre los alumnos de la escuela primaria. El rincón de la tecnología [Estudio_de_la_gestion_de_la_convivencia.pdf](#).

Fernández-Ballesteros, R., y Sierra, B. (1984). *Escala de clima social (CES)*. Madrid: TEA Ediciones

Fernández-Puig, V., Longás Mayayo, J., Chamarro Lusa, A., y Virgili Tejedor, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docentes. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, volumen. 31, (3)*, 175- 185.

FETE-UGT. (2004). *Catálogo de enfermedades profesionales de los docentes*. Madrid: Observatorio permanente de riesgos psicosociales de UGT.

FETE-UGT. (2006). *Guía de prevención de riesgos psicosociales en el sector de la enseñanza*.

Fierro Evans, C., Carbajal Padilla, P. (2019). *Convivencia escolar: una revisión del concepto*. Universidad Iberoamericana León, León, México. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, (18).

Freudenberger, H. J. (1974): Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Gallardo – López, J., López – Noguero, F., y Gallardo – Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, volumen 23 (2), 1 – 20.

Gálvez, A. (2002). Revisión bibliográfica: usos y utilidades. *Matronas profesión*, (10), 25-31.

García, M. (1990). Una Escala para la Evaluación del Burnout Profesional en las Organizaciones. Comunicación presentada en el III Congreso Nacional de Psicología Social. Santiago de Compostela, 1990.

García-Arroyo, J. A., y Osca, A. Coping with burnout: Analysis of linear, non-linear and interaction relationships. *Anales de psicología*, volumen (33), 722–731.

Gil – Monte, O., y Peiro, J. (1997). Desgaste Psíquico en el Trabajo. *Síntesis Psicológica*.

Gil – Monte, P. (2003). Burnout síndrome: síndrome de quemarse por el trabajo?, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás. *Revista Psicológica Trabajo Organizaciones*, (19), 181-197.

Gil-Monte, P. R. (2001). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome Burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención.

Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, (2),135-149.

Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo. El síndrome de quemarse. Madrid: Síntesis Psicología.

Goleman, D. (2006). Inteligencia social. Barcelona: Kairos.

- Golembiewski, R.T. y Munzenrider, R.F. y Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations*. Nueva York: Praeger.
- Gómez Rivas, F. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. Ministerio de Educación. Madrid. *Revista Amazónica*, volumen 6 (1), 149 – 185
- Gómez, R., Guerrero, E., y González – Rico. (2014). Síndrome de Burnout docente: Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales. *Boletín de Psicología*, (112), 83 – 99
- Gonder, P.O. (1994). *Improving school climate y culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Granados Alós, Lucía, y Sanmartín López, Ricardo, y Lagos San Martín, Nelly G., y Urrea-Solano, María E., y Hernández-Amorós, María J. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, volumen. 4, (1), 45-53
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en el profesorado universitario. *Anales Psicología*, (1), 145 – 158.
- Guerrero, E., y Vicente, F. (2001). Síndrome de Burnout o Desgaste Profesional y Afrontamiento del Estrés en el Profesorado. Universidad de Extremadura, Cáceres.
- Gutiérrez-Santander, P., Morán-Suárez, S. y Sanz-Vázquez, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *RELIEVE: volumen 11*, (1), 47-61.
- Haynes, N.M., Emmons, C. y Comer, J.P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT. Yale University Child Study Center.
- Herrera, K., Rico, R., y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, volumen 12, (2), 7-18.

- Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice* (5^a ed.). Londres: McGraw-Hill.
- Hultell, D. y Gustavsson, J. P. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work*, (40), 85–98. doi: 10.3233/WOR-2011-1209
- Icart, M.T., y Canela, J. (1994). El artículo de revisión. *Enfermería Clínica*, (4), 180-184.
- Ivancevich, J., y Matteson, M. (1987). A tipe A – B personwork environment interaction model for examining occupational estress and consequences. *Human Relations*,(7), 491 – 513.
- Izquierdo, M.J. (2000). Cuando los amores matan. Cambio y conflicto en las relaciones de edad y género. Madrid: Ediciones Libertarias. Izquierdo, M.J. (2000). Cuando los amores matan. Cambio y conflicto en las relaciones de edad y género. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Jurado, P. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Universidad Autónoma de Barcelona. Boletín virtual, volumen 4* (12).
- Jurado, P. (Coord.)(2015). Informe “Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa”. Barcelona: UAB (Proyecto I+D-2010. EDU2010-20105 (subprograma EDUC).
- Karl Mackal, P. y, Ballestero Jiménez, s. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Pirámide.
- Khani, R., y A. Mirzaee,A. (2015). “How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teacher burnout in an EFL context?”. *Journal of Educational Psychology*, volumen (35), 93–109. doi.org/10.1080/01443410.2014.981510
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein,U., Lüdtke,O., y Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, (57), 127–151.

- Kokkinos, C. M. (2006). Factores structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, (22), 25-33.
- Labrador, F. (1991). El Estrés. Problemática Psicológica y Vías de Intervención. Universidad del País Vasco, San Sebastián.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Estrés y Procesos Cognitivos. Martínez Roca, Barcelona.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona, España: Martínez Roca.
- León-Rubio, J. M., León-Pérez, J. M. y Cantero, F. J. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: El papel del género. *Ansiedad y Estrés*, (1), 11-25.
- León-Rubio, J. M., León-Pérez, J. M. y Cantero, F. J. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: El papel del género. *Ansiedad y Estrés*, (1), 11-25.
- Manota, M.A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos, volumen 19* (2019), 55 – 74. doi: 10.18172/con.2756.
- Marías, J. (1996). Persona. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Antón, L., Carbonero Martín, M., Rojo Fructuoso, J., Cubero, J., y Blanco, M^a Antonia (2002). Las agresiones en la escuela percibidas por los alumnos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, volumen 5* (1).
- Martin Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación, volumen 27*, 103-117.

- Martínez Ramón, J. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, (31), 1 – 9
- Martínez Ramón, Juan Pedro (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, volumen 31 (1), 1-9.
- Martínez, B. A. (2016). Bullying: algunas estrategias para su abordaje. ¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? *Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria*, (67).
- Martínez, M (1996). La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación. (Tesis doctoral). Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona
- Maslach y Jackson, S. E. (1981). “The measurement of experienced burnout,” *Journal of Organizational Behavior*, (2) 99–113.
- Maslach, C. (1981b). “The Measurement of Experienced Burnout”. *Journal of Occupational Behavior*, volumen 2, 99-113.
- Maslach, C. (1982): *Burnout: the Cost of Caring*. Englewood Cliffs, Nueva York: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1986). *Maslach Burnout Inventory*, 2.^a Ed., Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E.: *Maslach nom Inventory: Research edition manual*. Palo Alto, Consulting Psychologist Press, 1981.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M.P. (1996). *MBI-test manual* (3rd ed). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., Jackson, S.E. y Leiter, M.P. (1996). Maslach burnout inventory manual. Palo Alto, California, Estados Unidos: Consulting Psychologists Press.
- Mateu, Gil, Renedo (2009): ¿Hacia una escuela resiliente?: Un estudio a través del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Tesis de master. Universitat Jaume I.
- Mateu, R., García, M., Gil, J., y Caballer, A. ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrado. Jornades de Foment de la Intestigació. Universitat Jaume I.
- Mc Grath, J.E. (1970). Stress and behavior in organizations (1351-1395).
- Medina, A. (1997). Procesos de cambio en las instituciones educativas. *Revista Organización y Gestión Educativa*, (2), 21-39.
- Milicic, N. (2001). Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar. Santiago: LOM Ediciones.
- Milicic, N. y López de Lérída, S. (2008). Hostigamiento escolar: propuestas para la elaboración de políticas públicas. *Dirección asuntos públicos*, 3 (15).
- Milicic, N., & Arón, A. (2011). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psyche*, volumen 9 (2).
- Miñaca, M.I. Y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 203-220.
- Molero. M. M, Pérez – Fuentes, M.C., Atria, L., Oropesa, N. y Gázquez. J.J (2019). Burnout, eficacia percibida y satisfacción laboral: percepción del contexto educativo en profesores de secundaria. *Hindawi BioMed Research International*, volumen 2019. doi: 10.1155/2019/1021408

- Moos, R. H. (1979). Evaluating educational environments. S. Francisco: Jossey Bass.
- Moreno-Jiménez, B., Aranda, C., Aldrete, M. G., Flores, E. y Pozo, E. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Investigaciones en Salud*, (3), 173-177.
- Moriana, J., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (3), 597-621.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, 2.
- OMS. (1992). Clasificación internacional de los trastornos mentales. CIE-10.
- ORDEN de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.
- Ortega, R., (2006). La convivencia: un modelo para la prevención de la violencia.
- Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E. M. (2008). Diez ideas clave: disciplina y gestión de la convivencia.
- Park, California, Estados Unidos: SAGE Publications.
- Parke, Rabat. 2004. “Development in Family”. *Annual Review of Psychology*, (55), 365 – 399. Palo Alto (USA).
- Parkes, K. (2001). Intervenciones para la gestión del estrés, en organizaciones. En: Buendía, J., y Ramos, F. (ed.). Empleo, Estrés y Salud. Pirámide, 109 – 129.
- Peiro, J. (1992). Desencadenantes del Estrés Laboral. Eudema, Madrid.

- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, volumen 22, (3), 259-281.
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de la ESO. *Revista de educación*, (343), 503 – 529.
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J.J., Fernández, R.J. y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula abierta*, (2), 81-90.
- Perlman, B. y Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, volumen 35, (4), 283-305.
- Pinel – Martínez, C., Pérez – Fuentes. M.C. y Carrión – Martínez. J.J. (2019). Investigación sobre el burnout en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón Revista de Pedagogía*, (71). doi: 10.13042/Bordon.2019.62122
- Pines, A. M. y Kafry, D. (1978). Coping with burnout. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychology Association. Toronto.
- Piñuel I y Oñate, A (2007): Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X. Ediciones IIEDDI.
- Prado, V., Ramírez, María., Ortiz, Magda. 2009. Adaptación y Validación de la Escala Clima Social Escolar (CES), Universidad Antonio Nariño, Facultad de Psicología, Bogotá, Colombia. programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Pulido, L. E. C. (2011). El acoso escolar: De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, volumen 4 (8), 415-428.

- Ramírez, F. C., y Hernández, F. J. R. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, volumen 20 (1), 113-126.
- Rodríguez Beltrán, R. (2013). Bases para la convivencia escolar. *Forum Aragón*, (9), 9-10.
- Rodríguez Mantilla, J. (2011). El síndrome de Burnout en el profesorado de secundaria y su relación con el clima social de los centros educativos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 167 – 178
- Rodríguez Mantilla, J. (2011). El síndrome de burnout en el profesorado de secundaria y su relación con el clima social de los centros educativos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: Desafíos y perspectivas actuales de la psicología en el mundo de la adolescencia*, (2), 167 – 178
- Rodríguez Mantilla, J. y Fernández Díaz, M^o. (2012). El síndrome de Burnout en el profesorado de Secundaria y su relación con variables personales y profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, (252), 259 – 278
- Rodríguez Mantilla, J. y Fernández Díaz. (2010). La realización profesional y personal de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria y su relación con las variables personales y del trabajo. *eduPsykhé*, 9 (1), 101 – 118. doi: 10.5093/tr2010v26n2a3
- Rodríguez Mateo, H., García Silva, D. y Rodríguez Trueba, J. (2018). Variables socio afectivas y la eficacia en la labor docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2).
- Rodríguez Ramírez, J., Guevara Araiza, A. y Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, volumen 8 (14).
- Rodríguez, D. (2004). Diagnóstico organizacional. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rodríguez.J., Guevara. A., y Viramontes. A. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *Revista de investigación educativa de la Rediech*. (4).

Rodríguez-Mantilla, J. M. y Fernández-Díaz, M. J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in secondary education teachers. *Psicothema*, (29), 370–377.

Rodríguez-Mateo, Heriberto, García Silva, Davinia Saray, Rodríguez-Trueba, José Carlos Variables socio afectivas y la eficacia en la labor docente. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación [en línea]*, volumen 1 (1), 137-147.

Romero Izarra, G. y Caballero González, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, volumen 11 (3).

Rutter, M. (1993): «Resilience: Some conceptual considerations». *Journal of Adolescent Health*, (8), 626-631.

Salud Docente. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, (3), 175-185.

Sánchez Venteo, E. (2015). El bullying y la violencia escolar. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. volumen 3, 91 – 105.

Sandín, B. (1995). El estrés. En: Belloch, A., Sandín, B., Ramos, F. (eds.). *Manual de Psicopatología, McGraw Hill*, (2), 4 – 52.

Sandín, B. (1995). El estrés. En: Belloch, A., Sandín, B., Ramos, F., (eds.). *Manual de psicología, McGraw Hill*, (2), 4 – 52.

- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar: Cómo superar la adversidad con la resiliencia*. Madrid: Conecta Edición.
- Schaufeli, W. y Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to study and practice: A critical analysis*. UK: Taylor and Francis
- Schwarzer, R. y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, volumen 57 (1), 152-171.
- Serrano, N., Pocinho, M., y Aragçon, E. (2018). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, volumen (1), 1-12. doi: doi.org/10.23923/rpye2018.01.153
- Serrate, R. (2007). *Bullying. Acoso escolar*. Madrid: Laberinto.
- Shirom, "Job-related burnout: A review," in *Handbook of Occupational Health Psychology*, J. C. Quick and L. E. Tetrick, Eds., pp. 245–264, American Psychological Association, Washington, DC, USA, 2003
- Smylie, M.A. (1999). Teacher stress in a time of reform. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (eds.), *Understanding and preventing teacher Burnout* (pp. 59-84). Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Torrente, F., Roca, M., y Manes, F. (2010). Depresión, resiliencia y cognición. En L. D'Alessio (Ed.), *Mecanismos neurobiológicos de la resiliencia* (pp. 43-55). Buenos Aires: INECO.
- Travers, C., y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores: La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., De La Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, (2), 272-277.

- Unterbrink, T. (2007). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *Int. Arch Occup. Environ Health volumen 82*, 117–123.
- Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Revista digital de la Asociación Convives. Diciembre (2)*, 5-10
- Vargas, L.D., Niño, C.L., y Acosta, J.Y. (2017). Estrategias que modulan el síndrome de Burnout en enfermeros (as): una revisión bibliográfica. *Revista Ciencia y Cuidado, volumen 14*, (1), 111-131. doi:10.22463/17949831.810
- Vicente de Vera García, M. y Gabari Gambarte. M. (2019). Niveles de Burnout en docentes de secundaria: un estudio descriptivo analítico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 455 – 464
- Vicente de Vera, M^o.I, y Gabari, M^o.I. (2019). La resiliencia como factor protector del estrés en docentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, (9),159 – 175.
- Villa, A. y Villar, L. (1992). Clima organizativo y de aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de medida. Bilbao, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.