
Síndrome de Burnout y factores asociados en maestros que atienden la inclusión de niños y niñas en colegios públicos y privados de Cali

Valeria Ríos Urbano & Vanessa Rueda Hernández
Mayo 2019.

Universidad Icesi
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Psicología

2019

Síndrome de Burnout y factores asociados en maestros que atienden la inclusión de niños y niñas en colegios públicos y privados de Cali

Valeria Ríos Urbano & Vanessa Rueda Hernández

Mayo 2019.

Trabajo de grado dirigido por:

Martin Nader

Universidad Icesi

Psicología

Santiago de Cali

2019

Nota de aceptación

Firma Jurado

Firma Jurado

Dedicatoria

Dedicado a:

A todos los maestros que con amor y esfuerzo desempeñan su labor en pro del bienestar de todos los niños y niñas de nuestro país.

A estudiantes de pregrado de todas las universidades, vamos, que si se puede.

Agradecimientos

Agradecemos, inicialmente, a nuestra familia, por su apoyo, su amor y paciencia en las jornadas de trabajo dedicadas a nuestro proyecto, diurnas y nocturnas.

A nuestro asesor Martin Nader por guiarnos y aconsejarnos.

A todas las personas que directa o indirectamente nos acompañaron en el proceso: compañeros, maestros, tutores, y jurados.

Tabla de Contenidos

Resumen.....	1
Descripción y formulación del problema.....	2
Objetivos.....	6
Objetivo General.....	6
Objetivos específicos.....	6
Marco teórico.....	7
Inclusión educativa en Colombia.....	11
Estado del arte.....	17
Metodología.....	21
Diseño.....	21
Tipo de estudio.....	21
Participantes.....	22
Instrumentos.....	23
Procedimiento.....	24
Resultados.....	25
Conclusión.....	29
Discusión.....	29
Limitaciones.....	31
Recomendaciones.....	31
Bibliografía.....	33

Índice de Tablas

Tabla 1.....	28
Tabla 2.....	28

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar los factores relacionados con la aparición de sintomatología asociada con el síndrome de Burnout en maestros de colegios públicos y privados de la ciudad de Cali que atienden niños y niñas con discapacidades intelectuales y Trastorno del Espectro Autista. Investigaciones previas han sugerido que existen variables relacionadas con aspectos personales y del entorno que pueden ser desencadenantes del burnout y ayudan a identificar su origen e intervención. Teniendo en cuenta lo anterior, se le aplicó a cada participante el Maslach Burnout Inventory para identificar el nivel de presencia de síntomas asociados al burnout, además de una encuesta previamente elaborada para indagar sobre los factores que podrían estar generando este malestar. Se llevó a cabo un análisis de la varianza con la prueba t de student, en el cual se incluyeron dentro del esquema SPSS los Riesgos Psicosociales como variables independientes y por otro lado, las 3 dimensiones del Maslach Burnout Inventory, como variables dependientes. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en los niveles de riesgo intra y extralaborales según el tipo de colegio y el sexo de los maestros sin evidenciar la presencia de síntomas asociados al burnout. Se recomienda a futuras investigaciones tener en cuenta estos dos factores para profundizar sobre los resultados encontrados.

Descripción y formulación del problema

La docencia es una profesión que está sometida a continuos cambios, impulsados principalmente por las reformas que se han ido aplicando en el sistema educativo. Muchas de estas transformaciones son impuestas, incluso, sin tener en cuenta las necesidades por las que pasan los colegios públicos y privados del país. Pero, sobre todo, cuando se implementan estas reformas, no se tiene en cuenta las nuevas necesidades que presenta el profesorado para poder cumplir con lo que se está exigiendo en su salón de clase.

Aris (2009) asegura que los maestros enfrentan una situación difícil y delicada. Solo con ver los medios de comunicación, (televisión, prensa, etc.) se puede evidenciar cómo se le culpa a los maestros de muchos de los problemas que surgen en el ámbito educativo, destacando los que se dan tanto dentro del contexto escolar, como las relaciones entre maestros y estudiantes, el conflicto escolar, la falta de asimilación de los contenidos curriculares, entre otros; así como los relacionados a cuestiones sociales, (violencia, desprestigio, adicciones, malos hábitos, etc.).

Uno de los problemas que ha generado mayores controversias e inquietudes desde los puntos de vista social y legal, es la inclusión de niños y niñas con discapacidades al ámbito educativo, siendo este uno de los principales asuntos en los que empezó a intervenir el estado Colombiano a partir del cambio Constitucional de 1991, por lo cual efectuó una apuesta para el logro de la inclusión educativa que abarcaba varias estrategias; ante todo, un énfasis en el aumento de la cobertura y una mayor eficiencia en el gasto¹.

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación. La ciencia y la Cultura. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva América latina, Regiones Andina y Cono Sur. 2007.

Así pues, según el Censo del DANE del 2005², se calculó que en Colombia 6,4% de la población, de ese entonces, poseían por lo menos una discapacidad. En el 2010 las cifras de la investigación “situación de la Educación en Colombia”, revelaron que el 90% de los niños y las niñas con discapacidades no asistían a una institución educativa formal. El 27.4% de esta población que se encontraba entre los 6 y 11 años de edad accedía a la educación y tan solo el 5.4% alcanzaba el nivel de educación superior. En cuanto a la matrícula de personas con discapacidades, los datos del sistema integrado de matrícula (SIMAT), evidencian que en el 2014, de los 10.3 millones de personas en edad escolar matriculados en el sistema educativo Colombiano, 156.030 pertenecían a esta población y para el 2015 ya eran 173.728.

De acuerdo con esto, Padilla (2011) realizó un estudio en la ciudad de Bogotá en el cual se hizo una encuesta a los docentes para indagar sobre su preparación para el trabajo con estudiantes con diferentes discapacidades. En este se pudo contemplar que “los docentes se sienten más preparados para educar a alumnos con problemas emocionales; no obstante, el porcentaje de quienes se consideran preparados para ello solo llega al 45,8% y debe tenerse en cuenta que los problemas emocionales no se consideran una discapacidad” (p. 691). Cuando se interrogó a los maestros acerca de discapacidades físicas, mentales y sensoriales, en general, se encontró que menos de un tercio de ellos se sentían capaces de manejar a estos alumnos, siendo la discapacidad física aquella con la cual se sentían más familiarizados. Finalmente, se encontró que alrededor del 80% de los encuestados no se sentían preparados para atender estudiantes con una discapacidad sensorial o mental, y solo de un 20% a un 30% de los docentes decían hallarse en capacidad para educar a estos estudiantes.

² Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/discapacidad.pdf>, día de acceso Mayo 14 del 2018.

Todo lo anterior propicia que los profesores se sientan, personal y profesionalmente, abrumados y desconcertados, con fuertes contradicciones entre sus derechos y deberes (Esteve, 2003). Y cuando las estrategias de afrontamiento empleadas ante estas situaciones no resultan exitosas, suponen un fracaso profesional y fallas en las relaciones interpersonales con las personas a quienes destinan el trabajo (Marrau, 2004).

En este sentido, Álvarez (2013) sostiene que se cuenta con análisis y reportes que señalan que la población docente es una de las agrupaciones laborales que corre un mayor riesgo de desarrollar afecciones físicas y psicológicas que afectan su salud y bienestar, pues existen nuevas demandas organizacionales que implican tareas, funciones, y una multiplicidad de roles que generan malestar, el cual es un factor contribuyente a la crisis del sector educativo (Moreno, Garroza, Rodríguez, Martínez y Ferrer, 2009), hecho por el que se debe reconocer la presencia del síndrome del burnout, concepto que será definido en la siguiente sesión, desde una perspectiva psicosocial en el profesorado Colombiano.

Según Gómez (2009) en Colombia se han realizado dos estudios que buscaban medir la prevalencia del Síndrome de Agotamiento Profesional (Burnout) en docentes. El primero se desarrolló en Medellín en el 2005, el cual arrojó como resultado que aproximadamente el 23% de 239 docentes encuestados podrían presentar este síndrome. El segundo estudio se hizo con 343 docentes de colegios oficiales de la ciudad de Bogotá, y en el cual se encontró una prevalencia mínima del 15,6%, que podía aumentar al 29,7%, en la aparición del síndrome.

En consecuencia, el conocer que fuentes generan este síndrome facilitaría, en gran medida, prevenir su aparición, así como controlar las consecuencias que este pueda generar una vez instaurado, pues como sostienen Axayacalt et al., (2006) las consecuencias de este problema pueden ser múltiples, al afectar tanto en el ámbito personal como organizacional de las personas,

provocando “un mayor riesgo de sufrir enfermedades psiquiátricas, mayor facilidad para la adicción a drogas, ausentismo laboral, dificultades para trabajar en grupo, alta movilidad laboral, disminución del rendimiento laboral, mayor posibilidad de errores, alteraciones en la memoria y aprendizaje e inclusive trastornos de índole sexual” (p.308)

A partir de lo planteado anteriormente, y teniendo en cuenta la importancia del bienestar docente dentro del proceso de educación, este proyecto se basó en la siguiente pregunta: **¿Cuáles son los factores que promueven el desarrollo de sintomatología psicológica asociada al síndrome del Burnout en maestros y maestras de colegios públicos y privados de la ciudad de Cali que atiendan en sus cursos a niños y niñas que poseen alguna discapacidad intelectual o trastorno del espectro autista?** Desde esta caracterización del problema se plantearon también los objetivos.

Objetivos

Objetivo General

Identificar los factores relacionados con la aparición de sintomatología asociada al síndrome de Burnout en maestros de colegios públicos y privados de la ciudad de Cali que atienden en sus cursos a niños y niñas con discapacidades intelectuales y trastornos del espectro autista.

Objetivos específicos

1. Determinar el nivel de desarrollo del cansancio emocional, la despersonalización, y la realización personal en maestros y maestras que atienden la inclusión en colegios públicos y privados de Cali.
2. Establecer la forma como las características individuales, laborales y sociales promueven la aparición de sintomatología asociada al síndrome del Burnout

Marco teórico

Tesis: Las condiciones actuales de la educación en la atención a niños y niñas con discapacidades intelectuales y/o trastornos del espectro autista en los colegios públicos y privados de la ciudad de Cali, promueven el desarrollo de sintomatología psicológica asociada al síndrome del Burnout en los maestros que trabajan con estas poblaciones.

El trabajo se ha instaurado alrededor del mundo como un derecho fundamental humano. En Colombia, la Constitución ha establecido el trabajo como “un derecho y una obligación social y goza, en todas sus modalidades, de la especial protección del Estado. Toda persona tiene derecho a un trabajo en condiciones dignas y justas.” (Artículo 25). Sin embargo, este derecho empieza verse vulnerado cuando el trabajador es expuesto a riesgos tanto físicos, como psicológicos y sociales en su entorno laboral y estos empiezan a afectar, no solo su vida profesional, sino también su vida personal.

En este sentido, teniendo en cuenta los factores individuales, laborales y sociales a los que se enfrentan algunos profesionales, y a partir de diferentes investigaciones que se han hecho desde los años 70 por algunos autores como Freudenberger (1974) y Maslach (1976), se podría afirmar que las profesiones que tienen una mayor exposición a tales riesgos, y una probabilidad más alta de desarrollar síntomas relacionados con el estrés, son aquellas que tienen un contacto directo con personas, profesiones de servicio humano, siendo el síndrome del burnout el estado final que causan estos síntomas.

Múltiples autores concuerdan en destacar a Freudenberger (1974), como el primero en hablar de burnout, (estar quemado, consumido), quien lo hace desde una perspectiva clínica, considerando el burnout como “un estado al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral” (Domínguez et al., 2010, p.122). Pero es Maslach (1976) quien establece una línea de

investigación sobre el síndrome desde una perspectiva psicosocial, señalando que “existen factores de orden psicológico y social que abarcan situaciones de tipo laboral, familiar y personal generando una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el trabajo. Las tres dimensiones claves de esta respuesta son el cansancio emocional, sentimiento de cinismo o despersonalización, y la realización personal o falta de logros” (Maslach y Jackson, 1981, pág. 104)

En su artículo *Comprendiendo el Burnout* (2009) Maslach define las tres dimensiones de la siguiente manera:

- La dimensión del cansancio emocional representa el componente de estrés individual básico del burnout. Se refiere a sentimientos de estar sobre exigido y vacío de recursos emocionales y físicos. Los trabajadores se sienten debilitados y agotados, sin ninguna fuente de reposición. Carecen de suficiente energía para enfrentar otro día u otro problema, y una queja común es “Estoy aplastado, sobrecargado y con exceso de trabajo –simplemente es demasiado”. Las fuentes principales de este agotamiento son la sobrecarga laboral y el conflicto personal en el trabajo. (p.38)

- La dimensión del cinismo representa el componente del contexto interpersonal del burnout. Se refiere a una respuesta negativa, insensible, o excesivamente apática a diversos aspectos del trabajo. Normalmente se desarrolla en respuesta al exceso de agotamiento emocional, en principio autoprotector, un amortiguador emocional de “preocupación”. Si la gente está trabajando muy intensamente y haciendo demasiadas cosas, comenzará a apartarse, a reducir lo

que están haciendo. (p.38)

- La dimensión de la realización personal representa el componente de autoevaluación del burnout. Se refiere a los sentimientos de incompetencia y carencia de logros y productividad en el trabajo. Este sentido disminuido de autoeficacia es exacerbado por una carencia de recursos de trabajo, así como por una falta de apoyo social y de oportunidades para desarrollarse profesionalmente. Esta sensación de ineficacia puede hacer que los trabajadores con burnout sientan que han cometido un error al elegir su carrera y a menudo no les gusta el tipo de persona en que ellos creen que se han convertido. De este modo, llegan a tener una consideración negativa de ellos, así como de los demás. (p.39)

Así pues, el burnout es una manifestación comportamental del estrés laboral, entendido como un síndrome tridimensional que afecta principalmente a profesionales cuyo trabajo requiere de la atención a otras personas, además, como afirma Aris (2009), no es algo que aparece de inmediato como una respuesta específica a un determinante concreto, por el contrario, es más bien un estado al que se llega como respuesta a la experiencia laboral del día a día y a ciertos acontecimientos en particular. En este sentido, los profesores resultan siendo una de las poblaciones más afectadas, por cuanto su trabajo requiere cumplir con las demandas, no solo de sus estudiantes, sino también demandas del entorno, de padres de familia, y directivos, en largos periodos de tiempo, ocasionando finalmente, un deterioro en su salud y en sus relaciones interpersonales, tanto en el ámbito laboral como fuera de él, y generando, a su vez, una repercusión negativa en la calidad de la docencia (Travers y Cooper, 1997).

En este sentido, según Aris (2009), el ejercicio docente bajo determinadas condiciones, puede generar una acumulación de sensaciones, y un desgaste personal, produciendo así estrés crónico, cansancio emocional, y llevando al docente, finalmente, a un estado definido como agotado, “quemado”, o síndrome de Burnout.

La docencia se ha considerado una profesión de alto riesgo para desarrollar este síndrome dado que obliga a realizar simultáneamente diversas tareas que, según Aldrete et al. (2003), van desde la continua interacción con estudiantes y compañeros, pasando por la planeación de actividades curriculares, la elaboración de informes de desempeño, la implementación de procesos de evaluación de estudiantes, y la participación en actividades administrativas e investigativas. Adicional a esto, y como afirma Marrau (2004), no todo el trabajo docente se realiza en la Institución y en horario de trabajo. La jornada laboral del docente, a diferencia de otros empleados y profesionales, continúa en su casa.

Estas responsabilidades, sumadas a las exigencias por reformas, cambios y reestructuración del sistema educativo, están haciendo que la docencia se transforme en una profesión de alta vulnerabilidad frente al desarrollo y prevalencia del síndrome (Salanova, Martínez y Lorente, 2005). Sumando, además, las exigencias de familias, instituciones educativas y la comunidad en general, quienes demandan que el profesor forme personas y eduque a los niños en una sociedad llena de violencia, injusticias y desigualdades sociales (Salanova, Llorens, y García. (2003).

Según Rodríguez (2006) todo lo mencionado anteriormente no solo afecta la salud física y el bienestar psicológico del profesor, sino también alarman a las instituciones en temas relacionados con el ausentismo o abandono por parte de los profesores, y por lo tanto, afectan al estudiante, quien es el beneficiario directo de la calidad del servicio docente.

Finalmente, existe gran cantidad de modelos teóricos que intentan comprender la forma como el Burnout se va desarrollando en diferentes tipos de personas, sin embargo, el modelo de Maslach es uno de los que ha recibido mayor apoyo empírico. Por ende, tomaremos en cuenta sus aportes conceptuales y metodológicos para lograr alcanzar los objetivos de la investigación.

Inclusión educativa en Colombia

En Colombia, desde que fue promulgada la Constitución Política del año 1991, se ha empezado a promover la igualdad, la protección y la atención educativa a las personas con cualquier tipo de discapacidad. En el proceso y con el pasar de los años, han surgido varias leyes, decretos, y resoluciones que buscan garantizar el derecho a la educación a niños con discapacidades, la permanencia, y la culminación de sus estudios en instituciones educativas públicas y privadas como cualquier otro niño que no haya desarrollado algún tipo de discapacidad.

Algunos ejemplos de las normativas establecidas en cuanto a la atención de personas con discapacidad en Colombia son, inicialmente, la Ley general de educación de 1994, que través de los artículos 46 y 49, establece que la educación para personas con limitación debe formar parte del servicio público educativo. Por otro lado, el Decreto 2082 de 1996 reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades y talentos excepcionales. Finalmente, la Ley 361 de 1997 reitera la obligación del Estado a prestar todos los servicios y cuidados que las personas con limitaciones requieren (salud, rehabilitación y educación) e insiste al Estado para proveer y garantizar el acceso a la educación de estos colectivos en los niveles de

educación básica, media técnica y profesional, atendiendo a sus necesidades y a los apoyos que sea oportuno ofrecerles para que no deserten.

A partir de estas y otras políticas nacionales, se empezó a utilizar el concepto de “Educación inclusiva” para hacer referencia a “aquella en donde todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, según sus necesidades, intereses, posibilidades y expectativas [...] asisten y participan de una educación en la que comparten con pares de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su educación sea exitosa” (MEN, 2017, p.11). Según el Ministerio de Educación Nacional la inclusión es un proceso duradero, cuyo objetivo es “promover el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos y todas sin discriminación o exclusión alguna, garantizando los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, atendiendo sus particularidades y prestando especial énfasis a quienes por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados del sistema educativo” (p.11).

A partir de esta definición, Crosso (2014) afirma que una educación inclusiva, más allá de promover el aprendizaje en una instancia de educación formal, permite superar estereotipos, prejuicios y por tanto, la discriminación. Al mismo tiempo, mediante una interacción constante con un grupo variado de estudiantes, atiende las necesidades intelectuales, sociales y emocionales de los niños, promoviendo, además, que el resto de los estudiantes y la comunidad educativa en general, desarrolle posturas y valores en contra de la discriminación, que convivan en la diversidad, y respeten tanto a la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Asimismo, Rioux y Pinto (2010) afirman que no se requiere únicamente tener en cuenta el derecho de acceso a la educación, sino también el derecho a una educación de calidad y al respeto en el entorno de aprendizaje. Se debe evitar realizar una inclusión blanda, es decir, hacer al individuo parte de un aula y no un participante integrado e igualitario.

En este mismo sentido, el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2017) insta que nadie, ni siquiera personas con discapacidad, pueden ser excluidas del sistema educativo formal, pues la escuela debe responder a sus necesidades, teniendo en cuenta su punto de vista y promoviendo su participación activa en la sociedad, así como las condiciones que garanticen su bienestar y desarrollo integral. Sin embargo, para cumplir con esas condiciones es necesario realizar unas reformas que van más allá de solo integrar a los niños y niñas a la educación formal.

Crosso (2014) afirma que se deben considerar las dimensiones de accesibilidad, disponibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad en el derecho a la educación de personas con discapacidad, pues es esto lo que diferencia a la inclusión de la mera “integración”, concepto con el cual el autor hace referencia a la simple ubicación de los alumnos con discapacidades intelectuales en las escuelas regulares sin los ajustes y el apoyo requerido para atender sus necesidades individuales, “la “integración” de los estudiantes con discapacidad sin plena inclusión termina aislándolos, y finalmente, generando obstáculos que impiden atender las necesidad educativas de todos los estudiantes.

La inclusión educativa no es solo abrir las puertas para que todos los niños y niñas, independientemente de su condición, puedan ingresar y recibir las clases. Para poder llevar a cabo la inclusión de estos niños y niñas las instituciones educativas deben conocer las particularidades de cada individuo, y además, deben realizar los ajustes necesarios para de este modo contar con recursos, ya sean pedagógicos, sistemáticos, académicos y de infraestructura, que garanticen a esta población una formación en igualdad de condiciones (Hurtado y Agudelo, 2014).

El MEN a través del documento de Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media (2016), propone que, para poder llevar a cabo una inclusión exitosa, es pertinente realizar los ajustes necesarios, que implican: flexibilidad de tiempos, currículo, práctica pedagógica, y las adecuaciones de los espacios, materiales e inversiones iniciales o permanentes. A partir del mismo documento se puede inferir que es el sistema educativo el responsable de crear las condiciones necesarias para promover ambientes de aprendizajes diversos e incluyentes, otorgando materiales, capacitaciones, y presupuesto para la adecuación de los espacios físicos y de currículo. Sin embargo, esto no sucede, lo que genera que la mayoría de los profesionales educativos en Colombia experimenten una barrera relacionada con el desconocimiento de las necesidades de los estudiantes, lo cual se da porque las instituciones están obligadas a aceptar niños y niñas con discapacidades intelectuales en sus colegios pero no capacitan a los educadores antes, durante, o después del ingreso de los estudiantes en las formas de comunicación que exige cada discapacidad.

En Cali en el 2017, por ejemplo, según la Secretaría de Educación Municipal, hubo una gran cantidad de matrículas estudiantiles por parte de individuos con alguna discapacidad, la que tuvo la mayor cantidad de matrículas fue la deficiencia cognitiva, conocida como discapacidad intelectual, con 2,071 individuos en total. Según la página oficial del Ministerio de Educación Nacional, en esta categoría, se encuentran “aquellas personas, que podrían presentar en el desarrollo de sus actividades cotidianas, diferentes grados de dificultad en la adquisición y aplicación de los elementos del aprendizaje para la ejecución de actividades de cuidado personal, del hogar, comunitarias, y sociales entre otras; así como dificultades para interactuar con otras

personas de una manera apropiada dentro de su entorno social”³. En este segmento se encuentran clasificadas las personas que poseen síndrome de Down o trastorno cognitivo.

Y posteriormente, se encontraban matriculados 124 individuos con Trastorno del espectro Autista (TEA), el cual, “afecta el desempeño de funciones intelectuales, psicosociales, la voz y el habla, incidiendo en las relaciones interpersonales”³. Con lo planteado anteriormente, y con lo cual se trabajará a lo largo del documento, es evidente que el profesional que vaya a trabajar con estas poblaciones debe estar informado de las necesidades especiales que se pueden presentar en el salón de clase con estos individuos, sin embargo, algunos docente desconocen los síntomas, comportamientos, habilidades, y dificultades que pueden presentar cada uno de los estudiantes, volviendo así su labor más difícil, pues al no saber del tema desconocen didácticas y posibles maneras de apoyar el proceso de aprendizaje de estos estudiantes.

Aun así, existen algunos casos reportados en los cuales el proceso de transformación de las instituciones ha resultado exitoso, por ejemplo, Kingler, Mejía y Posada (2010) realizaron un estudio de caso en el que se indagaron los procesos de inclusión educativa en dos maestras que lograron llevar a cabo experiencias significativas en torno a la inclusión con niños y niñas con necesidades educativas especiales en una zona rural del Corregimiento de Zaragoza (Valle del Cauca). Los resultados del estudio evidencian que el compromiso afectivo posibilita actividades pedagógicas y procesos didácticos pertinentes para el aprendizaje de estos niños.

En este sentido, todos los maestros y maestras en esta escuela recibieron algún tipo de capacitación.

³ Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-351622.html>, día de acceso Mayo 14 del 2018.

Preparar docentes y personal de apoyo en las escuelas regulares es un reto central para garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad. El maestro debería tener la formación necesaria para poder enfrentarse a las demandas de sus estudiantes, tanto de los que ingresan con una condición especial, como los que no. Asimismo, debería contar con el apoyo necesario para lograr flexibilizar el currículo y plan de clase acorde a la necesidad de todos los estudiantes, y acceder a materiales lúdicos y pedagógicos necesarios.

Sin embargo, este tipo de acciones no se dan seguidamente por parte del estado, y diferentes marchas y protestas a nivel nacional evidencian que muchas veces no se tienen en cuenta los retos personales y profesionales con los cuales tiene que lidiar un docente, y mucho menos los de uno que trabaja con la inclusión de niños con discapacidades intelectuales, siendo esta una de las principales razones por las que se puede manifestar sintomatología de síndromes como el burnout.

Estado del arte.

Aunque se piensa que este tema es relativamente nuevo, Martínez (2010) manifiesta que el síndrome del *burnout* es conocido, diagnosticado y prevenido en diferentes ámbitos de trabajo desde hace aproximadamente dos décadas, llegando a revelar situaciones como el estrés laboral o la fatiga crónica. También menciona que al comienzo este término sólo era aplicado a trabajadores del ámbito social y médico, sin embargo, en la actualidad se ha generalizado a cualquier profesión que tenga un contacto directo con personas, pues es necesario identificar los factores que pueden desencadenar el síndrome y evitar las consecuencias negativas que este pueda generar a nivel personal y organizacional.

Como se mencionó anteriormente, aunque el *burnout* fue descrito originalmente en 1974 por Freudenberger, el concepto fue desarrollado posteriormente con los estudios de Maslach y Jackson (1981). Ellas proponen el síndrome del *burnout* como el agotamiento emocional y cinismo que ocurre con frecuencia entre las personas que "trabajan con personas", afirmando que "a medida que sus recursos emocionales se agotan, los trabajadores sienten que ya no pueden darse a sí mismos a nivel psicológico, se sienten descontentos con ellos mismos e insatisfechos con sus logros en el trabajo" (Maslach y Jackson, 1981, pág. 99). En este sentido, el *burnout* es "una manifestación comportamental del estrés laboral, y se entiende como un síndrome tridimensional caracterizado por el cansancio emocional (CE), la despersonalización (DP), y la dificultad para el logro/realización personal (RP)" (Maslach y Jackson, 1981, pág. 104).

Teniendo en cuenta la definición de este síndrome, y partir de las discusiones sobre la inclusión y el papel tan importante de los maestros en este escenario, diferentes autores han indagado sobre temas referentes, por un lado, a factores e intervenciones relacionados con el

síndrome del *burnout*, y por otro, a las situaciones particulares que se dan en los ambientes de clase inclusivos.

Friedman (1991), por ejemplo, identificó los factores escolares asociados al *burnout* en profesores. Aplicando el Maslach Burnout Inventory, los hallazgos de su investigación indicaron que hay cuatro variables principales de la cultura escolar que contribuyen al agotamiento del profesor: el impulso hacia el logro de metas impuesto a los maestros por los directivos de la escuela, la falta de confianza en la adecuación profesional de los docentes, los límites de la cultura escolar, y el entorno físico desagradable. La edad, el sexo, el nivel de educación y el número de años en la enseñanza son variables de fondo también asociadas con niveles altos y bajos de agotamiento.

Asimismo, Moreno et al. (2005) analizaron la influencia respectiva del optimismo y la personalidad resistente en las dimensiones del síndrome de burnout. La medida del síndrome se realizó a partir del “Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado”, (Moreno, Garrosa y González, 2000). Los resultados indicaron que, no hay ninguna de las variables propias del constructo de personalidad resistente que esté presente en todos los elementos del síndrome, sin embargo, el optimismo es un factor claramente relevante en el *burnout*, pues incide negativamente en agotamiento emocional y despersonalización, y positivamente en realización personal.

Por otro lado, en cuanto a la inclusión de niños y niñas con discapacidades al ámbito escolar, Larrive (1982) citado en Verdugo (1995) manifiesta que, aunque la integración de estos niños sea impuesta por la ley, el éxito de esta depende en gran medida del modo en que el docente responda a las necesidades de sus alumnos.

En este orden de ideas, Hsien (2007) manifiesta que las actitudes de los maestros, tanto de educación especial como de educación general, respecto a la inclusión son por lo regular positivas y dependen de dos factores, el sentimiento de competencia profesional del docente y la formación que este haya recibido en cuanto al manejo de las diferencias, en especial las diferencias de los alumnos con discapacidades.

Damm (2008), por su parte, describió las actitudes y representaciones del profesorado sobre la integración escolar de niños y niñas con discapacidades intelectuales e identificó las formas de relación que se establecen entre los docentes y estos niños y niñas. Los hallazgos de esta investigación, realizada en Chile, indicaron que los agentes educativos demuestran en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas hacia los niños y niñas con necesidades educativas especiales, tales como la indiferencia, la sobreprotección, las bajas expectativas y la aceptación. Además, la autora manifiesta que las representaciones que tienen los docentes con respecto a estos niños se relacionan con dificultades o problemas, y debido a eso, les parece pertinente que un educador especialista se encargue del proceso de intervención pedagógico de estos estudiantes.

En este sentido, Suriá, Rosser y Villegas (2016) se propusieron estudiar el vínculo entre los niveles de activación emocional en los docentes y la presencia de niños y niñas con diferentes tipos de discapacidades en el salón de clase; al respecto, los autores señalaron que frente a la presencia de niños y niñas con discapacidades los participantes de esta investigación mostraron cierto nivel de activación emocional atribuyendo esta activación a la poca preparación que recibieron para poder afrontar procesos pedagógicos con este tipo de estudiantes.

En esta misma vía, Avramidis, Bayliss y Burden (2000), manifiestan que los docentes que han estado aplicando programas inclusivos y, por lo tanto, tienen una experiencia activa de

inclusión, tienen actitudes más positivas, por lo cual, es de suma importancia el desarrollo profesional en la formación de actitudes más positivas hacia la inclusión.

Por su parte Fernández (2013) identifica las competencias docentes que favorecen las buenas prácticas educativas en relación a la inclusión. Mediante cuatro estudios de caso logró establecer las siguientes como competencias que debería tener el profesor en relación con la atención a la diversidad: competencias de autorización; de comunicación; de enseñanza de las estrategias; de adaptación y adecuación de materiales; y de atención a las familias. Finalmente concluye que es necesario formar a los maestros para lograr un cambio de actitud y mentalidad en ellos para el desarrollo de la inclusión, y de esta manera lograr reforzar constantemente competencias de investigación y actualización de información, creatividad, liderazgo, adaptación al cambio, entre otras, pues esto aporta mejoras a la calidad de la educación.

Por otro lado, Verdugo y Rodríguez (2012) analizaron la opinión de los alumnos afectados, de sus familiares y de los profesores con respecto al funcionamiento y las dificultades de los procesos educativos inclusivos de los alumnos con discapacidad intelectual en España. Establecieron 18 grupos focales en seis comunidades autónomas y utilizaron un software que procesa datos cualitativos, el NUD*IST 6.0. De este análisis se pudo concluir que, por un lado, es importante promover el cambio de las actitudes en el alumnado con y sin necesidades educativas específicas. Por otro lado, los docentes se sienten desbordados para atender correctamente a todos sus alumnos. Y además, hay una gran preocupación, específicamente en el caso de los profesores con más años de experiencia, por la falta de formación que poseen para trabajar con alumnos con discapacidad intelectual.

Así pues, las diferentes investigaciones nos permiten identificar los principales factores, relacionados con la vida personal y profesional de los maestros, que se pueden asociar a la

aparición del Burnout, además de traer elementos muy importantes sobre la inclusión educativa y su situación en varios países que son pertinentes para el análisis y resultados

Metodología

Diseño

El enfoque que se utilizó para esta investigación fue de tipo cuantitativo, que, con base en el análisis estadístico y en la medición numérica, establece patrones de comportamiento y prueba teorías (Hernández, Fernández, y Baptista, 2003). Lo anterior, se decidió teniendo en cuenta que la mayoría de las investigaciones relacionadas han utilizado el modelo de Maslach, el cual, implica obtención de información numérica, dado que, el individuo, debe escoger, entre un rango de siete atributos que van de “nunca” a “diariamente”, con qué frecuencia experimenta cada una de las situaciones descritas. Por tal motivo, las mediciones, tanto del nivel de desarrollo de los síntomas del síndrome del Burnout, como de los tres grupos de factores que fueron contemplados en la encuesta: Intralaborales, Extralaborales e Individuales, también tuvieron carácter numérico.

Tipo de estudio

Esta investigación fue de corte transversal con carácter cuantitativo, que buscaba identificar los factores que promueven la aparición del síndrome del burnout en la muestra de

maestros escogida, y además establecer los factores que los mismos maestros asocian a este síndrome.

Se define como un estudio de corte transversal porque de cada individuo que hizo parte del estudio únicamente se realizó una medición en el tiempo. Además, es correlacional, pues tuvo como finalidad “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2003, pág. 93).

Participantes

Según Maslach (2009) y basados en los resultados de investigaciones hechas por Axayacalt (2006) y Gómez et al., (2009), se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

Maestros de colegios públicos y privados de la ciudad de Cali, que dictaran clases desde transición hasta 11 de bachillerato y que tuvieran en su clase estudiantes con discapacidades intelectuales y/o TEA; además, los participantes debían haber obtenido su título como docentes, debían tener al menos un año de experiencia laboral, y trabajar mínimo una jornada académica.

Así pues, la unidad de análisis eran los profesores como parte de un grupo (colegio público o privada). Para poder llevar a cabo la recolección de las muestras se realizó un muestreo no probabilístico, en este caso un muestreo por conveniencia, en el cual las personas fueron seleccionadas porque cumplieron con las condiciones especificadas y además estuvieron disponibles en el momento de la investigación. Participaron 24 maestros entre los 23 y 59 años de edad, siendo 17 mujeres y 7 hombres, y contando con una experiencia laboral como maestros desde 2 hasta 28 años. Los maestros presentes en el estudio atendían entre 1 y 3 estudiantes con

alguna necesidad especial, y algunos de ellos contaban con apoyo profesional para la inclusión de estos niños.

Instrumentos

Para indagar sobre la presencia de síntomas relacionados al síndrome del Burnout en los maestros de los colegios, aplicamos el test Maslach Burnout Inventory, creado por Maslach y Jackson (1986), el cual mide los 3 aspectos del síndrome: cansancio emocional, despersonalización, y realización personal, mediante la asignación de un número de 0 a 6 (donde 0 es nunca y 6 diariamente) a 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo. El MBI fue validado en Colombia en la Universidad de Antioquia por un grupo de Psicólogos y profesores. Ellos validaron el instrumento usando una muestra de 414 estudiantes universitarios, en la que obtuvieron una fidelidad para agotamiento emocional de 0,62, para despersonalización de 0,72 y para realización personal de 0,76.

Por otro lado, para completar la información necesaria para nuestra investigación, se construyó una encuesta que permitió capturar datos sociodemográficos, además de las descripciones de los factores contextuales y significados de los maestros referentes al estrés laboral y/o burnout (Quintana, 2005). Esta encuesta analizo 3 tipos de condiciones: Intralaborales, Extralaborales e Individuales, estas se eligieron teniendo en cuenta los lineamientos conceptuales establecidos en el 2010 por el Ministerio de la Protección Social en la Batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial. La encuesta constó de 50 ítems en forma de afirmaciones a los cuales se les asignaron una calificación tipo Likert (1 a 4) permitiendo de este modo medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que se les propusiera.

Después de revisar todo lo concerniente a la redacción de la encuesta, se envió al Coordinador de Salud Ocupacional y medio ambiente, quien nos brindó su opinión y aprobación acerca de la pertinencia de la encuesta.

Procedimiento

Primordialmente el enfoque estuvo dirigido a contactar maestros que tuvieran en su salón de clases a niños y niñas con alguna discapacidad intelectual o TEA, se les informó cuál era el objetivo de la investigación y en que constaba su participación. Los maestros que decidieron hacer parte de la investigación firmaron el consentimiento informado, en el cual se aseguraba la total confidencialidad con toda la información adquirida.

La recolección de la información se basó en la aplicación de la encuesta y del cuestionario validado para el síndrome del burnout (Maslach Burnout Inventory) para detectar la presencia del síndrome y sus categorías: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Lo anterior lo realizaron las mismas estudiantes, en un salón donde se tuvo total privacidad, y donde se pudo aclarar términos que generaron confusión. La participación fue voluntaria y no se entregó ningún tipo de estímulo.

Resultados

Inicialmente se diseñó una base de datos en Excel en la cual se ingresaron los datos diligenciados por los profesores que participaron del estudio. (Test de Maslach y Encuesta). Posteriormente se procedió a realizar un análisis de la varianza con la prueba T-Student. Se incluyeron dentro del esquema SPSS como variables dependientes las condiciones intralaborales, extralaborales e individuales y las tres dimensiones del Maslach Burnout Inventory. Por otro lado, las variables de grupo, es decir, el sexo, la edad, el nivel de educación y el número de años en la enseñanza, se incluyeron como variables independientes. Esto con el fin de indagar si existían diferencias en los niveles de riesgo de la Encuesta de Riesgos Psicosociales y la presencia de sintomatología de acuerdo con las variables de grupo mencionadas anteriormente.

1. Verificación de supuestos:

En primer lugar se realizó la verificación de supuestos, con el propósito de establecer si las variables por contrastar, las 3 dimensiones del MBI y las tres de riesgos, cumplen con los requisitos básicos para poder someterse a contrastes paramétricos. Los supuestos establecidos a los cuales se deben ajustar los datos son nivel de medición de la variable (deben ser cuantitativos), tipo de distribución (debe ser normal) y homocedasticidad (P valor asociado al estadístico del test de Levene debe ser superior a 0,05). Los resultados en torno a la verificación de supuestos mostraron que todas las dimensiones presentan nivel de medición por intervalos, no todas las dimensiones presentan una distribución normal y todas son homocedásticas.

En relación con estos resultados se decidió aplicar la técnica de Bloom para transformar los puntajes de forma que pudieran cumplir con los supuestos establecidos, una vez transformados los puntajes se procedió a verificar nuevamente los supuestos.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov señaló que las dimensiones de Agotamiento ($Z=0,83$; $P>0,05$) y Realización Personal ($Z= 0,12$; $P>0,05$) pudieron cumplir con la verificación del supuesto de tipo de distribución. Sin embargo, la dimensión de Despersonalización ($Z=0,38$; $P<0,05$) persistió en el incumplimiento de este supuesto. No obstante, para este último caso los valores de Asimetría (1,32) y Curtosis (0,30) se encontraban dentro del margen de tolerancia establecido por George y Mallery (2010), por ende, procedimos con el análisis.

2. Resultados descriptivos:

Los resultados descriptivos de las tres dimensiones del Burnout en los maestros de ambos tipos de Instituciones mostraron que:

La dimensión de despersonalización tiene un promedio de 0,22; una desviación de 0,35; una asimetría de 1,32 y una curtosis de 0,30. Esta dimensión se podría considerar que es la más grave, pues puntajes altos pueden indicar una respuesta excesivamente apática a diversos aspectos del trabajo, además la asimetría y curtosis se observan positivas, lo que indica puntajes muy cercanos a la ordenada del origen y además homogénea, significando esto la ausencia de síntomas relacionados con esta dimensión.

La dimensión de agotamiento tiene un promedio de 1,49; una desviación de 0,93; una asimetría de 1,15 y una curtosis de 1,14. Esto indica, por un lado, que los maestros están poco agotados, y por otro lado, que la gran mayoría contestaron de manera similar.

La dimensión de realización personal tiene un promedio de 5,15; una desviación de 0,61; una asimetría de -1,26 lo cual es positivo en el sentido psicológico porque significa que los maestros en general están muy realizados, premisa que se sustenta además observando que la curtosis de 2.89 es positiva, lo que indica que la mayoría contestaron de manera similar.

En estas tres dimensiones mencionadas anteriormente se observa que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de colegio y el sexo.

Los resultados descriptivos de las dimensiones de la encuesta de riesgo psicosociales mostraron que:

Las condiciones extralaborales tienen un promedio de 2,14; una desviación de 0,29; una asimetría de 0,58 y una curtosis de -0,33. Esto indica, por un lado, que los puntajes están cercanos a la ordenada del origen, es decir, que la mayoría de los factores que están presentes en los ítems no son percibidos como un riesgo por las personas que han contestado esta encuesta, y por otro lado, que hay un mayor nivel de dispersión en las respuestas, lo que quiere decir que algunos individuos perciben un poco más de riesgo que otros.

Las condiciones intralaborales tienen un promedio de 2,85; una desviación de 0,23; una asimetría de 0,04 y una curtosis de 1,07. Esto indica que las personas están divididas, algunos perciben riesgos intralaborales y otros no, además no hay mucha dispersión entre las respuestas de estos dos grupos.

En estas dimensiones se encontraron diferencias en la percepción de las posibles dificultades que podrían enfrentar los docentes tanto en el campo intra como extra laboral según el tipo de colegio y el sexo.

Tabla 1*Datos descriptivos y análisis individual de tipo de colegio*

	COLEGIO PÚBLICO		COLEGIO PRIVADO		T
	X	DT	X	DT	
Despersonalización	.15	.25	.30	.42	1.05
Agotamiento	1.46	1.09	1.52	.78	.16
Realización Personal	4.97	.59	5.33	.60	1.47
Condiciones Intralaborales	2.94	.23	2.75	.20	-2.11*
Condiciones Extralaborales	2.01	.24	2.28	.28	2.49*

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabla 2*Datos descriptivos y análisis individual del sexo*

	MUJERES		HOMBRES		T
	X	DT	X	DT	
Despersonalización	.14	.30	.42	.39	-1.93

Agotamiento	1.52	1.08	1.42	.45	.22
Realización Personal	5.27	.41	4.85	.91	1.15
Condiciones Intralaborales	2.93	.20	2.65	.18	3.12**
Condiciones Extralaborales	2.14	.24	2.15	.40	-.10

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Conclusión

Teniendo en cuenta el objetivo del estudio, el cual, es identificar los factores relacionados con la aparición de sintomatología asociada al síndrome de Burnout en maestros de colegios públicos y privados de la ciudad de Cali que atienden en sus cursos a niños y niñas con discapacidades intelectuales y trastornos del espectro autista, se logró evidenciar diferencias estadísticamente significativas en los niveles de riesgo intra y extralaborales según el tipo de colegio y el sexo de los maestros, sin evidenciar la presencia de síntomas asociados al burnout

Discusión

En el análisis de los resultados se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los Riesgos Psicosociales entre maestros según sexo y tipo de colegio donde laboran. Por un lado, se pudo observar que en los Riesgos Intralaborales, los maestros de colegios públicos perciben mayor nivel de riesgo que aquellos maestros pertenecientes a colegios

privados, lo que evidencia cierto nivel de acuerdo con lo planteado por Hsien (2007) quien afirma que, aunque las actitudes de los maestros frente a la inclusión sean positivas, estas dependen en gran medida de dos factores: el sentimiento de competencia profesional del docente y la formación que este haya recibido en cuanto al manejo de las diferencias, factores que se hacen evidentes según el tipo de colegio donde el maestro trabaje, pues en Colombia se presentan constantemente marchas y solicitudes por partes de los maestros, particularmente de colegios públicos, en las que se recalca la falta de inversión económica a la educación, y así mismo, la poca garantía de características laborales que les permitan cumplir a cabalidad su función.

Por otro lado, se observa que los maestros de colegios privados perciben mayores Riesgos Extralaborales que los maestros del Estado, lo que se podría deber a algunos factores como el pluriempleo, pues movilizarse de un colegio a otro, preparar clases para diferentes grados, y enfrentarse a diferentes contextos educativos, puede generar una demanda laboral bastante grande en el docente, quitando tiempo para realizar actividades personales y familiares. Adicional a esto, factores como el desplazamiento de su casa al trabajo, y la situación económica de la familia, contemplados en la encuesta realizada, puede influir en estos niveles de riesgo. Lo anterior lo logra evidenciar en su estudio Manassero et.al (2005) quien identifica la falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo y el excesivo número de alumnos por clase, como algunos de los factores que los maestros le atribuyen a el estrés generado por la enseñanza, factores relacionados con el pluriempleo.

Finalmente, los resultados arrojan también niveles altos de riesgo en cuanto a las condiciones intralaborales en las mujeres, esto podría explicarse bajo el supuesto de que serían las mujeres quienes tienen mayor grado de carga laboral y emocional al estar encargadas tanto de

grupos completos de clase, como del hogar, premisa que evidencia también Sarmiento (2013) al afirmar que son las mujeres quienes por lo general tiene doble carga de trabajo, tanto la práctica profesional como la tarea familiar.

Limitaciones

En el presente trabajo se realizó un estudio con una muestra que incluyó un total de 24 maestros de la zona urbana, siendo 17 mujeres y 7 hombres, lo que se puede traducir en un desequilibrio en cuanto al sexo de la población.

También es importante tener en cuenta que la aplicación de las pruebas se hizo, en su mayoría, en horarios laborales, por lo cual el maestro pudo haber contestado de manera apresurada debido a la obligación de retornar a sus labores.

Recomendaciones

Futuras investigaciones deberán tener en cuenta factores adicionales al sexo y el tipo de colegio en el que los maestros trabajan, tales como los horarios y lugares en los que se administran las pruebas, y adicionalmente, llegar a la población docente que labora en zonas rurales para identificar si son los mismos factores encontrados en estudios de maestros de zona urbana los que promueven la aparición del Síndrome del Burnout, para así lograr indagar e identificar los aspectos en particular que pueden estar afectando a los maestros en cada uno de estos factores.

Además, se deberá continuar profundizando el estudio aumentando el número de docentes, equilibrando la cantidad entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta la dificultad que presenta obtener datos de los maestros debido a su disponibilidad de tiempo, y generando estrategias que permitan hacer este proceso más eficiente.

Bibliografía

- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C. y Balcázar, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica de Guadalajara. *Revista de investigación y salud*, 001 (pp. 1-10).
- Álvarez, C. (2013). Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de administración*, 28(48), 118-133.
- Arís, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(18)
- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- Axayacalt, G., Celis, M., Moreno, S., Farias, F. y Suárez, J. (2006). Síndrome de burnout. *Archivos de Neurociencias*, 11(4), 305-309.
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva.
- Damm, X. (2008). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1).
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.

- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a Ed.)* Boston: Pearson.
- Gómez, C., Rodríguez, V., Padilla, A., y Avella, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista colombiana de psiquiatría*, 38(2).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). México: McGraw-Hill.
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program, *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*. 2(1): 45-55.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Manassero, M. A., GARCÍA BUADES, E. S. T. H. E. R., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, Á., & FERRER, V. A. (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2).
- Marrau, C. M. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, (10), 53-68.

- Martínez, A. (2010). El síndrome de *burnout*. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced *burnout*. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986): *The Maslach Burnout Inventory*. (Zaed) Palo Alto, Consulting Psychologists Press (Versión Española adaptada por Nicolás Seisdedos Cubero, TEA 1987)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media.
- Ministerio de la Protección Social. (2010) Batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial. Bogotá: Ministerio de la Protección Social;
- Miravalles, J. (2009). Cuestionario de Maslach *Burnout Inventory*. Editorial Zaragoza.
- Moreno, B., Arcenillas, V., y Morante, M. E. (2005). *Burnout* en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 71-87.

- Moreno, B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M., y Ferrer, R. (2009). El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25 (2) (pp. 149-163).
- Moreno, B., González, J. L., y Garrosa, E. (2000). Variables de personalidad y proceso del *burnout*: personalidad resistente y sentido de la coherencia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional de Colombia*, 20(1), 1-18.
- Padilla, A. (2011) Inclusive Education of Persons with Disabilities. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.
- Quintana, C. G. (2005). El síndrome de burnout en operadores y equipos de trabajo en maltrato infantil grave. *Psykhe (Santiago)*, 14(1), 55-68.
- Restrepo N., Ayala G., Colorado Vargas G., Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Revista Salud Pública*. 8 (1): 63-73, 2006.
- Rioux, M., y Pinto, P. (2010). A time for the universal right to education: Back to basics. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 621-642.
- Rodríguez, A. (2006). Satisfacción Laboral y Síndrome de “Burnout” en Profesores de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81
- Salanova, M., Llorens, S. y García, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Revista seguridad y salud en el trabajo*, 1 (28) (pp. 16-20).
- Sarmiento González, M. C. (2013). Factores de riesgo psicosocial intralaboral: diagnóstico en personal terapéutico asistencial.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., y Shogren, K. (2010). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of

supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.

Travers y Cooper (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente.* Barcelona: Paidós.

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual.* París, UNESCO

Verdugo, M. Á, & Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación, 358*, 450-470.

Verdugo, MA. (1995). *Personas con discapacidad.* Madrid: Ediciones Siglo XXI.

Villalobos, G., Vargas, A. M., Escobar, J., Jiménez, M. L., & Rondón, M. A. (2010). *Batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial.* Bogotá: Ministerio de la Protección Social.