

EMPATÍA Y SÍNDROME DE DESGASTE PROFESIONAL (BURNOUT) EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE LIMA METROPOLITANA*

*Empathy and occupational burnout syndrome in regular basic
education teachers in Lima Metropolitana*

Katherine Romero Llanos*
Universidad de Piura

Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre empatía y síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana; participaron 249 docentes de los niveles primaria y secundaria. El tipo de investigación ha sido básica descriptiva cuantitativa de alcance correlacional. Como instrumentos de medición se administraron el Interpersonal Reactivity Index (IRI) y el Inventario de Burnout de Maslach-ES. Los resultados mostraron que las variables medidas presentaban correlaciones no lineales fuertes y muy fuertes estadísticamente significativas, obteniendo la mayor correlación entre Toma de Perspectiva (empatía cognitiva) y Realización Personal (burnout) y la más baja entre Fantasía (empatía cognitiva) y Despersonalización (burnout). Una de las sugerencias que se formuló fue que en las instituciones educativas del país se difunda el conocimiento sobre las consecuencias negativas del desgaste profesional (burnout) sobre la vida personal, profesional y organizacional y la importancia de entrenar y regular la empatía que permita lograr un saludable desarrollo socioemocional en docentes y alumnos.

Palabras clave: Empatía, síndrome de desgaste profesional, docentes

Abstract

The aim of this research is to determine the relationship between empathy and occupational burnout syndrome in teachers of regular basic education in Lima Metropolitan; with a sample of 249 teachers of the primary and high school levels. The type of research is quantitative descriptive basic of correlational scope. As measuring instruments, the Interpersonal Reactivity Index (IRI) and the Maslach-ES Burnout Inventory (MBI) were administered. The results showed that the measured variables presented statistically significant strong and very strong non-linear correlations, obtaining the highest correlation between Perspective Taking (cognitive empathy) and Personal Achievement (burnout); and the lowest between Fantasy (cognitive empathy) and Depersonalization (burnout). One of the suggestions made was that the educational institutions of the country disseminate knowledge about the negative consequences of professional burnout in personal, professional and organizational life and the importance of training and regulating the empathy that allows achieving a healthy socio-emotional development in teachers and students.

Keywords: Empathy, occupational burnout syndrome, teachers.

* Artículo basado en la tesis de maestría sustentada por la autora.

* Psicóloga. knrll24@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5261-0685>

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, diversos estudios neurocientíficos han permitido conocer progresivamente la interrelación dinámica de los distintos sistemas neurobiológicos que ocurre en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Asimismo, se conoce, cada vez más, con mayor claridad y evidencia científica la interdependencia de la cognición y las emociones en el cerebro, la importancia de las emociones y de las interacciones sociales como factores esenciales a considerar si se busca instaurar aprendizajes significativos y exitosos y el papel fundamental que desempeñan los docentes en todos estos procesos para lograr que el aprendizaje cognitivo y emocional en sus alumnos sea óptimo (Mora, 2015). Entre las principales competencias socioemocionales que debe desarrollar un docente para establecer vínculos cercanos maestro-alumno se encuentra la empatía. Es de suma importancia que los docentes establezcan una adecuada relación empática con cada uno de sus alumnos, ya que se ha demostrado que ésta juega un rol primordial en el desarrollo socioemocional y cognitivo de los educandos y del propio docente (Feshbach & Feshbach, 2011). Pero, es esta misma relación cercana y continua la que puede generar altos niveles de demanda emocional permanente que, sin recibir el soporte y recursos necesarios para afrontarlos, pueden ser un desencadenante para presentar diversos niveles de agotamiento emocional que pueden conducir al desgaste profesional (burnout). (Fernández, 2002a).

EMPATÍA

Este concepto ha sido muy investigado por la comunidad científica y a lo largo del tiempo se ha encontrado un constante conflicto de perspectivas al momento de explicar su contenido. Su origen etimológico proviene del término griego *empathia* (ἐμπάθεια) que significa pasión (Singer & Lamm, 2009). A nivel histórico y filosófico su primer registro se ubica en el término alemán *Einfühlung* que se traduce como “sentirse dentro de” el cual fue utilizado por Robert Vischer en el siglo XVIII; luego en 1909 Titchener denomina *empathy* a esta capacidad que traducida al español se le denomina “empatía”. A inicios del siglo XX, Lipps mencionó que se correlaciona con una imitación interna que se proyecta de uno mismo a los demás (Fernández-Pinto, López-Pérez & Márquez, 2008).

La literatura científica no ha mostrado acuerdo sobre la naturaleza de este concepto. Al respecto, han existido dos puntos de vista marcadamente opuestos para definirlo. Uno ha correspondido a la interpretación cognitiva; es decir, “ponerse mentalmente en el lugar del otro”. Esta fue asumida por Dymon (1949), según lo citado por Davis (1980), y por Hogan (1969), según lo citado por Fernández-Pinto et al. (2008). Cabe señalar que esta capacidad de adoptar la perspectiva del otro para comprender sus sentimientos es lo que, actualmente, se define como Teoría de la Mente (ToM) desarrollada inicialmente por Premack y Woodruff (1978), según lo citó Singer (2006).

El segundo punto de vista ha enfatizado especialmente la perspectiva afectiva; es decir, interpreta la empatía como “la capacidad de sentir la emoción del otro”. Esta fue asumida por Stotland (1969), de acuerdo a lo citado por Fernández-Pinto et al.

(2008) y por Hoffman (1977) según citó Davis (1980). La empatía es considerada como una reacción emocional vicaria de un observador que percibe que otro sujeto está experimentando o va a experimentar un estado emocional. A partir de la década de los ochenta del siglo pasado fue que a partir de estos dos enfoques surgió una visión integradora que tomó en cuenta el aspecto cognitivo y el emocional. Esto permitió definir la empatía como un constructo multidimensional y fundamental en el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales, en la disposición prosocial, en el desarrollo moral, como inhibidora de la agresividad y como parte esencial de la cognición social (Eisenberg, 2000; Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010; Gutiérrez, Escartí & Pacual, 2011).

Esta síntesis, cualitativamente superior a cada uno de sus elementos primigenios, ha permitido señalar que a partir del componente cognitivo se abstraen los procesos mentales del otro y se infieren sus intenciones y se ponen en acción dos subprocesos: Toma de Perspectiva (habilidad para comprender el punto de vista del otro) y Fantasía (capacidad imaginativa de un sujeto para identificarse con los sentimientos y acciones de personajes o situaciones ficticias (Davis, 1980, 1983; Mestre, Frías & Samper, 2004). A partir del componente afectivo, el sujeto observador se

acerca al estado emocional del otro y reacciona, poniendo en acción dos subprocesos: Preocupación Empática (vivencia de sentimientos de compasión, inquietud y afecto ante el dolor o sufrimiento que experimenta otra persona, se encuentra orientada hacia el otro) y Malestar Personal (sentimientos de ansiedad, incomodidad y fastidio que se producen al observar experiencias negativas en los demás, está orientado hacia sí mismo).

En este orden de ideas, es pertinente señalar lo que Batson, Early & Salvarani (1997) sostuvieron acerca de la diferencia entre empatía o preocupación empática y estrés empático; la primera es una emoción vicaria orientada al otro y genera una motivación de ayuda y la segunda es una emoción vicaria orientada a uno mismo que origina un estado de consternación propio ante una experiencia emocional ajena; esta última sería la expresión de una empatía menos sana por cuanto conduce a una sobreimplicación y, por consiguiente, a una respuesta de evitación.

Años más tarde, ya en el presente siglo, Decety & Ickes (2011) precisaron que la empatía es la capacidad que se presenta cuando dos personas al interactuar pueden compartir y experimentar los sentimientos e intenciones del otro como suyos, sin perder de vista la diferencia entre el uno y el otro y que a su vez, esto activa circuitos neurales similares en ambos cerebros. Entonces, para sentir empatía es esencial saber que el otro es como yo, pero manteniendo una clara diferenciación entre uno mismo y el otro (Decety & Moriguchi, 2007).

En síntesis, se puede considerar la empatía como la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar partiendo de lo que se observa, de la información verbal y no verbal o de información accesible desde la memoria y la reacción afectiva de compartir su estado emocional (Moya-Albiol et al., 2010). Además requiere que exista autoconsciencia y una clara diferenciación entre uno mismo y el otro (Singer & Lamm, 2009) ya que de no existir, el no poder diferenciar la perspectiva propia de la ajena, puede generar un acusado malestar (Decety & Jackson, 2004).

Al análisis que se viene realizando desde el punto de vista psicológico es imprescindible

complementarlo, en la actualidad, con los aportes de la neurociencia. Es esta la ciencia que estudia el sistema nervioso, especialmente el funcionamiento cerebral, desde una perspectiva multidisciplinar, incidiendo en diferentes niveles de análisis desde lo molecular hasta lo conductual (Redolar, 2014). Son la neurociencia cognitiva y la social las ramas que vienen investigando sobre lo que se ha denominado las bases neurales de la empatía.

Al respecto, Barilá (2011) mencionó que Watson y Greenberg (2009) señalaron que hay cinco aspectos de los aportes de las neurociencias que han impactado de manera directa en el estudio actual de la empatía: el descubrimiento de las neuronas espejo, la capacidad innata de los humanos de imitar a los demás, el rol determinante del contexto para entender e interpretar las acciones de los demás, que las respuestas al sufrimiento ajeno pueden estar orientadas a uno mismo o hacia el otro y que existe evidencia neurológica de los diferentes niveles de capacidad empática en los humanos.

Distintas investigaciones han aportado evidencias sobre las áreas cerebrales y mecanismos neurobiológicos comprometidos con la empatía y que apoyan el enfoque de la misma como constructo multidimensional. Se conoce que la empatía posee procesos automáticos que no requieren esfuerzo ni conciencia sustentados por circuitos neurales a nivel subcortical (*bottom-up*) y procesos conscientes, analíticos y voluntarios relacionados a circuitos corticales denominados *top-down* (Adolphs, 1999; Cacioppo & Decety, 2011) que permiten la inhibición y regulación de la respuesta empática (Singer, 2006). Es la activación e interrelación dinámica de estos procesos que permiten que la empatía se produzca de manera integral y así se activen respuestas neurofisiológicas y cognitivas tanto en el protagonista como en el observador que le permiten sentir lo que el otro siente (Singer & Lamm, 2009).

Es la amígdala, estructura cerebral subcortical, la que contribuye principalmente a la emisión de una respuesta empática por cuanto permite la activación automática de la capacidad para reconocer y reaccionar frente a las expresiones faciales de las emociones, acción necesaria para activar el inicio de la respuesta

empática; pues si se presenta algún déficit al descifrar la emoción en el otro, se verá interferida la capacidad de leer sus necesidades emocionales, socializar y por ende, empatizar (Gazzaniga, 2010). A nivel cortical las estructuras cerebrales que en interrelación dinámica y holística, aunque cada una con su función específica, participan en la respuesta empática son: la corteza cingulada anterior, la ínsula anterior y el giro frontal inferior así como la corteza prefrontal medial, la corteza órbita frontal, la unión temporo-parietal. Para Baron-Cohen y otros neurocientíficos, las estructuras y zonas cerebrales mencionadas y otras más, estarían comunicadas a través de circuitos nerviosos mediante redes sinápticas que se conforman y activan para las diferentes dimensiones de la empatía y conformarían un subsistema al que denominan circuito de la empatía (Baron-Cohen, 2011; Frith & Frith, 2003). Entonces, de acuerdo a la evidencia neurocientífica, la empatía involucra una gran variedad de estructuras cerebrales y nerviosas que incluyen los circuitos corticales, los núcleos subcorticales, el sistema nervioso autónomo, el eje endocrino y el eje hipotalámico pituitario-adrenal (Gleichgerrcht & Decety, 2013; Decety, 2011; Coutinho, Decety & Silva, 2014).

A nivel celular se considera que son los sistemas de neuronas espejo, descubiertos por Rizzolatti en 1996, los que sustentan el proceso de empatía y la base neural de la imitación (Rizzolatti, 2006; Singer, 2006). Las neuronas espejo son neuronas bimodales, pues tienen propiedades sensitivas y motoras, y fueron descubiertas inicialmente en la corteza premotora ventral (F5) y en el lóbulo parietal de monos macacos (Decety, 2011). Lo interesante de éstas es que se activan tanto cuando se realiza la acción como cuando se observa a otro realizarla y por ello explican la conexión percepción-acción que sustentan los procesos de imitación motora y conexión emocional (Iacoboni, 2012). Se las relaciona a la empatía en la medida que cuando se percibe una expresión emocional, éstas se activan, lo cual plantea un mecanismo reflejo que subyace a la capacidad de leer los estados emocionales en las otras personas a partir de sus expresiones y de simular en el propio cuerpo dicha emoción (Tirapu-Ustároz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, & Pelegrín-Valero, 2007; Gazzaniga, 2010) y también, de entender las intenciones de otras personas al simular de manera automática sus acciones e intenciones (Singer, 2006). Se considera que cuanto

más activos son los sistemas de neuronas espejo, más intensos los componentes emocional y cognitivo de la empatía (Moya Albiol, 2011). Sin embargo, de acuerdo a Decety y colaboradores, si bien el sistema de neuronas espejo participa en la imitación y en el contagio emocional, en la actualidad, no hay evidencia científica suficiente para confirmar que éstas sean responsables de la comprensión de las emociones y de la explicación de un constructo tan complejo como es la empatía (Yamada & Decety, 2009).

¿Por qué es importante la empatía en el accionar de las personas en general y del docente en particular? Decety & Moriguchi (2007) sostuvieron que la empatía es esencial al momento de establecer y mantener una relación interpersonal cercana o las continuas interacciones sociales diarias; esto se debe a que sentir las emociones del otro aumenta la posibilidad de entender sus intenciones, percepciones y motivaciones permitiendo así adoptar la perspectiva ajena; lo cual, en la mayoría de los casos, propiciará una preocupación y motivación por ayudar a otros, a aliviar su situación y a su vez generará conductas pro sociales y altruistas (Mestre, Samper & Tur, 2008 mencionados en Barilá, 2011). Asimismo, es necesario señalar que se requiere tomar en cuenta otros factores como la familiaridad con el objeto de empatía, la pertenencia al grupo, las características individuales del sujeto de la empatía, sus motivaciones, creencias y metas generales, pero sobre todo sus habilidades de autorregulación (Decety & Moriguchi, 2007; Coutinho, Decety & Silva, 2014).

La implicancia emocional y empatía del docente es un requisito indispensable y una parte integral de su acción educadora. El poder interpretar y reaccionar frente a las necesidades, sentimientos e intenciones de sus alumnos y percibirlos como suyos para generar la ayuda necesaria, permitirá que se establezca una conexión cercana entre el docente y cada uno de ellos. Sin esta capacidad, estas relaciones se presentarían interferidas y los procesos de enseñanza y aprendizaje se verían perjudicados (Jennings & Greenberg, 2009).

Comúnmente existe una presunción que considera que a mayor nivel de empatía, mayor acercamiento y comprensión del otro, y por ello se enfatiza la importancia de que los maestros desarrollen altos niveles de empatía con sus alumnos; pero, como ya se

ha revisado, esto no es necesariamente así, puesto que hay situaciones en las que compartir los sentimientos no implica que se actuará buscando brindar apoyo o ayuda al otro (Decety & Jackson, 2004) u otras en las que el implicarse de manera muy intensa puede desencadenar estados desfavorables. Entonces, dependiendo de múltiples factores, la experiencia de empatizar puede originar preocupación empática que impulse a ayudar al otro o malestar personal que motive a alejarse del otro (Decety & Lamm, 2006).

Hogdes & Klein (2001), sostuvieron que ser demasiado empático puede suscitar altos costos sobre todo a nivel socioemocional, por ello destacaron la necesidad de contar con estrategias para regularla, al igual que con el resto de las emociones. Ya se conoce que niveles muy altos de empatía en profesiones de servicio humano como es la docencia, sin posibilidades de canalizar la tensión emocional, pueden conducir a experimentar altos niveles de desgaste emocional e incluso, burnout (Singer, 2010).

Síndrome de desgaste profesional (*burnout*)

El constructo *burnout* ha sido tomado del inglés que significa “estar quemado” (Marrau, 2004) y fue utilizado por primera vez hacia 1974, en el área de la psicología laboral, por Freudenberg. Este autor lo consideraba como la consecuencia de ayudar a otros, lo cual va generando una sobre exigencia personal; lo definió como un estado de desgaste físico, emocional y mental debido a estar involucrado en situaciones laborales de gran demanda emocional (Ferri, Guerra, Marcheselli, Cunico & Di Lorenzo, 2015). Además, los trabajadores en los que se detectó por primera vez este síndrome presentaban, entre otros síntomas, una progresiva pérdida de energía, síntomas de ansiedad, depresión, insomnio, problemas gastrointestinales, desmotivación y agresividad (Zavala, 2008; Latorre, 2005 mencionado por Arias & Jiménez, 2013; Wagaman, Geiger, Shockley & Segal, 2015) perdiendo incluso su capacidad de adaptación (Alvarado, 2009). Es por esto, que también el término se utilizaba con fines clínicos, para describir un estado de agotamiento físico y mental de los profesionales de la salud, aunque su análisis y estudio ya se ha extendido a otros profesionales que prestan servicio y están en constante contacto humano como médicos, psicólogos, enfermeros, obstetras, voluntarios, docentes, entre otros.

Desde la perspectiva clínica, el burnout es considerado como un cuadro polifacético y plurisintomático que se expresa en diversas intensidades y amplitud variable en los profesionales que brindan asistencia directa y continua a otros seres humanos (Tifner, Martín, Albanesi & De Bortoli, 2006) y se considera un estado negativo como respuesta al estrés laboral crónico (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). De acuerdo a Maslach, desde una perspectiva psicosocial, es un síndrome multidimensional en el que debe estar presente el Agotamiento Emocional, la Despersonalización y la falta de Realización Personal en el trabajo (Maslach & Jackson, 1981a, 1986). El Agotamiento Emocional (AE) se autopercebe como cansancio que no se recupera con el descanso y fatiga; se caracteriza por dejar a la persona sin recursos ni energía; se manifiesta física y psíquicamente generando la reducción en los recursos emocionales propios y el sentir que no se puede dar más de sí, llegando incluso a expresar disgusto, hartazgo y agobio por tener que brindar un servicio. La Despersonalización (D) conduce a una respuesta conductual manifiesta de actitudes, sentimientos y comportamientos excesivamente negativos, cínicos, distantes, fríos, despreocupados e insensibles, generando el alejamiento de los otros y si se requiere mantener un contacto este será distante e impersonal. La falta de Realización Personal (RP) en el trabajo genera el deterioro de los propios sentimientos de competencia al comprobar que las demandas exceden las capacidades personales, surgen reacciones negativas hacia sí mismo y hacia el trabajo las cuales interfieren de modo relevante en el éxito a lograr en el desarrollo de su actividad profesional o técnica.

En consecuencia, el síndrome de burnout es un tipo de respuesta adversa a diversas fuentes de estrés crónico; se manifiesta en las relaciones interpersonales, impacta tanto a quienes brindan un servicio como a quienes lo reciben. Se presenta con mayor frecuencia en sujetos que desempeñan labores de apoyo y servicio social directo. Entre las principales manifestaciones negativas de la presencia de este síndrome están: el absentismo, la impuntualidad, el abandono laboral, la accidentabilidad y las bajas laborales (Tifner et al., 2006).

Por la complejidad de su conceptualización y estudio, a lo largo del desarrollo de la psicología se

han establecido perspectivas y teorías diferentes para abordarlo y explicarlo. Es así que se han desarrollado diversos modelos, entre los que se encuentran: la teoría sociocognitiva del yo (1989) que recogió los planteamientos de Bandura y de ésta se desprendieron el modelo de competencia social de Harrison (1983), el modelo de Cherniss (1993), el de Thompson, Page y Cooper (1993); de la teoría de intercambio social se desprenden el modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993) y el modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Fredy (1993) y finalmente de la teoría organizacional se desprenden el modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983), el de Cox, Kuk y Leiter (1993) y el de Winnubst (1993). De manera más reciente se encuentra el modelo etiológico estructural de Gil-Monte, Peiró y Varcárcel (1995) (citados en Fernández, 2008b; Gil-Monte & Peiró, 2009).

En diferentes modelos citados no hay un consenso para definir el síndrome de burnout, ni para describir el orden secuencial en el que se presentan sus componentes. Para algunos, lo primero en manifestarse es la Despersonalización como un mecanismo disfuncional de afrontamiento y posteriormente los otros dos. Otros señalan que lo primero en surgir son los sentimientos de Agotamiento Emocional; y la Despersonalización cumple un rol de variable mediadora entre aquellos y la baja Realización Personal (Leiter & Maslach, 2017). En otros modelos, la Despersonalización es considerada como un intento errado de manejar el Agotamiento Emocional a través del distanciamiento interpersonal (Gil-Monte & Peiró, 2009). Para otros es la baja Realización Personal junto con fuertes sentimientos de Agotamiento Emocional lo que originan la presencia del burnout y la Despersonalización cobra nuevamente el rol de estrategia de afrontamiento. En líneas generales, se plantea que el Agotamiento Emocional y la Despersonalización son los dos componentes nucleares y de mayor interrelación que caracterizan de manera más clara al síndrome de desgaste profesional o burnout (Doménech, 2011) y la falta de Realización Personal a veces estaría relacionada o a veces no (Alvarado, 2009; Moreno, Corso, Sanz-Vergel, Rodríguez-Muñoz & Boada, 2010). En síntesis, el síndrome de burnout está asociado a: componentes *cognitivos-aptitudinales* como la Realización Personal, *emocionales* como

el Agotamiento Emocional y *actitudinales* como la Despersonalización (Marrau, 2004; Tifner et al., 2006; Gil-Monte & Peiró, 2009).

La docencia es una profesión de extrema importancia, pues contribuye en gran medida a la educación de las futuras generaciones de un país (Tifner et al., 2006). No obstante, en los últimos años el prestigio social de los docentes se ha visto mellado y, en muchos casos, ha sido una profesión poco reconocida y se ha visto sometida a múltiples presiones del entorno socio-económico y político. Por ello, una baja estima profesional, unida a riesgos psicosociales y a las innumerables exigencias a las que se ven sometidos los docentes de carácter personal, laboral, organizacional, social y contextual, que en múltiples ocasiones superan los recursos personales y organizacionales, los convierte en un grupo humano altamente vulnerable de desarrollar cuadros de estrés, fatiga por compasión, desgaste emocional y burnout (Almeida, Nazaré, Guimaraes, Evangelista, Gomes & Vieira, 2015; Arias & Jiménez, 2013; Extremera, Fernández-Berrocal & Durán, 2003; Mojsa-Kaja, Golonka & Marek, 2015).

El síndrome de burnout fue estudiado inicialmente en profesionales de la salud; posteriormente, se han dirigido a diferentes grupos humanos estableciendo características y correlaciones con diversas variables. Los docentes constituyen un grupo humano que muestra altos niveles de Agotamiento y Despersonalización frente a otros profesionales (Mojsa-Kaja et al., 2015); por cuanto la actividad docente se sustenta en interacciones humanas continuas y directas que requieren estar atento a las necesidades de los alumnos, activar permanentemente su atención y motivación, mantener disciplina en clase y generar espacios de enseñanza y aprendizaje significativos. Todo esto demanda del docente el ejercicio de diversas habilidades cognitivas y emocionales (Näring, Vlerick & Van de Ven, 2012). Además, es conveniente tener en cuenta que el estado emocional del docente tiene una muy importante influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mora, 2015; Morgado, 2010) y estos, junto con las relaciones interpersonales docente-alumno, se ven alterados cuando existe Agotamiento Emocional (Marrau, 2004).

En el contexto docente, el Agotamiento Emocional se conceptúa como la pérdida de recursos emocionales debido a las demandas de los alumnos, sus familias y del sistema educativo (Salanova, Martínez & Lorente, 2005; Wróbel, 2013). De lo expuesto, se podría deducir que los docentes que se comprometen más con sus labores, sin redes de soporte social y sin recursos apropiados se encontrarán en mayor riesgo de padecer burnout porque el Agotamiento Emocional se encuentra muy relacionado con los recursos personales y con las demandas a las que debe responder y que de no encontrar un soporte social que lo impulse y contenga, puede provocar pérdida de entusiasmo y optimismo, sentimientos de desesperanza y frustración en el docente que no consigue los logros esperados en sus alumnos, llegando incluso a distanciarse emocionalmente de ellos (Aldrete, Pando, Aranda & Balcázar, 2003; Almeida et al., 2015; Zavala, 2008).

Sobre la relevancia del síndrome de burnout en la población docente se han desarrollado un conjunto de investigaciones a nivel internacional y a nivel nacional. Es así que en Guadalajara (México) se encontró que el 80% de los docentes presentaba burnout (Aldrete, Gonzales & Preciado, 2008); en Cádiz (España) el 41% presentó alta prevalencia de *burnout* (Cordeiro et al., 2003), en Medellín (Colombia) el 46,8% obtuvo puntajes muy altos en Agotamiento Emocional y Despersonalización (Restrepo-Ayala, Colorado-Vargas & Cabrera-Arana, 2006).

A nivel nacional, Fernández (2002a) realizó dos estudios que abordaron la realidad del docente peruano con respecto a este tema. El primero se centró en correlacionar burnout con varias otras variables y evidenció que la personalidad tipo A y la presión laboral correlacionaban de manera positiva con Agotamiento Emocional y Despersonalización y de manera negativa con Realización Personal. Asimismo, estableció que del total de docentes encuestados el 43,2% de primaria y el 36,6% de secundaria presentaron altos niveles de burnout. En el segundo estudio dirigido solo a profesores de secundaria investigó la relación entre el burnout y la Autoeficacia Percibida; obtuvo correlaciones significativas inversas entre esta y Agotamiento Emocional y Despersonalización; y, positivas con Realización Personal. Es decir, a mayor Autoeficacia Personal menor nivel de burnout y

viceversa (Fernández, 2002b, 2008a). En una revisión posterior, estableció que, en promedio, el 43,2% de los docentes limeños experimentaban niveles altos de burnout y que los principales factores que los inducía a manifestar este síndrome eran las precarias condiciones materiales y de infraestructura en las que trabajan (Fernández, 2010). Asimismo, Delgado (2003) realizó una investigación en la que participaron docentes de educación secundaria de Lima Metropolitana; estableció que el 32,7% de los profesores presentaban niveles altos de burnout, sobre todo los que laboraban en instituciones educativas privadas, por cuanto estos docentes alcanzaron puntajes mayores en Agotamiento Emocional y Despersonalización y menores en Realización Personal que los que laboraban en instituciones educativas estatales. Sin embargo, Farfán (2009) obtuvo resultados contrarios, puesto que señaló que los docentes de instituciones educativas estatales presentaron mayores puntajes en Agotamiento Emocional y Despersonalización y menores puntajes en Realización Personal. En una investigación realizada por Arias y Jiménez (2013) para conocer la realidad del docente en Arequipa de instituciones educativas públicas y privadas concluyó que fueron las docentes quienes presentaron mayores niveles de burnout (91,5% moderado y 7,5% nivel alto) en comparación con los docentes, dado que el 93,7% presentó un nivel moderado y el 6,3% nivel alto. Cabe señalar que los profesores de las escuelas privadas se ubicaron en un nivel bajo en Realización Personal.

Empatía y *burnout*

Como ya se ha referido, la empatía es un importante constructo que ha permitido describir el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y conductas prosociales (de Wall, 2010; Williams, 1989); por tanto, está presente en las dinámicas sociales permanentes que ocurren entre los seres humanos, pero adquiere un valor agregado en todos los profesionales dedicados a prestar servicios de ayuda, especialmente en el contexto educativo formal. La empatía y la implicación emocional pueden ser consideradas elementos esenciales en el ejercicio de la profesión docente tanto en su relación con los colegas de la institución educativa como con los alumnos. Si por diversas razones o circunstancias se presentan relaciones interpersonales negativas hasta llegar al conflicto, los docentes son muy susceptibles

de desarrollar en mayor o menor grado el síndrome de burnout.

Diversas investigaciones realizadas con el propósito de vincular la empatía y el síndrome de burnout han encontrado, en algunos casos, resultados contradictorios, ya que la severidad del nivel de burnout está relacionado tanto al incremento como al detrimento en los puntajes de empatía disposicional (Hoffman, 2000; Ferri et al., 2015). Cabe señalar que la muestra de la mayoría de investigaciones que han relacionado estas dos variables ha estado conformada por profesionales de la salud porque estos se enfrentan directa y permanentemente al dolor y sufrimiento de los pacientes y para superar consciente o inconscientemente tal impacto desarrollan habilidades de afrontamiento que implican en algunos casos la reducción en sus niveles de empatía y aumento de la supresión emocional, con el objetivo de evitar el desgaste emocional y el disminuir o perder el sentido de logro en sus labores, lo que los puede conducir al burnout (Ferri et al., 2015 Gleichgerrcht & Decety, 2013) .

En algunos casos esa disminución en los niveles de empatía puede generar lo que Hogdes y Biswas-Diener (2007) mencionados en Barilá (2011), identificaron como dos tipos de desregulación empática: una cognitiva y otra emocional. Presentar poca empatía puede generar problemas de insensibilidad (empatía emocional) o egocentrismo (empatía cognitiva) y demasiada empatía puede acarrear malestar personal (empatía emocional) o pérdida de conciencia de sí mismo (empatía cognitiva). Según dichos autores, los profesionales relacionados al cuidado de otro, como los docentes, serían más susceptibles de manifestar fatiga por compasión cuando otros caminos de regulación están bloqueados. Por ello, tanto los componentes de empatía cognitiva como emocional deben encontrarse en equilibrio. Otros estudios han establecido una relación inversa en los auto-reportes de empatía y burnout, encontrándose por un lado que los niveles de empatía están relacionados de manera positiva con la Realización Personal e inversa con Despersonalización en médicos y estudiantes de medicina (Hojat, Vergare, Isenberg, Cohen & Spandorfer, 2015) y en otros casos se encuentra una relación negativa entre empatía y burnout, en los que se la señala como un factor de

protección (Wagaman et al., 2015; Wilczek-Royczka (2011) mencionado en Ferri et al., 2015.

En el contexto de lo expuesto, es posible plantear que: a) el burnout menoscaba la empatía, ya que por ejemplo, la Despersonalización incide negativa y directamente en las relaciones sociales implicando un distanciamiento y trato impersonal; b) la empatía genera el burnout al presentarse en altos niveles y causar desgaste, fatiga por compasión y finalmente burnout; y c) la empatía previene el burnout en cuanto a que está asociada a Satisfacción y Realización Personal y que llegar a ser empático permite ser consciente de las emociones negativas personales y de los demás, practicando autorreflexión y regulación emocional, por lo cual ser más empático evita llegar a desarrollar burnout (Zenasni, Boujut, Woerner & Sultan, 2012).

Como se puede apreciar, entre empatía y burnout existe una compleja relación; de ahí se deriva la importancia de la presente investigación porque además de establecer una vinculación de las dimensiones que constituyen esas dos variables en un grupo humano tan importante, como es el grupo de docentes, permitirá impulsar la creación y puesta en acción de programas de formación e intervención en el contexto educativo, teniendo como objetivo principal que los docentes sean agentes claves y exitosos de la enseñanza y aprendizaje de la empatía en sus alumnos al ser conscientes de su propia realidad socioemocional.

Método. Participantes.

La muestra no probabilística obtenida en forma intencional y por conveniencia estuvo constituida por 249 docentes (74,7% mujeres y 21% varones) de los niveles primario y secundario comprendidos, administrativamente, en la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana, de edades comprendidas entre los 22 y 65 años (M=39,9; D.S.=12,8). Los docentes participaron voluntariamente; fueron informados, mediante una carta de presentación, que iban a colaborar en el desarrollo de un estudio sobre la relación entre empatía y burnout. En la Tabla 1 se muestra descriptivamente la composición de la muestra.

Tabla 1
Composición de la muestra

Categoría	Condición	f	%
Sexo	masculino	55	22
	femenino	186	74,6
	no contesta	8	3,2
Edad	menos de 25	5	2
	25 – 35	59	23,7
	36 – 45	82	32,9
	46 - 55	68	27,3
	más de 56	35	14
Estado civil	soltero	81	32,5
	casado	133	53,4
	divorciado	9	3,6
	viudo	6	2,4
	conviviente	9	3,6
	no contesta	11	4,4
Nivel en el que ejercen la docencia	primaria	135	54,2
	secundaria	102	40,9
	no contesta	12	4,8
Tiempo de servicios (en años)	1-5	29	11,6
	6-10	46	18,5
	11-15	43	17,3
	16-20	47	18,9
	21-25	34	13,7
	26-30	32	12,9
	más de 30	7	2,8
	no contestan	11	4,4
Tipo de institución en la que ejercen la docencia	estatal	117	46,9
	particular	122	48,9
	no contesta	10	4
Condición laboral	contratado	106	42,6
	nombrado	130	52,2
	no contesta	13	5,2
Actividad docente en otra institución	sí	44	17,7
	no	199	79,9
	no contesta	6	2,4

Los instrumentos

Los datos se han obtenido a partir de la administración de los siguientes instrumentos: una ficha, de carácter anónimo, de datos profesionales y sociodemográficos elaborada por la autora de la investigación, el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de Mark H. Davis en su adaptación española a cargo de Pérez-Albéniz, De Paúl, Etxeberría, Montes & Torres (2003) y posteriormente revisada

nuevamente por Mestre, Frías y Samper García (2004) y el Inventario Burnout de Maslach-ES (MBI-ES), la versión elaborada para educadores por Maslach, Jackson y Schwab (1986) utilizada para la población peruana citado por Fernández (2002b).

Resultados

En las dimensiones de la variable Empatía se han obtenido resultados que evidencian una alta heterogeneidad de la muestra, por cuanto al analizar los puntajes mínimos y máximos, estos presentan una distribución bastante amplia. En la Tabla 2 se puede apreciar los puntajes, la media aritmética y la desviación.

Tabla 2.
Análisis descriptivo de la variable empatía

Dimensiones	N	Puntajes		M	DE
		Mínimo	Máximo		
Toma de perspectiva	249	11	35	24,99	4,035
Fantasia	249	7	32	19,89	4,561
Preocupación Empática	249	14	35	27,28	4,305
Malestar Personal	249	7	30	18,02	4,108

Asimismo, los resultados de las dimensiones de la variable Burnout muestran bastante heterogeneidad, por cuanto los puntajes mínimo y máximo obtenidos muestran una alta discrepancia.

Tabla 3
Análisis descriptivo de la variable burnout

Dimensiones	N	Puntajes		M	DE
		Mínimo	Máximo		
Agotamiento Emocional	249	0	46	17,96	10,644
Despersonalización	249	0	22	4,11	4,403
Realización Personal	249	18	48	39,25	6,712

En el análisis de normalidad, las dimensiones de ambas variables se muestran sin distribución normal ($p < ,05$). Por lo cual, para el análisis de correlación entre las variables se emplearon estadísticos no paramétricos (Coolican, 2005). En la Tabla 4 se muestran estos resultados.

Tabla 4.
Análisis de normalidad de las variables de estudio.

VARIABLES	DIMENSIONES	PRUEBA K-S2	GL	SIG
Empatía	Toma de perspectiva	,071	249	,004
	Fantasía	,074	249	,002
	Preocupación empática	,094	249	,000
	Malestar personal	,073	249	,003
Burnout	Agotamiento Emocional	,091	249	,000
	Despersonalización	,175	249	,000
	Realización Personal	,096	249	,000

Se ha hallado que las correlaciones estadísticas más fuertes se han dado entre cada una de las dimensiones de la variable Empatía con la dimensión Realización Personal de la variable burnout y las menos fuertes entre aquellas y Despersonalización; pero, cabe señalar que todas las correlaciones han sido no lineales, fuertes y estadísticamente significativas. Ver Tablas 5 y 6.

Tabla 5.
Coeficientes de correlación entre la Empatía y el Burnout

	Burnout		
	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Empatía	Cognitiva:		
	Toma de perspectiva	,866**	,998**
	Cognitiva:		
	Fantasía	,868**	,984**
	Emocional:		
	Preocupación empática	,861**	,979**
Emocional:			
	Malestar emocional	,882**	,986**

Nota: n=249 *p<.05, **p<.01

Con el propósito de efectuar un análisis más profundo de la correlación entre cada una de las dimensiones de ambas variables se utilizó el modelo de ajuste de curvas; fue el coeficiente de determinación más alto el que permitió elegir qué tipo de relación curvilínea existía entre las mismas. Los resultados han evidenciado la presencia de una correlación no lineal, pues la variación entre los valores de las variables no es proporcional y han presentado puntos de inflexión (Guilford & Fruchter, 1986).

Tabla 6
Coeficientes de determinación R2 entre las dimensiones de las variables

DIMENSIONES EMPATÍA	DIMENSIONES BURNOUT	R ²	R	SIG.
Toma de perspectiva	Agotamiento emocional	,750	,866	,000
	Despersonalización	,531	,728	,000
	Realización personal	,977	,988	,000
Fantasía	Agotamiento emocional	,755	,868	,000
	Despersonalización	,470	,685	,000
	Realización personal	,970	,984	,000
Preocupación empática	Agotamiento emocional	,742	,861	,000
	Despersonalización	,531	,728	,000
	Realización personal	,959	,979	,000
Malestar personal	Agotamiento emocional	,778	,882	,000
	Despersonalización	,507	,712	,000
	Realización personal	,974	,986	,000

*p<0,05

DISCUSIÓN

A partir de la revisión teórica y de los antecedentes internacionales y nacionales se formuló como hipótesis de trabajo: “Existe una relación estadísticamente significativa entre la empatía y el síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana”. Pues bien, esta ha sido demostrada, por cuanto los resultados obtenidos y analizados estadísticamente permiten señalar que existe una relación fuerte y estadísticamente significativa entre las variables empatía y el síndrome de desgaste profesional (burnout). Al analizar las correlaciones estadísticas de cada una de las dimensiones que constituyen las variables en estudio, se ha evidenciado que, en todos los casos, han sido mayores a ,65, lo cual plantea una relación cercana y fuerte entre los componentes de las variables del estudio (Cohen & Cohen, 1983); pero, al presentar los datos al mismo tiempo un alto nivel de heterogeneidad, las curvas de ajuste para la relación entre las variables presentan uno o más puntos de inflexión (Guilford & Fruchter, 1986).

La correlación estadística hallada entre Toma de Perspectiva y Agotamiento Emocional ha sido estadísticamente significativa, lo que permitiría señalar que a medida que aumenta una se incrementa la otra. Esto podría deberse a que la Toma de Perspectiva al pertenecer a la dimensión cognitiva de la empatía implica la habilidad para comprender el punto de

vista del otro y requiere, por lo tanto, de una actividad consciente para llevarse a cabo y, cuando no se ha convertido en una conducta habitual se ha de poner en juego una exigencia tanto cognitiva como emocional. Esta situación podría presentarse en aquellos docentes que se encuentran motivados a poner en práctica la Toma de Perspectiva y ello les demanda poner atención inicial a los puntos de vista, emociones y sentimientos de sus alumnos para que a partir de ahí pueda comprenderlos, buscar alternativas de solución y promover acercamientos más empáticos. Esto requiere atención y un trabajo emocional consciente, sostenido y, probablemente, cierto Agotamiento Emocional. Este hallazgo es congruente por lo señalado por Wróbel (2013), Tei, Becker, Kawada, Fujino, Jankowski, Sugihara, Murai & Takahashi (2014) que encontraron que Toma de Perspectiva y Agotamiento Emocional se correlacionaban positivamente; pero, cabe señalar que al seguir aumentando la Toma de Perspectiva ésta se asocia con la disminución de Agotamiento Emocional (Extremera, Fernández-Berrocal & Durán, 2003; Krasner, Epstein, Beckman, Suchman, Chapman, Mooney & Quil, 2009).

Algunos autores han sostenido y sostienen que la Toma de Perspectiva es la dimensión más sólida, significativa y compleja de empatía (Mestre, Frías y Samper, 2004) y el Agotamiento Emocional una de las más características del burnout; por lo cual al aumentar la primera se asociaría con disminución en la incidencia de la segunda (Domenéch, 2011). En las investigaciones donde se ha estudiado el substrato neurobiológico de la Toma de Perspectiva se ha podido evidenciar que las áreas que más se activan son las de control cognitivo y de regulación emocional (top-down) como la corteza prefrontal medial y dorsolateral, el giro frontal superior y la unión temporo parietal entre otras, que permiten modular las reacciones emocionales vicarias básicas (bottom-up) (Decety et al., 2010; Tei et al., 2014).

Asimismo, la correlación estadística entre Toma de Perspectiva y Despersonalización es fuerte y negativa ya que en la medida que la primera aumenta, disminuye la segunda. Esto podría deberse a que cuanto más Toma de Perspectiva se ejercita menos conductas de distanciamiento social se generan como estrategias defensivas. Esto se corrobora en las consideraciones

teóricas e investigaciones que sostienen que presentar habilidades cognitivas, como lo es la Toma de Perspectiva, correlaciona negativamente con Despersonalización (Extremera, Fernández-Berrocal & Durán, 2003; Hojat, Vergare, Isenberg, Cohen & Spandorfer, 2015; Klis & Kossewska, 1998).

Entre las dimensiones Toma de Perspectiva y Realización Personal también se obtiene una relación muy fuerte y estadísticamente significativa. En este caso, en la medida que aumenta continuamente la primera, aumenta la segunda. Esto puede deberse a que al poner en ejercicio dicha habilidad cognitiva para regular las diversas situaciones que se presentan durante las relaciones interpersonales, en general y en el contexto educativo en particular, permite que las personas se sientan más satisfechas, sobre todo en el área personal y laboral (Wagaman, Geiger, Shockley & Segal, 2015). Esto es congruente con las evidencias establecidas, por ejemplo, en la investigación de Extremera, Fernández-Berrocal & Durán (2003), en la que los profesores evaluados mostraron correlaciones positivas entre las habilidades de regulación emocional y la Realización Personal.

También se ha hallado que la correlación entre Fantasía y Agotamiento Emocional, Fantasía y Despersonalización, Fantasía y Realización Personal es, en cada caso, fuerte y estadísticamente significativa. La correlación positiva entre las dos primeras dimensiones podría deberse a que la dimensión Fantasía está muy relacionada a mayor sensibilidad a presencia de dolor en rostros, como se menciona en la investigación de Yamada & Decety (2009), donde se encontró correlación positiva entre las mismas, debido a lo que los autores explican que Fantasía presenta un sesgo negativo a emociones negativas especialmente asociado a la ansiedad.

De los resultados obtenidos en la investigación realizada se puede establecer que la disminución en la dimensión Agotamiento Emocional está asociada al aumento de la dimensión Fantasía. Esta cumple su rol de habilidad cognitiva al disminuir los niveles de Agotamiento Emocional tal como lo demostraron Singer & Lamm (2009). Ellos sostuvieron que colocarse de manera ficticia en la situación de otro, con la adecuada autorregulación, puede ayudar a generar

respuestas empáticas por medio de la imaginación sin necesidad de encontrarse en la misma.

La correlación entre las dimensiones Fantasía y Despersonalización también es positiva pero es el menor de todos los resultados; es decir, si se presenta un aumento en la primera se da un aumento en la segunda. Esto podría explicarse por los hallazgos realizados por Davis (1983, 1987) donde evidenció que la dimensión Fantasía se correlaciona con timidez, aislamiento y ansiedad social. Entonces, se considera que al ser Fantasía una habilidad de la dimensión cognitiva de la empatía permite el contacto empático pero más orientado a una detección precoz de estímulos desagradables que puedan ser abordados con esta capacidad de ponerse en el lugar del otro de manera imaginaria, por lo cual el hacer excesivo ejercicio de la misma puede asociarse a cierto aislamiento e incluso cierto grado de Despersonalización, lo cual podría interferir en la relación empática docente- alumnos que aborda la presente investigación.

La correlación entre las dimensiones Fantasía y Realización Personal es muy fuerte y estadísticamente significativa. Al aumentar la primera, aumenta la segunda. Esto permitiría señalar que para el grupo de docentes que presenta niveles bajos de Fantasía, el emplearla como componente cognitivo de la empatía se vincularía con una mayor satisfacción interior y laboral por la forma como abordan sus relaciones empáticas; estas reflexiones se vinculan con el nivel de Satisfacción por Compasión (Wagaman et al., 2015).

La correlación entre la Preocupación Empática con cada una de las dimensiones del burnout es fuerte y estadísticamente significativa entre las mismas. En este sentido, al aumentar la Preocupación Empática aumenta el Agotamiento Emocional. Batson (2009) consideró a la Preocupación Empática como una respuesta vicaria orientada al otro que genera una motivación de ayuda; esta misma motivación por ayudar a los otros podría verse asociada a un aumento en Agotamiento Emocional, por lo que es necesario que en las relaciones interpersonales que establecen los docentes utilicen también sus habilidades del componente cognitivo de la empatía como la Toma de Perspectiva y Fantasía (Näring et al., 2012). En este contexto, Singer, Seymour, O'Doherty, Kaube, Dola &

Frith (2004) hallaron que quienes presentaban mayores puntajes de Preocupación Empática mostraron mayor activación en las áreas cerebrales asociadas a la respuesta afectiva de dolor (ínsula anterior izquierda y corteza cingulada anterior).

Cabe notar que el aumento en la Preocupación Empática también se asocia con la disminución en Agotamiento Emocional porque se encuentra orientada al otro y motiva acciones de ayuda en situaciones difíciles y conduce a mostrar sentimientos de compasión y a la ejecución de conductas prosociales (Mestre et al., 2002), podría entenderse que al seguir aumentando Preocupación Empática se muestre relacionada con una disminución de Agotamiento Emocional, puesto que también se han encontrado correlaciones entre las respuestas afectivas hacia el otro y la Satisfacción por Compasión (Wagaman et al., 2015). Ferri et al., (2015) evidenciaron en una investigación con enfermeras que altos niveles de Empatía Emocional (a la cual pertenece la Preocupación Empática) se asociaron a reducidos niveles de Agotamiento Emocional y a altos niveles de Realización Personal.

Como se ha señalado anteriormente, se ha hallado en la presente investigación una correlación muy fuerte entre Preocupación Empática y Realización Personal, la más alta de todas las analizadas. Este hallazgo coincide con los resultados de la investigación, dirigida a personal médico, realizada por Gleichgerrcht & Decety (2013) en la que concluyeron que entender las emociones del otro y saber que son diferentes a las propias impulsa la motivación a ayudar y mejora la autopercepción personal por lo que se correlaciona positivamente con Satisfacción por Compasión y Realización Personal. También en la investigación realizada por Thomas (2011), la Preocupación Empática correlacionó de manera directa y positiva con Satisfacción Personal. Es decir, si bien la Preocupación Empática al encontrarse orientada al otro requiere de un compromiso emocional constante por parte de los docentes, se encuentra muy asociada a la vocación de servicio que implica su labor y verse a sí mismos apoyando a sus alumnos y siendo su soporte emocional, permite que sus niveles de Realización Personal también aumenten (Decety & Lamm, 2006). En esta misma línea, Extremera et al., (2013) asociaron altos niveles de habilidades emocionales (sobre todo la

Comprensión y la de Regulación Emocional) de los docentes con Realización Personal. Pero en el último tramo de la curva, se puede observar que si los niveles de Preocupación Empática siguen aumentando para los puntajes altos, el Agotamiento Emocional va a volver a aumentar presentándose una respuesta afectiva desregulada (Wagaman et al., 2015). En este punto, tanto los docentes como los profesionales y técnicos que ejercen profesiones de servicio y ayuda a los demás deben guardar un sano equilibrio en la puesta en práctica de las dimensiones cognitivas y emocionales de la empatía en las relaciones interpersonales.

Al analizar la correlación entre Preocupación Empática y Despersonalización, se establece que es de carácter negativo; es decir, en la medida que aumenta la primera, la segunda disminuye. Esto se entiende claramente al tener en cuenta que Preocupación Empática está asociada a acciones y sentimientos orientados a las necesidades del otro; mientras que la Despersonalización implica una respuesta con actitudes, sentimientos y conductas distantes buscando el alejamiento de los otros y presentando contactos distantes e impersonales. Es por ello, que en los resultados obtenidos se ha evidenciado que a medida que aumenta la Preocupación Empática, los niveles de Despersonalización disminuyan. En relación a este punto, Klis y Kossewska (1998) mencionaron que la Empatía Emocional se relacionó con niveles bajos de Despersonalización. Esto conllevaría a señalar que cuando un docente se implica con sus alumnos mostrando interés y sentimientos de compasión y afecto ante sus diversas problemáticas más allá de las instruccionales, sus alumnos perciben esta disposición empática y la asocian con cercanía personal y se produciría un proceso retro alimentador entre maestro- alumnos.

Se ha hallado que las correlaciones de Malestar Personal con cada una de las dimensiones del burnout también se presentan fuertes y estadísticamente significativas. Es así que la correlación entre Malestar Personal y Agotamiento Emocional es positiva; es decir, que cuando aumenta Malestar Personal, aumenta Agotamiento Emocional. Esto ya ha sido mencionado en varias investigaciones como la llevada a cabo por Wagaman et al., 2015 donde se afirmó que una respuesta afectiva desregulada se asocia a angustia y malestar. Barilá (2011) encontró que sólo la subescala Malestar Personal se correlacionaba con burnout y

mencionó que esta relación podía asociarse con una sobreimplicación emocional de tal grado que, sólo se hace presente una respuesta aversiva primitiva de protección, orientando a la persona hacia sus propios sentimientos desagradables buscando de esta manera reducir su propio malestar. Esto podría inclusive llegar a perjudicar la capacidad de diferenciar las propias emociones de las ajenas, lo cual podría producir una interferencia en la aparición o práctica de otras dimensiones de empatía como la Toma de Perspectiva o la Preocupación Empática. En el caso de los docentes, se tendría a profesionales que en las relaciones interpersonales con sus alumnos se muestran cada vez más afectados y afligidos por las exigencias y necesidades socioemocionales de los mismos, especialmente si aquellas son intensas y negativas y, para hacerles frente, inicialmente recurren a sus recursos emocionales, pero si no cuentan con mayor apoyo en su centro laboral o soporte social podría asociarse con aumento en su Agotamiento Emocional e incluso con conductas de distanciamiento de los mismos (Aldrete, Pando, Aranda & Balcázar, 2003; Almeida et al., 2015). Es así que Cano Cano-García, Padilla-Muñoz & Carrasco-Ortiz (2005) establecieron que los docentes que contaban con escaso apoyo social y no valoraban las relaciones interpersonales con sus alumnos se encontraban mucho más vulnerables a desarrollar burnout.

Además de lo señalado, se observa que a medida que los puntajes altos en Malestar Personal se incrementan los niveles de Agotamiento Emocional y Despersonalización empiezan a disminuir. Esto podría deberse a que el grupo de docentes que han conformado la muestra podría contar con alguna estrategia de afrontamiento o estrategias de regulación, que les permita compensar y contrarrestar el incremento en el nivel en las mismas. Esto último, se apreció en el grupo de enfermeras cuyos niveles de empatía fueron investigados por Galán et al., (2014), los cuales demostraron que al cabo de un año de estar expuestas al sufrimiento de los pacientes, el nivel de Malestar Personal que inicialmente había aumentado, empezaba a disminuir; esta evidencia podría deberse, probablemente, a un aprendizaje de habilidades en manejo interpersonal. ¿En qué medida se podría, en este aspecto, establecer una diferencia entre docentes varones y docentes mujeres? Los alcances del presente

estudio no han permitido dar una respuesta; de ahí que se recomienda que sería muy conveniente en una próxima investigación tenerlos en cuenta.

Se aprecia que la relación entre las variaciones de Malestar Personal y Realización Personal genera una curva muy peculiar con marcados puntos de inflexión, donde inicialmente al aumentar el Malestar Personal, aumenta la Realización Personal; al seguir aumentando la primera, la segunda disminuye y finalmente al seguir aumentando Malestar Personal, Realización Personal aumenta nuevamente. Esto podría deberse a que tanto al inicio como al final de la curva, se observa a grupos de docentes donde su aumento en Realización Personal les está sirviendo como estrategia de afrontamiento para evitar el aumento de Agotamiento Emocional y Despersonalización, consideradas como las dos dimensiones principales de burnout, lo cual ha sido propuesto por Cano-García et al. (2005). Esto también se corrobora con los resultados obtenidos por Ferri, et al., (2015), con enfermeras y estudiantes de enfermería, donde los altos niveles de Empatía Emocional (a la cual pertenece el Malestar Personal) se mostraron asociados a altos niveles de Realización Personal. Por otro lado, cuando aumentan puntajes moderados de Malestar Personal disminuye la Realización Personal. Esto se permitiría señalar que si el docente se percata del aumento en sus sentimientos de angustia y malestar, relacionados a las relaciones empáticas que establece con sus alumnos, los considere aversivos y emplee múltiples recursos emocionales buscando restablecer su equilibrio personal, lo cual puede interferir en su desempeño y asociarse a que su sensación de logro empiece a verse deteriorada.

Finalmente, después de haber realizado un minucioso análisis de las correlaciones matemáticas de las diversas dimensiones de Empatía con las de burnout, se estima necesario e importante plantear la necesidad de efectuar un análisis multivariante, tomando en cuenta la interrelación entre las dimensiones. Respecto a este punto, Gleichgerrcht y Decety (2013) mencionaron que el burnout surge cuando los niveles de Toma de Perspectiva son bajos y los de Malestar Personal altos y mostraron la necesidad de cruzar información entre dimensiones, agrupando algunas de ellas. Por otro lado, en los diversos análisis individuales de correlaciones entre

dimensiones se ha hecho hincapié en la importancia y necesidad de mantener un sano equilibrio tanto de las dimensiones cognitivas como de las emocionales de la empatía, puesto que el aumento o disminución exagerado de una de ellas parecería conllevar a la interferencia en el complejo proceso de empatía que se da en las relaciones interpersonales en general y en las de carácter educativo formal en particular y en consecuencia, incrementar el riesgo de desarrollar *burnout* (Hogdes & Klein, 2001; Singer, 2010).

Como comentario final, se estima urgente y necesario proponer la importancia de poner al alcance de padres de familia, docentes y, sobre todo, de los jóvenes en formación profesional que se van a dedicar a la labor docente los resultados de la presente investigación. Particularmente, los docentes llegan a ejercer su práctica profesional con un conjunto de conocimientos que han adquirido a través de una malla curricular orgánica y sistemáticamente diseñada, pero con habilidades socioemocionales que han aprendido y desarrollado de manera natural en el diario convivir sin haber recibido, en igual forma, una adecuada formación de las mismas que les permita conocerlas, potenciarlas y perfeccionarlas para poder utilizarlas en sus relaciones interpersonales, especialmente, con sus alumnos y padres de familia. Otro tema que queda claro, después del análisis efectuado, es la importancia de poseer y entrenar tanto la dimensión cognitiva como la emocional de la empatía en los docentes; esto les permitirá contar con estrategias o técnicas que les ayuden a regular las exigencias socioemocionales que forman parte indelible de su labor profesional y así, contar con mayores recursos personales que los protejan de desarrollar el síndrome de desgaste profesional (*burnout*). Si se toma en cuenta lo desarrollado en el marco teórico sobre la interdependencia de los factores genéticos con los ambientales en el desarrollo de los procesos de relación empática en los seres humanos (Singer, 2006; Baron-Cohen, 2011; Decety, 2011), se podría considerar que ya sea por genética, por crianza, modelado, experiencias de vida o entorno social y cultural no todas las personas llegan a la etapa adulta habiendo desarrollado al máximo el potencial de sus habilidades socioemocionales para empatizar y esto, quiérase o no, va a incidir en sus relaciones interpersonales y en su propia evaluación y satisfacción personal y profesional. Al respecto, hay

que tener en cuenta una maravillosa capacidad que posee el cerebro humano que es la adquirir nuevos aprendizajes a lo largo del ciclo vital, sustentado en la neuroplasticidad, que permitirá, si así se decide, adquirir nuevos conocimientos y practicar estrategias que le posibiliten a todos los docentes mejorar su salud socioemocional.

CONCLUSIONES

Los resultados, obtenidos a partir de la administración de los instrumentos de investigación a 249 docentes de Lima Metropolitana que conformaron la muestra poblacional, han evidenciado que las variables Empatía y Síndrome de Desgaste Profesional (burnout) se encuentran fuertemente correlacionadas y estadísticamente en forma significativa. También se ha evidenciado que las correlaciones estadísticas entre las dimensiones de cada una de las variables estudiadas son fuertes y estadísticamente significativas; pero la más alta de todas las correlaciones ($r = ,998$; $p < ,01$) es la que se ha evidenciado entre las dimensiones Toma de Perspectiva y Realización Personal. Esto podría deberse a que, al poseer, naturalmente o mediante entrenamiento, dicha habilidad cognitiva para regular las emociones en diversas situaciones que se presentan en las relaciones interpersonales que se dan en todo contexto humano, pero muy especialmente en el ámbito educativo, permite que los docentes se sientan más satisfechos en el área personal y laboral. Asimismo, la correlación ($r = ,984$; $p < ,01$) entre las dimensiones Fantasía y Realización Personal es muy fuerte y estadísticamente significativa; lo cual puede deberse a que la primera dimensión está estrechamente vinculada a mayor sensibilidad ante la expresión de dolor en otros; en el caso de los docentes, estos serían muy sensibles a los diversos problemas de los alumnos y los motivaría a una mayor comprensión de los mismos y generaría, en consecuencia, un sentimiento de satisfacción por la acción o acciones desarrolladas. La Preocupación Empática, que se caracteriza por la disposición de un sujeto a proporcionar ayuda a otro, muestra una fuerte correlación ($r = ,861$, $p < ,01$) y estadísticamente significativa con las manifestaciones de cansancio, fatiga y percepción de agobio y reducción de los recursos emocionales que caracterizan el Agotamiento Emocional, dimensión que es altamente representativa del burnout.

RECOMENDACIONES

Desde el punto de vista funcional, se recomienda que a los jóvenes que se están preparando en centros de educación superior para ejercer la función docente se les brinde conocimientos, sistemáticamente organizados, sobre empatía y el síndrome de desgaste profesional (burnout); de tal manera que, puedan conocer, perfeccionar y potenciar sus habilidades socioemocionales. Asimismo, organizar talleres de educación socioemocional dirigidos a los docentes en actual servicio, a fin de prevenir o minimizar el impacto del desgaste profesional (burnout) en el propio docente y en la comunidad educativa.

Desde el punto de vista metodológico, se recomienda replicar la investigación realizada con muestras poblacionales de docentes más amplias y representativas a fin de poder llegar a la generalización de resultados. Asimismo, desarrollar una investigación longitudinal que permita evaluar el comportamiento de las dimensiones Empatía y Desgaste Profesional (burnout) al inicio y al final del año escolar. Que en posteriores investigaciones se tomen en cuenta como criterios de análisis diversos factores sociodemográficos, tales como sexo, edad, años de servicio, tipo de entidad educativa en la que se realiza la labor docente y otras variables de carácter personal como el tipo de personalidad, temperamento, niveles de ansiedad y depresión, entre otros.

REFERENCIAS

- Adolphs, R. (1999). Social cognition and the human brain. *Trends in Cognitive Science*, 3(12), pp. 469-479. Recuperado de <https://bit.ly/2qCGpgn>
- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C. & Balcázar, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, V(1). Recuperado de <https://bit.ly/2JfIHs9>
- Aldrete, M., González, J. & Preciado, M. (2008). Factores psicosociales laborales y el Síndrome de Burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México. *Revista Chilena de Salud Pública*, 12(1), pp. 18-25. Recuperado de <https://bit.ly/2W6GCnR>
- Almeida, M., Nazaré, E., Guimaraes, F., Evangelista, R., Gomes, A. & Vieira, B. (2015). Síndrome de burnout: un estudio con profesores. *Salud de los*

- Trabajadores*, 23(1), pp. 19-27. Recuperado de <https://bit.ly/2BBdqvE>
- Alvarado, K. (2009). Validez factorial de Maslach Burnout Inventory (versión castellana) en educadores costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), pp. 1-22. Recuperado de <https://bit.ly/2Je9XqV>
- Arias, W. & Jiménez, N. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, XXII(42), pp. 53-76. Recuperado de <https://bit.ly/2BzfN2b>
- Barilá, C. (2011). *Influencia de la empatía y del estilo personal del terapeuta en la calidad de vida profesional* (Tesina de Licenciatura). Universidad Favaloro, Buenos Aires. Recuperado de <https://bit.ly/2W3QONC>
- Baron-Cohen, S. (2011). *Empatía Cero. Nueva teoría de la crueldad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Batson, C. D., Early, Sh. & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, pp. 751-758. Recuperado de <https://bit.ly/2ByKfcv>
- Cacioppo, J. & Decety, J. (2011). Challenges and opportunities in social neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1224(1), pp. 162-173. Recuperado de <https://bit.ly/2Wb4G8X>
- Cano-García, F., Padilla-Muñoz, E. & Carrasco-Ortiz. (2004). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and individual differences*, 38(4), pp. 929-940. Recuperado de <https://bit.ly/31EpkPY>
- Coutinho, J., Silva, P. & Decety, J., (2014). Neurosciences, empathy, and healthy interpersonal relationships: recent findings and implications for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), pp. 541-548. Recuperado de <https://bit.ly/31BFwkX>
- Cordeiro, J.A., Guillén, C. & Gala, F.J. (2002) *Educación primaria y síndrome de burnout. Situación de riesgo en los y las docentes de la bahía de Cádiz*. Libro Salud Laboral. Recuperado de <https://bit.ly/2PIFATF>
- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(85), pp. 209-219. Recuperado de <https://bit.ly/2N3NgHd>
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), pp. 113-126. Recuperado de <https://bit.ly/2Bzg1Gz>
- Decety, J. (2011). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231(1), pp. 35-45. Recuperado de <https://bit.ly/31ETUJI>
- Decety, J. & Ickes, W. (Eds.) (2011). *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge: MIT Press.
- Decety, J. & Jackson, P. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), pp. 71-100. Recuperado de <https://bit.ly/2oeQnUs>
- Decety, J. & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *TheScientificWorldJOURNAL*, 6, pp. 1146-1163. Recuperado de <https://bit.ly/2MBDLjw>
- Decety, J. & Moriguchi (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine*, 1(22), pp. 1-21. Recuperado de <https://bit.ly/2pMwc0A>
- De Waal, F. (2009). *La Edad de la Empatía*. Barcelona: TusQuets Editores.
- Domenech, F. (2011). El bienestar psicológico del profesorado: variables implicadas. *Anuari de l'Agrupació Borriana de Cultura*, 22, pp. 27-40. Recuperado de <https://bit.ly/35VKM6l>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, pp. 665-697. Recuperado de <https://bit.ly/2MGaPqK>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, pp. 260-265. Recuperado de <https://bit.ly/2FMjaDZ>
- Farfán, M. (2009). *Relación del clima laboral y síndrome de burnout en docentes de educación secundaria en centros educativos estatales y particulares* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/2p4CVCU>
- Fernández, M. (2002a). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima Metropolitana. Persona: *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima*, 5, pp. 27-66. Recuperado de <https://bit.ly/2P9uXDa>
- Fernández, M. (2002b). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Fondo de Desarrollo Editorial.
- Fernández, M. (2008a). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria

- de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), pp. 385-401. Recuperado de <https://bit.ly/33VPP4Z>
- Fernández, M. (2008b). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos [documento en Memorias]. Ponencia presentada en el 2° Foro de las Américas en Investigación sobre Factores Psicosociales. Estrés y Salud Mental en el Trabajo. Concepción y Perspectiva local de un Fenómeno Global. Recuperado de <https://bit.ly/2PcUPho>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. & Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), pp. 284-298. Recuperado de <https://bit.ly/2NhtHeP>
- Fernández, M. (2010). El estrés laboral en los peruanos: hallazgos recientes. *Teoría e Investigación en Psicología*, 19, pp. 37-59. Recuperado de <https://bit.ly/32EeMS1>
- Ferri, P., Guerra, E., Marcheselli, L., Cunico, L. & Di Lorenzo, R. (2015). Empathy and burnout: an analytic cross-sectional study among nurses and nursing students. *Acta Biomed for Health Professions*, 86(2), pp. 104-115. Recuperado de <https://bit.ly/2W5Xzyx>
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (2011). *Empathy and Education. En The social neuroscience of empathy* (pp. 85-97). Cambridge: MIT Press.
- Frith, U. & Frith, Ch. (2003). Development and neuropsychology of mentalizing. *The Royal Society, Philosophical Transactions of the Royal Society*, 358, pp. 459-473. Recuperado de <https://bit.ly/35TG3Cl>
- Gazzaniga, M. (2010). *¿Qué nos hace humanos?* Barcelona: Paidós.
- Gleichgerricht, E. & Decety, J. (2013). Empathy in clinical practice: how individual dispositions, gender, and experience moderate empathic concern, burnout, and emotional distress in physicians. *PLOS ONE*, 8(4), pp. 1-12. Recuperado de <https://bit.ly/2BzgHf5>
- Gutiérrez, M., Escartí, A. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), pp. 13-19. Recuperado de <https://bit.ly/2mBUtEa>
- Hodges, S. & Klein, K. (2001). Regulating the costs of empathy: the price of being human. *Journal of Socio-Economics*, 30, pp. 437-452. Recuperado de <https://bit.ly/33YyIzz>
- Hojat, M., Vergare, M., Isenberg, G., Cohen, M. & Spandorfer, J. (2015). Underlying construct of empathy, optimism, and burnout in medical students. *International Journal of Medical Education*, 6, pp. 12-16. Recuperado de <https://bit.ly/33SifwB>
- Iacoboni, M. (2012). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), pp. 491-525. Recuperado de <https://bit.ly/2P8tU6i>
- Kliś M., & Kossewska, J. (1998). The relationship between personality traits and burnout syndrome in teachers. *Psychol Wych*, 41(2), pp. 125-40. Recuperado de <https://bit.ly/2qxMISd>
- Krasner, A., Epstein, R., Beckman, H., Suchman, A., Chapman, B., Mooney, C. & Quill, T. (2009). Association of an educational program in mindful communication with burnout, empathy, and attitudes among primary care physicians. *Journal of the American Medical Association*, 302(12), pp. 1284-1293. Recuperado de <https://bit.ly/2mV8afF>
- Leiter, M. & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, pp. 55-57. Recuperado de <https://bit.ly/2JfUXcl>
- Marrau, C. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, pp. 53-68. Recuperado de <https://bit.ly/2Jfa45C>
- Mestre, V., Frías, M. & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), pp. 255-260. Recuperado de <https://bit.ly/2MC6SmQ>
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, pp. 397-422. Recuperado de <https://bit.ly/2LI84CP>
- Mojsa-Kaja, J., Golonka, K. & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers - worklife áreas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), pp. 102-119. Recuperado de <https://bit.ly/31GSe1Q>
- Mora, F. (2015). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, B., Corso, S., Sanz, A., Rodríguez A. & Boada, M. (2010). El “burnout” y el “engagement” en

- profesores de Perú. Aplicación del modelo de demandas- recursos laborales. *Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), pp. 293-307. Recuperado de <https://bit.ly/2pGZZHQ>
- Morgado, I. (2010). *Emociones e Inteligencia Social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N. & Bernal, M. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50(2), pp. 89-100. Recuperado de <https://bit.ly/2FUBBXg>
- Näring, G., Vlerick, P. & Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. *Educational Studies*, 38(1), pp. 63-72. Recuperado de <https://bit.ly/2W565hj>
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberría, J., Paz, M. & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), pp. 267-272. Recuperado de <https://bit.ly/33SJV4p>
- Redolar, D. (2014). *Neurociencia Cognitiva*. Madrid: Médica Panamericana.
- Restrepo, N., Colorado, G. & Cabrera, G. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Revista de Salud Pública*, 8 (1), pp. 63-73. Recuperado de <https://bit.ly/2JeSQpf>
- Rizzolatti, G. (2006). *Las Neuronas Espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Salanova, M., Martínez, I. & Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), pp. 37-54. Recuperado de <https://bit.ly/35ZTtMQ>
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R. & Frith, Ch. (2004). *Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain*. *Science*, 303, pp. 1157-1162. Recuperado de <https://bit.ly/33UUF4s>
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 30, pp. 855-863. Recuperado de <https://bit.ly/2JtBc19>
- Singer, T. & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academic of Sciences*, 1156, pp. 81-96. Recuperado de <https://n9.cl/qi1k>
- Tei, S., Becker, C., Kawada, R., Fujino, J., Jankowski, KF., Sugihara, G., Murai, T. & Takahashi, H. (2014). Can we predict burnout severity from empathy-related brain activity? *Translational Psychiatry*, 4, pp. 1-7. Recuperado de <https://n9.cl/vjc6>
- Tirapu-Ustárriz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista de Neurología*, 44(8), pp. 479-489. Recuperado de <https://n9.cl/umzs>
- Tifner, S., Martín, P., Albanesi, S. & De Bortoli, M. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Studium. Revista de Humanidades*, 12, pp. 279-291. Recuperado de <https://n9.cl/8r7w>
- Yamada, M. & Decety, J. (2009). Unconscious affective processing and empathy: an investigation of subliminal priming on the detection of painful facial expressions. *Pain*, 143(1-2), pp. 71-75. Recuperado de <https://n9.cl/ycjs>
- Wagaman, M., Geiger, J., Schockley, Cl. & Segal, E. (2015). The role of empathy in burnout, compassion, satisfaction, and secondary traumatic stress among social workers. *Social Work*, 60(3), pp. 201-209. Recuperado de <https://n9.cl/h6o6>
- Williams, C. (1989). Empathy and burnout in male and female helping professionals. *Research in Nursing & Health*, 12(3), pp. 169-178. Recuperado de <https://n9.cl/uk1v>
- Wróbel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*. 26(4), pp. 581-592. Recuperado de <https://n9.cl/qb6a>
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), pp. 67-86. Recuperado de <https://n9.cl/26iy>
- Zenasni, F., Boujut, E., Woerner, A. & Sultan, S. (2012). Burnout and empathy in primary care: three hypotheses. *British Journal of General Practice*. 62(600), pp. 345-346. Recuperado de <https://n9.cl/65q2>

Fecha de recepción: 30 de octubre, 2019

Fecha de aceptación: 11 de noviembre, 2019