

TESIS DOCTORAL

RESUMEN

TESIS DOCTORAL

*“La alegría no llega a penas en el encuentro
de lo que es buscado,
pero hace parte del proceso de la búsqueda.
Y enseñar y aprender no puede darse
fuera de la búsqueda,
fuera de la belleza,
y de la alegría”.*

Paulo Freire, educador brasileño (en prensa).

La revisión literaria indica que la territorialidad viene siendo abordada como un evento más investigado en sus instancias jurídicas, geográficas, antropológicas, y quizá su naturaleza social; lo que induce a pensar que los estudios realizados en este ámbito por si solo bastan para explicar el fenómeno por lo cual el ser humano hace su supervivencia – las reglas para ocupar los espacios. Sin embargo, los diversos autores mencionan el hecho de que el individuo gestiona sus espacios de supervivencia desde esas perspectivas, olvidando que su naturaleza humana es la que lo conduce, y que, por lo tanto, implica en estudiar esa territorialidad bajo una visión psicológica.

Así, este estudio tuvo como finalidad investigar ‘La Territorialidad’ en su abordaje de ‘fenómeno psicológico’ bajo la perspectiva del mundo laboral de la educación en consonancia con una relación triádica del individuo X organización X trabajo, considerando para esto, los mecanismos de enfrentamiento según la *autoeficacia*, mirándola bajo los conceptos de la *Psicología Positiva*. En este sentido, su cuerpo teórico tiene el soporte de la teoría del aprendizaje social, como un abordaje que intenta sustentar adecuadamente en el mundo científico las indagaciones decurrentes de este intento.

En un primero movimiento, para comprenderse la relación de reciprocidad establecida por la gestión de la territorialidad hecha por el instrumento del auto eficacia, el presente estudio hizo una trayectoria desde una reflexión respecto al mundo laboral hasta la perspectiva sanadora de la psicología positiva. Para tanto, se ha tornado necesario caracterizar el trabajo y sus condiciones de ejecución y el entorno del ámbito

organizacional vinculado a él; así como añadiendo a su fundamentación teórica el soporte bibliográfico de la teoría del aprendizaje social, específicamente con el concepto de determinismo recíproco para nortear la visión de relación triádica.

Eso ha generado un primer diseño, cuya investigación fue realizada con una muestra significativa del área de la educación universitaria, por considerarla como un grande grupo laboral que es bastante estudiado bajo sus condiciones de sufrimiento, pero, sugiriendo miradas según las acciones propuestas de sanación de este cuadro. En este sentido, se ha supuesto que esta perspectiva proporciona un inicio de una consistente toma de posicionamiento científico hacia una amplificación y perfeccionamiento de las medidas estudiadas.

En un segundo momento, fue realizado otro diseño basado en la ausencia de un constructo psicológico para la temática territorialidad, considerándola como premisa para una gestión recurrente entre la salud y la enfermedad en el ámbito laboral, de modo que, al final se tuviera un perfil de las dos situaciones que conllevará a proponer una línea teórica a ser desarrollada en la profundización del estudio sugerido.

Para este segundo diseño, se partió de un estudio preliminar para contemplar la visión tridimensional de la autora ANNETE SIMMONS respecto al tema de la territorialidad, en el entendimiento de que es un campo de investigación que carece de mayor basamento, pero sin apartar la idea de abrir una discusión en ese sentido. Para esto, se ha utilizado como abordaje metodológico la aplicación de un cuestionario de carácter innovador, además de entrevistas semiestructuradas que generara datos de libre apuntamientos; además de ser incluido como sugerencia la dimensión de campo personal, por la necesidad de traer la especificidad del individuo en su forma peculiar de gestionar psicológicamente su espacio territorial.

Se eligió la categoría profesional de la docencia universitaria y el mundo educacional, por considerarlos representativos de cuadros del síndrome de *burnout*, así como de relaciones de territorialidades expuestas a actividades continuas de interacción

entre si y su entorno, además de la importancia para la formación del individuo en su rol personal y profesional.

En ambos diseños, se han considerado los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, con una mezcla de baremas y datos donde se pudo deducir e identificar comparaciones y correlaciones significativas entre las hipótesis y objetivos presentados, juntamente con los datos socio-demográficos de la muestra, los cuales revelaran aún la necesidad de ser estudiado con más énfasis y equidad el significado psicológico en el establecimiento de la territorialidad, especialmente evaluado por los parámetros de la ciencia.

En el Marco Teórico de la Parte I en su Capítulo 1, son presentados la concepción teórica de la territorialidad, desde su historicidad, su visión humana, su perspectiva tridimensionalidad, sus simbolismos, hasta un aporte de la teoría de espacio vital de Lewin; en el Capítulo 2, abordase el mundo laboral a partir de la relación triádica establecida entre el individuo, su trabajo y la organización que los acoge, por medio de las relaciones establecidas, del principio determinista de reciprocidad, los ambientes organizacionales y la organización educacional, el trabajo y sus vínculos de salud y enfermedad, incluyendo un recorte del síndrome de burnout cómo representación patológica de esta relación territorial; el Capítulo 3, introduce los conceptos vinculados a la autoeficacia como estrategia de enfrentamiento y con apoyo de la perspectiva de bibliográfica de Lazarus y Folkman (1984); y en el Capítulo 4, es recogido un aporte de la Psicología Positiva, en el sentido de ofrecer una perspectiva de abordaje estructurador al tema planteado.

La Parte II Presenta un aporte cualitativo de testigos espontáneos de la misma categoría profesional abordada, devenido de relatos en atendimento psicológico a los sujetos, para añadir y refrendar temas correlatos al estudio de la territorialidad, los cuales puedan despertar nuevos retos de investigación.

Para concluir el presente estudio, la Parte III, de ésta investigación, es constituida por dos diseños con el intento representativo de miradas de dos aspectos de la territorialidad laboral – la enfermedad (burnout) y la salud ocupacional (gestión eficaz de la territorialidad).

Para complementar, son presentados secuencialmente, las conclusiones del estudio, incluyéndose las limitaciones encontradas al desarrollo de la presente investigación, así como sugerencias a ellas; además de la bibliografía consultada y los apéndices conteniendo los instrumentos utilizados juntamente con ilustración meramente complementar al tema propuesto en la presente investigación.

TESIS DOCTORAL

TESIS DOCTORAL

INTRODUCCIÓN

TESIS DOCTORAL

*“Ninguno educa ninguno, ninguno educa a sí mismo,
los hombres se educan entre sí,
mediatizados por el mundo.
Ninguno liberta ninguno.
Las personas se libertan en comunión.
Ninguno nace listo, es experimentándonos
en el mundo que nosotros nos hacemos”.*

Paulo Freire, educador brasileño (en prensa).

Decir que “*el hombre es un ser social*”, revela un dato que está expuesto continuamente en diversas obras bibliográficas, principalmente de la Psicología, refiriéndose al hecho de que el individuo establece una convivencia con su entorno, como forma de relacionarse en los ámbitos familiar, educacional, religioso, político, profesional, etc. Las relaciones devenidas de esta interacción prácticamente predicen la trayectoria de una persona y caracterizan, entre otras cosas, su forma de supervivencia individual y colectiva. Además, muchos antropólogos y filósofos¹ tratan de definirlo como un animal racional y social, y a ella incorporándole nuevos conceptos de siglos y siglos de investigación, como una manera de establecer un sentido para su existencia.

Se sabe que las relaciones en general, son formas del individuo crear y mantener medios de intercambios con su entorno. De ellas se extraen las experiencias y a ellas se devuelve la sabiduría de las proyecciones².

Por supuesto, las relaciones generadas en el mundo profesional son las que más ocupan la historia de la vida de una persona, pues en general, un individuo en su fase productiva vive como mínimo $\frac{1}{3}$ de su rutina ocupándose con actividades relacionadas directa o indirectamente con su desempeño laboral dentro de una organización formal y/o informal. En la mayoría de las culturas occidentales, se observa que el trabajo

¹ En este sentido, Homero, Hesíodo y los filósofos pre-socráticos ya se cuestionaban respecto del impacto de las relaciones sociales sobre el comportamiento humano: o mirando éste impacto como consecuencia de los caprichos de los Dioses, cómo enumera el libro “Odisea” de Homero (2010) y “Teogonia” de Hesíodo (1991); o como construcciones racionales, valorando mucho más la aprensión de la realidad en el día a día de la experiencia humana, como preferían los filósofos pre-socráticos.

² Una mayor profundización sobre el tema se encuentra en la Psicología de la Gestalt.

aparece como una meta natural en la vida de una persona y la propia sociedad tiene sus mecanismos de absorción y mantenimiento de ésta vinculación.

El trabajo es uno de los indicadores para medir la distancia cultural entre los pueblos de diferentes países. La nacionalidad marca múltiples aspectos de la forma de ser del individuo: cuán cerca se le ubica frente a su interlocutor, la frecuencia con que se lo interrumpe, el grado de expresividad corporal, el contacto visual, etc., también influye en las expectativas sobre los tiempos de respuesta³ del otro y su grado de responsabilidad en el trabajo.

Es la forma de relación establecida entre el individuo y la sociedad, y que proporciona a ambos el sentimiento de pertenecer y cambiar experiencias de evolución de los dos. En la vida de las personas, el trabajo ocupa una función central por ser un factor relevante en la formación de sus identidades y en sus inserciones en la sociedad. En este contexto, se considera que el bienestar adquirido por el equilibrio entre las expectativas en relación a la actividad profesional y la realización de ellas, es uno de los factores que constituyen la calidad de vida de una persona.

Así es que, una relación satisfactoria con la actividad laboral es fundamental para el desarrollo en las distintas áreas de la vida humana, y esta relación depende, en gran medida, de los soportes afectivos y sociales que los individuos reciben durante sus trayectorias profesionales, tales como el reconocimiento profesional, sentimiento de afiliación y pertenencia, valoración del “*status quo*”, entre otros. Para Gazzotti y Vasques-Menezes (1999, p.263), “*el estado de fragilidad emocional provocado por la ausencia de estos soportes, conlleva gran sufrimiento, una vez que el reflejo de esta situación no queda limitado solamente a un aspecto del ser humano, extendiendo e influenciando a todos los campos de su supervivencia*”. En este contexto, se puede decir que el desarrollo del individuo es directamente dependiente de sus relaciones profesionales, las cuales necesitan basarse en soportes afectivos y sociales estables.

³ *Blackberry*, un nuevo nombre para la vieja adicción al trabajo. Es una maravilla tecnológica que combina las utilidades de un teléfono celular con la capacidad de enviar emails y leer documentos de Word y Excel. En manos de ejecutivos, puede convertirse en una refinada herramienta de adicción al trabajo... (en prensa).

Sin embargo, el trabajo tiene una función primordial de supervivencia en la vida de un individuo, y el individuo tiene una influencia significativa en el desarrollo del trabajo. Es una interacción, a veces sencilla, a veces compleja, además que se constituye cómo fuente de placer y/o sufrimiento para él. Este abordaje recibió mayor destaque a partir de los estudios de CHRISTOPHE DEJOURS, lo cual lo denominó inicialmente de “*psicopatología del trabajo*”, definiéndole cómo objeto “*el análisis dinámica de los procesos psíquicos movilizados por la confrontación del sujeto con la realidad del trabajo*” (Dejours y Abdoucheli, 1994, p.38).

En su característica de normalizador de la sociedad, el trabajo también se constituye en un ambiente de desigualdad de poder entre las partes que se estructuran en una relación jurídica, evidenciada en la subordinación del empleado y en el poder directivo del empleador, que comprende sus aspectos reguladores y organizativos en el establecimiento de procedimientos, conductas y punitivos.

Por su vez, el trabajo como forma de proporcionar una vida más simple a los individuos, al hacerlos se comportar de modo semejante por pertenecer a una misma cultura, hace conformarlos a un fenómeno necesario de adaptación a una sociedad en la cual, sus miembros deben suponer que, hasta cierto punto, los otros van a comportarse de determinada forma, tenderán ciertos valores, traducirán las conductas de un modo particular, entre otras formas.

En esta dirección, encontrase en la Teoría Social Cognitiva, un enfoque respecto a la aplicación de la autoeficacia en el mundo laboral, considerada por los discípulos de Locke (1984), Stajovic y Luthans (1998), cómo predictiva de un mayor rendimiento de las actividades profesionales. La consecuente visión de que la naturaleza de las relaciones laborales en sus aspectos de sanidad o enfermedad, conlleva a cuestionar de principio los parámetros de estos estados bajo la perspectiva de reciprocidad de sus integrantes, lo que se intenta medir y evaluar se basa en una perspectiva de aprendizaje social, es que “*el funcionamiento psicológico es una interacción recíproca continua entre determinantes personales, conductuales y ambientales*” (Bandura, 1982, p.141).

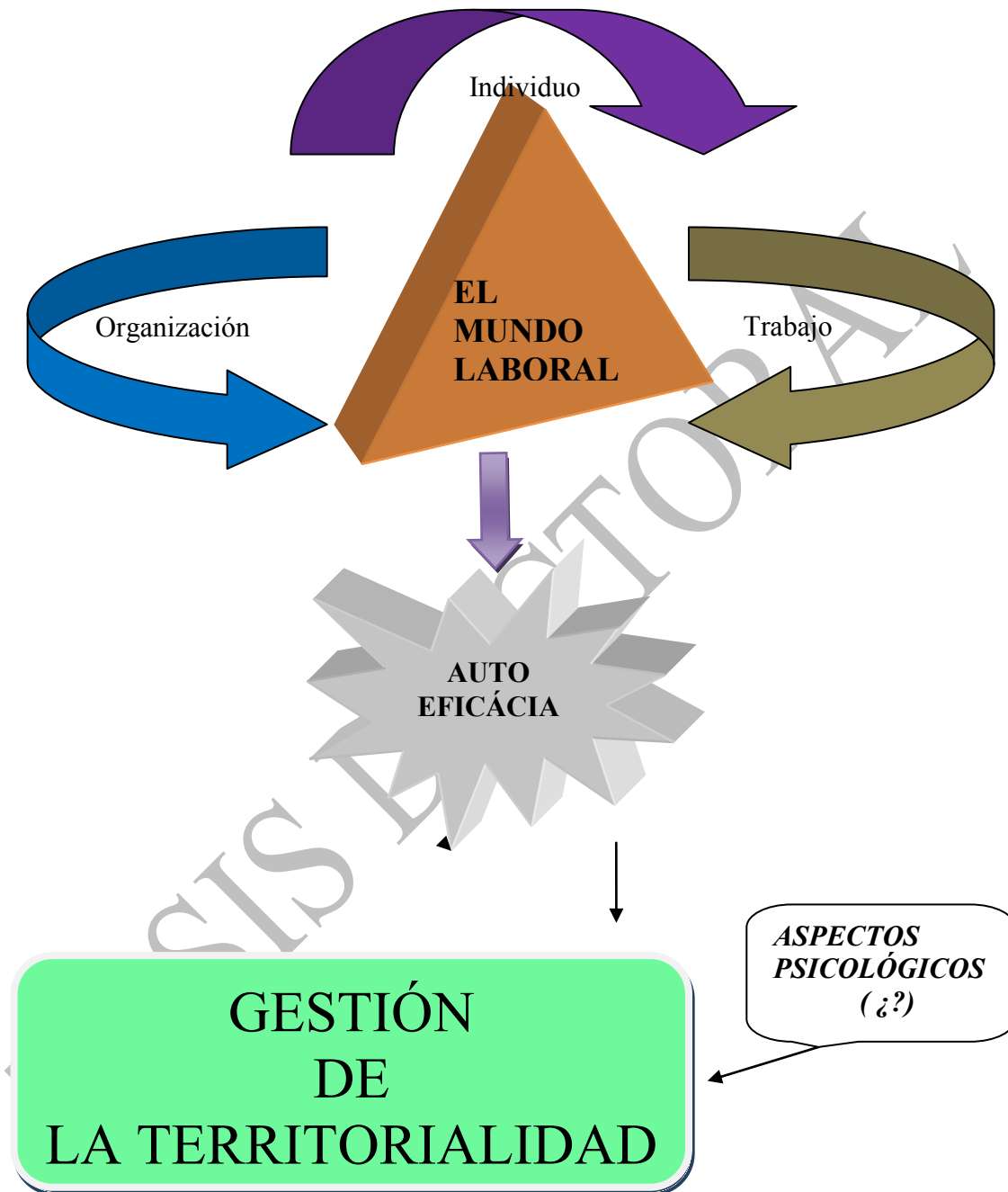
No es difícil encontrar en el mundo laboral, la repetición de lo que el individuo vive fuera de él. La misma dificultad de relación social atraviesa las fronteras de la convivencia común y se ejercita en el día-a-día del ambiente de trabajo. Sin embargo, son dos de varios enfoques que traen una mirada socio psicológica a un contexto de aprendizaje que esta interacción individuo / trabajo produce. Son relaciones que poseen un significado psicológico muy amplio con fuerza de un fenómeno social.

En cualquier en uno de los dos casos (o en los dos), verificase que una de las principales características es su naturaleza relacional. La relación de reciprocidad entre sus elementos triádicos (individuo / trabajo / organización) se da por medio de un espacio físico que intenta ser mirado bajo la perspectiva de este estudio, pero añadido de una perspectiva socio psicológica.

El intento de asociarlo al estudio de la territorialidad, se vincula por ser este uno de los problemas fundamentales de cualquier relación sociocultural, pues su trascendencia dice respecto en que el territorio es el sustrato especial imprescindible en toda relación humana.

Además de su característica innovadora, con el estudio de la territorialidad intentase buscar un avance en el mundo científico que empieza por un primer paso. Estudiarla bajo una perspectiva sanadora incrementada por el auto eficacia junto a la Psicología Positiva, es proporcionarle un movimiento de enfrentamiento de su gestión hacia a un estado de satisfacción triádico – para la organización, el desempeño laboral y para el individuo, lo que se puede mirar con más detalles en el diagrama a continuación:

**Figura 1 –
Modelo del estudio, según la autora.**



Esta propuesta de estudio recoge la territorialidad por medio de las relaciones establecidas en las situaciones de trabajo profesional, dentro de un principio de reciprocidad fundamentada en la idea del determinismo recíproco de la Teoría de Aprendizaje Social, de ALBERT BANDURA⁴.

Compréndase que el énfasis aquí, es el intento de demostrar la gestión del ‘espacio psicológico’, en el sentido de una territorialidad de esta ciencia, considerando para eso, las características individuales, laborales y organizacionales de la interacción realizada. Para esto, se añadió los estudios de ANNETE SIMMONS, que trae la idea de la tridimensionalidad del territorio, llevándose en cuenta los aspectos de liderazgo, comunicación y relaciones interpersonales en el mundo laboral, como un intento inicial de discusión teórica en éste ámbito. Como la asociación existente en Psicología deviene del cuerpo teórico de KURT LEWIN con su teoría de campo (espacio vital), se ha introducido el aspecto de la identidad personal, basado en la característica individual del uso del simbolismo para la demarcación de un territorio.

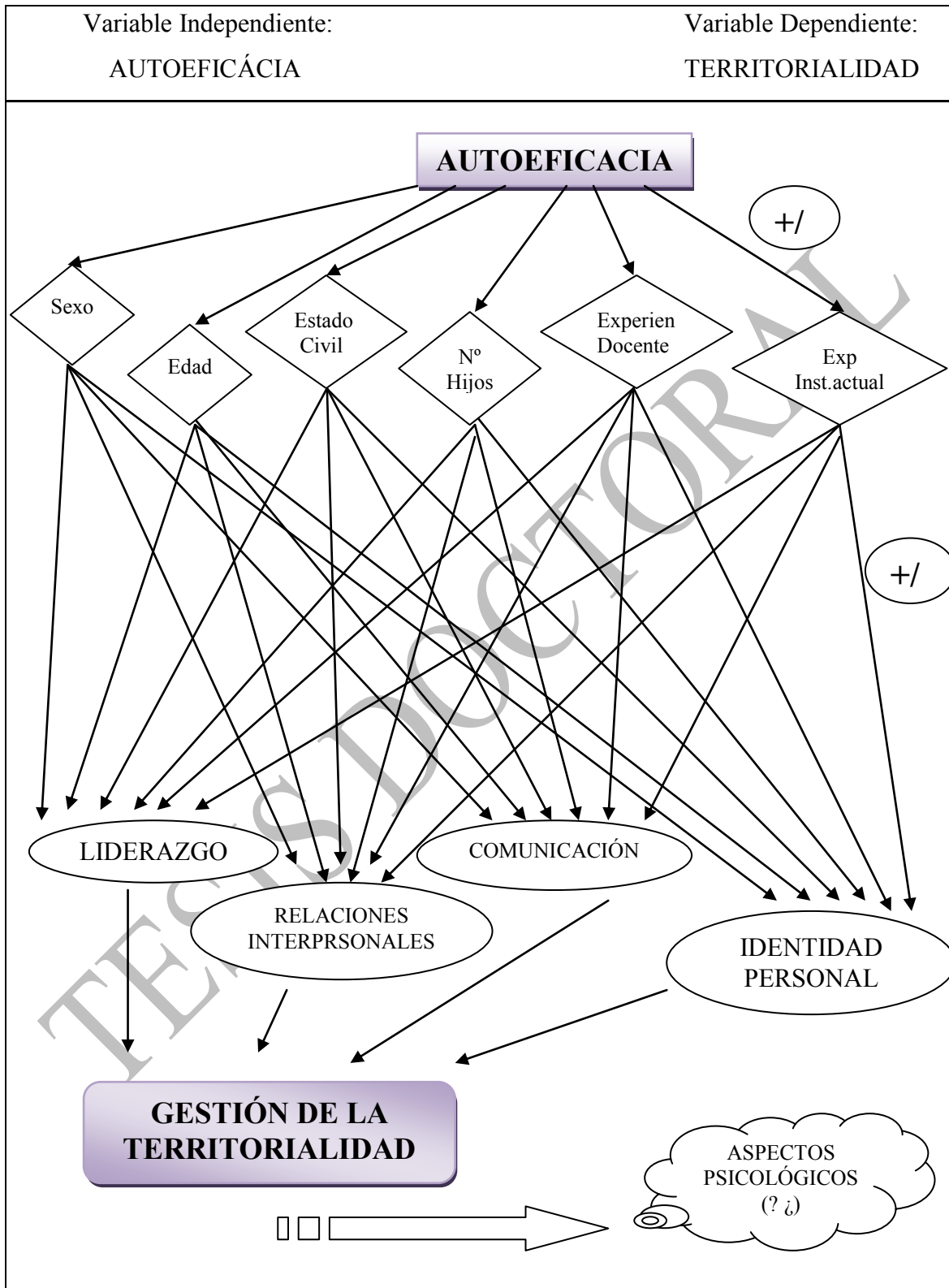
Tal como está presentado en la figura 1, las relaciones recíprocas entre el individuo, su puesto de trabajo y la organización en la cual se desarrolla, dicen respeto a una característica de mutualidad, pero, no necesariamente, de simultaneidad. Verifícase esto, por la potencia de fuerza de cada integrante de la tríade, contextualizada en cada momento y de acuerdo con datos socio demográficos específicos.

Así, este estudio es un intento de hacer un paseo bibliográfico, experimental y con datos cualitativos bajo la perspectiva de las relaciones y del medio profesional donde ellas se establecen, recogiendo para eso, una mirada específica innovadora de la territorialidad vista según los parámetros de la Psicología Positiva.

Todos estos datos sirven de apoyo a la idea fundamental de desarrollo aquí planteada, demostrada en el diagrama a continuación:

⁴ Trabajo de Grado defendido pela autora, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca (2005).

Diagrama 1 – Propuesta de las variables iniciales del estudio, según la investigadora (*)



(*) Dice respecto al Diseño 2, una vez que el Diseño 1 fue extraído del Trabajo de Grado de la investigadora.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

TESIS DOCTORAL

Capítulo 1

La Territorialidad

*“No hay saber más o saber menos:
Han saberes diferentes”.*

Paulo Freire, educador brasileño (en prensa).

La persona es un ser territorial, y desde eso se tiene que ver de dónde surgen la mayor parte de los conflictos entre seres humanos de diferentes procedencias o características, o que ellos lo consideren así. En el ámbito geofísico, se manifiestan a través de las fronteras; dentro de las fronteras, en las diferentes zonas de los mismos países; en el ámbito de las regiones, en las diferentes localidades, y en el núcleo de las mismas, en la familia; hasta mismo en la territorialidad humana dentro de la vida profesional – y es aquí donde se enfoca este estudio.

La territorialidad vista como el espacio que el individuo ocupa desde su nacimiento hasta su final de vida es un tema en general estudiado en el ámbito de las ciencias naturales, jurídicas, quizá de la antropología.

Etimológicamente, *Territorio* proviene del vocablo latín *terra torium*, utilizado para señalar ‘la tierra que pertenece a alguien’ y que se ha complementado con *stolocus* que significa ‘lugar, sitio’ (Valbuena, 2010).

A propósito, Bozzano (2009, p.21) señala que:

...nuestros territorios son a la vez reales, vívidos, penados y posibles porque nuestras vida transcurren, atraviesan y percollan nuestros lugares desde nuestros sentidos, significaciones e intereses generando un sinnúmero de procesos que nuestro conocimiento e encarga de entender y explicar.

De esto, se puede decir que la territorialidad corresponde al modo de apropiación y a la relación establecida entre el hombre, la sociedad y el espacio que lo circunda. Una conducta consecuente es la de defensa delante de algún evento que tenga el significado de amenazador para uno o más componente de esta relación.

En este sentido, se sabe empíricamente que generalmente los animales responden a la defensa territorial primero advirtiendo y luego atacando, si las oportunas advertencias han pasado inadvertidas, o si el invasor se ha propasado, motivado por sus intereses propios que no concuerdan con los intereses del invadido. Dentro del terreno humano, la persona a la que se le invade su territorio privado sin permiso, por muy intelectual, es decir, poco emocional, auto controlada o poco visceral que sea su personalidad y su manera de procesar, siente en un primer momento una gran incomodidad, algo que le recorre el espinazo y que no puede evitar, es una parte muy profunda e instintiva la que queda afectada, la cual le hace segregar fluidos bioquímicos que invitan a la defensa de una manera muy primitiva, como es la adrenalina.

Ya en Geografía, muy bien recuerda Valbuena (2010), que:

Hablar de territorio implica articular la sociedad, porque su relación directa se expresa a través del concepto de territorialidad como pertenencia territorial supeditada a procesos de identificación y de representación colectiva e individual, que generalmente desconoce las fronteras políticas o administrativas y no aduce exclusivamente la apropiación espacial estatal o ligada a un grupo de poder.

Con esta posición, el autor refuerza la visión de correlación entre el espacio territorial y la sociedad, no se pudiendo entender uno sin el otro.

Méndez (1988) también recuerda que en la historia de la geografía puede considerarse parcialmente como la historia del concepto del espacio y de la conciencia espacial, por parte de la sociedad humana. Por consiguiente, el objeto será el estudio del espacio humanizado, soportado en la apropiación y en la organización del territorio. Sin duda, es una concepción que relaciona a la necesidad de un actor ejecutando algo en determinado ambiente.

Sack (1997) enfatiza que los humanos son seres geográficos que transforman la tierra para convertirla en su casa, pero al hacerlo también son transformados, no solo a través de la acción que implica esta transformación sino por los efectos que esta tierra transformada produce sobre la especie humana y sobre su sociedad.

En ese caso, la señal que se da en el cuerpo del individuo cuando se invade su territorio privado no debe de pasarles nunca desapercibida, porque suele ser bien clara, pero la toma de decisiones en ese momento para actuar implica el manejo de la asertividad, es decir, el derecho a expresar uno lo que siente y el derecho a sentirlo, y por tanto el merecido respeto que debe implicar el que el otro lo acepte, no como algo personal y egoísta por parte del invadido, sino con el respeto debido a cualquier manifestación de incomodidad, y cualquier racionalización de tal sentimiento ha de ir dirigida en todo caso a expresarlo en palabras, nunca para calmarlo sin haber antes expuesto lo sucedido y dejado solucionado el asunto. Dejar solucionado el asunto es poder creer que nunca se va a volver a repetir, ya que desde la parte más instintiva hay una cierta sabiduría o intuición con respecto a las intenciones del presunto invasor y posiblemente también sobre sus intenciones futuras.

Este es un típico escenario de la confusa territorialidad humana, lo que conlleva a intentar la comprensión de la dinámica de un territorio compuesta de un conjunto de elementos objetivos y subjetivos materiales e inmateriales construidos por los organismos sociales a partir de proyecciones colectivas a individuales.

Así es que la revisión literaria respecto al tema nos indica que el territorio compartible (o no) puede ser un **territorio físico**: el coche, la mesilla de noche, los libros, el diario, la ropa, la vivienda, entre otros; un **territorio emocional**: lo que uno siente por alguien o lo que ese alguien siente por uno, lo que uno siente por algo, entre otros; un **territorio intelectual**: lo que uno piensa, en lo que uno cree, por lo que uno lucha, lo que uno defiende, entre otros; un **territorio social**: con quienes uno se relaciona y con quienes uno comparte o no, lugares que uno frecuenta, entre otros; un **territorio laboral**: donde uno trabaja, el puesto que ocupa, la labor que desempeña, entre otros.

Por otro lado, también se puede decir que el ser humano es un animal racional y también territorial, no le hace falta llegar al zarpazo, a la agresividad, precisamente porque la gran mayoría de las personas tienen la facultad de la racionalidad, la capacidad de negociación y de manifestación de los sentimientos con la palabra. Es por esto mismo que nunca se debería dejar que la racionalidad y el sistema de creencias se vuelva en su contra 'aceptando' la invasión territorial, sino precisamente para manifestar en diálogo su incomodidad, y jamás dejándola pasar ni racionalizarla para calmarla. Es una parte muy ancestral la que se manifiesta y es necesario por tanto trabajar con ella con asertividad para no quedar afectados y no reaccionar violentamente, que es como la persona puede venir a reaccionar si no se hace consciente de ella. Este es el gran peligro en el que uno puede incurrir si se deja, en contra de lo que uno siente, invadir su territorio, o si alguien viola el territorio ajeno sin antes pedir permiso para ello.

Como bien apunta Valbuena en sus estudios (2010):

Montañez y Delgado (1998, pp.123/124), analizan el territorio a partir de las siguientes consideraciones:

- (1) Toda relación tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad.
El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de algo o alguien;
- (2) El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio de un gobierno, de individuos, de grupos y de organizaciones e de empresas diversificadas;

- (3) El territorio es una construcción social y el conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de producción;
- (4) La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto, su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiarse territorio, es desigual;
- (5) En el espacio ocurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto;
- (6) El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial;
- (7) El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de la acción ciudadana sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad – en un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades.

Al hacer un recorte de estas características al mundo organizacional, se puede relacionar esa ocupación territorial a su actividad laboral, y como tal, se debe considerar el dato ya descrito anteriormente de que la persona sobrevive un tercio de su vida diaria en el mundo profesional, y que, por lo tanto, podría ser comprendido como una actividad de gestión espontánea, donde el individuo tiene el protagonismo de desempeño territorial en reciprocidad con su puesto de trabajo y la empresa que lo recoge.

Mismo recordando que los desequilibrios territoriales y las desigualdades espaciales provocados por la distribución del desarrollo, la innovación y la riqueza pueden permitir comprender algunos de los problemas territoriales en pauta, es necesario evaluar las cuestiones más significativas en sus variados componentes sociales, antropológicos y ambientales; pero, debe ser llevado en cuenta que cabe al individuo el papel de actor principal de esta interacción. Así es que, *“los lugares, los procesos y los actores (Bozzano, 2009, p.39), como conceptos fundamentales y organizados, facilitarán la consolidación de un esquema de pensamiento que integre los múltiples aportes*

provenientes del conjunto de las Ciencias Sociales con las aplicaciones a los estudios territoriales”.

Seguramente, aún se encuentra en las publicaciones en el ámbito psicológico con respeto al tema, un cierto vacío de argumentación bajo la importancia de que este aspecto prescinda, pareciendo ser que la forma cómo las relaciones son establecidas surgen delante de otros paradigmas científicos que no el del comportamiento objeto de estudio de la Psicología.

Conducta como esa, hace que este estudio intente abordarla bajo la perspectiva de la ciencia psicológica, además de las discusiones hechas en el ámbito de la psicología del desarrollo, de la Gestalt, social, etc., ofreciendo una perspectiva de abordaje al territorio cómo un proceso de ocupación que contiene aspectos fenomenológicos inherentes a cada individuo, lo que carece de una ampliación de investigación de visión científica. A continuación, se intenta relatar los eventos relacionados a ella.

1.1. Desde una perspectiva histórica

Los tiempos primordiales ya indicaban que el territorio satisfacía la necesidad de identificación que todos los seres biológicos hasta hoy experimentan. Fue así con el ‘Hombre de Neanderthal’ como lo es con el ‘hombre tecnológico’ actual. Cada uno vinculado al propósito de sobrevivencia no sólo en su aspecto geofísico, pero, también, bajo la perspectiva de una búsqueda de identidad que, al mejor, ni el propio individuo se ha dado cuenta de cómo eso acontecía.

Cada grupo de una especie, y cada individuo dentro de ese grupo, tienden a identificarse con una parcela territorial mayor que ellos y en donde su presencia sea más duradera. Este denominado ‘instinto territorial’, como cualquier otro instinto, es irracional, pero, no por ello, menos real, normal e inevitable.

Es la zona en la que se desarrolla la vida y en donde se encuentran los elementos propios para la supervivencia; en su interior se ejerce el instinto de la reproducción – este es su mecanismo biológico tan difundido y aceptado generalmente por las ciencias.

Pero, llegados aquí nos hemos de preguntar: ¿cuál es el mecanismo psicológico que conduce tal comportamiento humano en querer preservar un espacio determinado cómo si fuera suyo? Además de una conducta innata, ¿qué conlleva a elegir un territorio en detrimento del otro? Preguntas como estas y tantas otras tienen una camino de investigación a partir de las actitudes consecuentes de los seres humanos en sus entornos (aquí enfatizando los laborales), donde se puede identificar los estados (especialmente en el ámbito psicológico) de salud y ausencia de ella (segundo los padrones de la Organización Mundial de la Salud – OMS, 2001⁵).

Como se verifica en un enfoque antropológico sobre las relaciones laborales, es sugerido que sus patologías pueden ser generadas de forma sistematizada por medio de la interacción entre individuo, organización y trabajo, al momento en el establecimiento del territorio por parte de ellos. Éste conflicto, con las características de los puestos de trabajo, con las formas de gestión de las empresas, y con los rasgos individuales, parece colaborar de manera incisiva para el surgimiento y mantenimiento de las enfermedades ocupacionales.

Es decir, en una relación de trabajo, es interesante observar cómo estas relaciones proceden, una vez que individuo y organización están al mismo tiempo, buscando establecer sus territorios. Se puede decir que las estrategias y las demandas de trabajo están en un contexto laboral donde se vivencia un sentido de territorialidad explícita y/o implícita, relacionado a la dinámica existencial de un estado psicológico junto con la actuación de sus recursos.

En otra dirección, la identificación de comportamientos territorialistas saludables en el ámbito laboral aún carece de estudios más profundos, así como también el apunte de

⁵ Recuperado en <http://www.who.int/about/es/>

herramientas que puedan enfrentar eficazmente los diversos factores estresores y los obstáculos inherentes a cada carrera. Así mismo, algunas investigaciones ya apuntan la necesidad de aclarar más científicamente este constructo, especialmente en el ámbito de la ciencia psicológica, algo más allá de reacciones instintivas, que es el intento manifestado en este estudio.

1.2. La Gestión Territorial Humana

La territorialidad humana es, para algunos, una compulsión instintiva que el hombre como todo ser animal posee para defender el territorio que habita (Ardrey, 1966; Malmberg, 1980), y, para otros, se trata más de una característica cultural especial de los seres humanos, que se añade en las sociedades más complejas - especialmente las dotadas de Estado (Soja, 1971; Alland, 1972; Sack, 1986).

El etólogo Ardrey (1966) opina que el instinto es una explicación posible de la tendencia humana manifiesta a poseer, defender y organizar políticamente un área geográfica delimitada. Él argumenta también que la posesión y la identificación con un territorio constituyen requisitos previos para la satisfacción de necesidades básicas de las personas, tales como **seguridad** (que permite superar la ansiedad), **estímulo** (que vence el tedio) y, sobre todo, **identidad** (que anula el anonimato).

Algunos partidarios de esta interpretación admiten que la territorialidad humana es más compleja que la territorialidad animal, que tiene un desarrollo superior en la especie humana (Malmberg, 1980). Pero, aún así, no se encontraría delante de fenómenos diferentes, y la explicación de este conjunto de conductas entre el ser humano y los animales solamente puede ser vista en términos evolutivos: *"La continuidad de la evolución humana desde el mundo de los animales al mundo del hombre asegura que el grupo humano se comportará según las leyes universales del principio territorial"* (Ardrey, 1966, p.213). Bajo esta perspectiva, se puede decir que la evolución de las especies es el resultado de interacciones sistémicas entre individuos y grupos de individuos que compiten por su sobrevivencia individual.

Los socio-biólogos tal como Wilson (1995), sugieren que las estructuras que proporcionan directriz a la sociedad humana, el sistema jurídico y económico entre ellas, podrían tener un origen biológico y proceder por evolución de las correspondientes estructuras en las sociedades de los monos de los cuales el hombre descende.

En este contexto, se puede decir que la defensa de los derechos de propiedad sobre un espacio geográfico parece ser la forma según la cual se manifiesta en la especie humana la territorialidad tan común entre los restantes mamíferos y muchas otras especies. Uno de los atributos necesarios de la propiedad es la publicidad – lo que ‘los otros’ puedan reconocer que se encuentran delante de una propiedad ajena.

Como se sabe, los animales territoriales demarcan su territorio mediante marcas olfativas, visuales y sonoras, igual que los seres humanos hacen mediante letreros. Además, no sólo saben interpretar las etiquetas dejadas por otros, sino que su comportamiento varía totalmente si están en un territorio propio o en uno ajeno.

Pero esta interpretación de la territorialidad humana no puede explicar las decisiones racionales ni las ambiciones propias de los humanos, y los que consideran que la territorialidad humana es una variedad de la territorialidad animal no tienen en cuenta que los territorios y la territorialidad humana son construcciones sociales y no han tenido siempre la disposición y características actuales.

Esta es la posición de autores que consideran que la territorialidad es un rasgo fundamentalmente cultural de las sociedades humanas, como por ejemplo Soja (1971, p.30):

Sólo cuando la sociedad humana comenzó significativamente a incrementar su escala y complejidad, la territorialidad se reafirmó como un poderoso fenómeno de organización y conducta. Pero se trata de una territorialidad simbólica y cultural, no de la primitiva territorialidad de los primates y otros animales.

Para Soja (1971, p.36), la territorialidad específicamente humana posee tres elementos: “*el sentido de la identidad espacial, el sentido de la exclusividad y la compartimentación de la interacción humana en el espacio*”. Proporciona, así, no sólo un sentimiento de pertenencia a una porción particular de espacio sobre el que se tiene derechos exclusivos, sino que implica un modo de comportamiento en el interior de esa entidad.

Según Ardrey (1967, p.117), la referencia de que “*este lugar es mío, soy de aquí*”, es lo que quiere decir el albatros, el mono, el pez luna verde, el español, el gran búho, el lobo, el veneciano, el perro de las praderas, el picón de tres espigas, el escocés, el skua, el hombre de La Crosse (Wisconsin), el alsaciano, el chorlito anillado, el argentino, el pez globo, el salmón de las Rocosas, el parisino, y así podríamos seguir enumerando otros tantos. Para éste autor, eso se explica por el siguiente sentido de pertenencia:

Soy de aquí, que se diferencia y es superior a todos los otros lugares en la Tierra, y comparto la identidad de este lugar, de modo que yo también soy diferente y superior. Y esto es algo que no me puede quitar nadie, a pesar de todos los sufrimientos que pueda padecer o a donde pueda ir o donde pueda morir. Pertenezeré siempre y únicamente a este lugar.

Ya Sack (1986, p.54) define la territorialidad como una conducta humana que intenta influir, afectar o controlar acciones mediante el establecimiento de un control sobre un área geográfica específica: el territorio. Para él:

La territorialidad humana cumple cuatro funciones básicas: fortalecer el control sobre el acceso al territorio, reificar el poder a través de su vinculación directa al territorio, desplazar la atención de la relación social de dominación y actuar como contenedor espacial de hechos y actitudes.

Pero, la territorialidad humana no ha sido idéntica en el transcurso del tiempo, según éste mismo autor se han producido dos transiciones principales: de la territorialidad de las sociedades primitivas ‘sin clases’ a la de las civilizaciones pre modernas, y de la territorialidad de éstas a la del capitalismo moderno. Esta variabilidad se relaciona,

evidentemente con el hecho de que la territorialidad es construida socialmente. Es un componente necesario de toda relación de poder, que, en definitiva, participa en la creación y mantenimiento del orden social, así como en la producción del contexto espacial a través del que se experimenta el mundo, legal y simbólicamente.

Ya Soja (1971, p.23), refiere se al tema de la siguiente manera:

Sólo cuando la sociedad humana comenzó significativamente a incrementar su escala y complejidad la territorialidad se reafirmó como un poderoso fenómeno de organización y conducta. Pero se trata de una territorialidad simbólica y cultural, no de la primitiva territorialidad de los primates y otros animales.

García (1976, p.115) es otro autor que, en su obra '*Antropología del Territorio*', aborda el hecho que en el contexto de la territorialidad humana, el enfoque viene desde la objetividad casi fotográfica de un '*paisaje humano*', hasta las complicadas estructuras mentales y significativas que le sustentan y le hacen humano. Según él:

Conviene aclarar que el término territorialidad denota una serie de asociaciones entre las cuales se destaca, por su carácter primario, la de realidad espacial. Sin embargo, estos dos conceptos – espacio y territorio – deberían diferenciarse adecuadamente, pues tanto extensiva como intensivamente dicen respecto a significados distintos.

Así visto en sus perspectivas de un campo de carácter objetivo y subjetivo, la territorialidad se presenta como un espacio de gestión de aspectos conflictivos y pactada por medio de relaciones que reportan al individuo casi a su estado primitivo de 'Hombre de Neanderthal', cuando la supervivencia estaba asociada a su condición de agresividad en la obtención de la caza para su sustento biológico.

Los estudios que abordan la territorialidad bajo una perspectiva antropológica, apuntan la etología humana como la ciencia que se encarga de hacer el estudio del comportamiento humano desde una perspectiva biológica en contextos culturales, buscando abordar las relaciones funcionales de todos los factores que intervienen en la conducta, proponiendo así el concepto de territorialidad que es descrito por Abati (1982,

p.57), cómo *“una disposición del hombre a colonizar territorios que se observa en distintas sociedades y en situaciones concretas”*. Es decir, así como en los vertebrados en general, hay una tendencia innata en el hombre en ocupar, delimitar y defender un territorio.

Además, Kottak (1997a) describe la visión de fronteras sociales flexibles donde la propiedad de un espacio y de sus recursos no excluye necesariamente la posibilidad de paso para otros. Es frecuente observar que un grupo permita a otro cierta accesibilidad a sus recursos, compatible con el comportamiento territorial, ya que previamente se pide permiso para ello, reconociéndose el dominio legítimo del propietario.

Abati (1993) identifica la territorialidad como un fenómeno en el que también intervienen otros factores: el hábitat con sus recursos, la propiedad y las reglas que la regulan, la relación entre los grupos que controlan el poder y los significados que ese espacio conlleva.

Eibl-Eibesfeldt (1993, p.558) es un renombrado antropólogo que presenta la idea de que *“los territorios de los grupos humanos se hallan protegidos en primer lugar por el conocimiento de que sus habitantes están dispuestos a defenderlos”*. Es un punto de vista que refuerza la visión de que el hombre tiene una inclinación a poseer propiedades y a distinguirse de los demás, considerándose diversos aspectos: como grupo frente a otros grupos, dentro del grupo, como familia frente a otras familias, y como individuo, en sus relaciones con el mundo.

Wilson (1981, p.127) entiende el territorio como *“área permanente por la cual un organismo o grupo de organismos excluye otros miembros de la misma especie por medio de comportamiento o exhibición agresivos”*.

Para Pagés *et al.* (1993, p.83), *“el territorio es... el espacio en lo cual se enraíza nuestra identidad, el hogar de nuestros placeres, de nuestros temores, de nuestras*

relaciones importantes, la superficie de inscripción de nuestra historia personal...el conjunto de nuestro sistema de referencia".

Una visión marcada por las vivencias de lo cotidiano lleva a Maffesoli (1987) a entender que los barrios, los grupos étnicos, las tribus, los agrupamientos humanos son concebidos y ordenados en territorios, reales o simbólicos.

En este contexto, la literatura de Morgan (1996) apunta que las organizaciones pueden ser vistas como territorios de ocupación en su sentido metafórico, habitados por individuos que compiten entre sí por el mantenimiento del espacio de supervivencia. La territorialidad humana intenta explicar el comportamiento competitivo o territorial, introduciendo conceptos como la agresividad común que hay en la defensa del territorio, cuando la invasión representa amenazas a la supervivencia.

Como ya fue descrito, la territorialidad evalúa la competición inconsciente entre individuos por la ocupación y defensa de los espacios de supervivencia. La amenaza implícita en los programas de ajuste y cambio dispara los mecanismos inconscientes de la mente de supervivencia que activa la territorialidad y provoca el comportamiento competitivo entre los individuos. Defender el propio espacio de supervivencia pasa a ser más importante que lograr los objetivos establecidos por la organización, y quizá por él mismo.

Por eso, la idea de territorio también está relacionada a cuestiones como autoimagen y autoestima, haciendo que la persona tenga noción del tipo de recursos necesarios para 'ganar el mundo' y que funcionan como 'criterios de autoestima empresarial', como ser poderoso rico o inteligente. Cada individuo tiene un arsenal secreto de motivadores del tipo *necesito ser* y *necesito tener*. En el trabajo, para cualquier situación de conflicto territorial que pueda lograr la autoestima o amenazar la supervivencia, hay una frontera invisible que identifica el territorio personal que cada uno posee como garantía de la supervivencia en la empresa. El sistema mental/límbico de supervivencia conoce perfectamente donde se ubican las líneas fronterizas y activa automáticamente los

disparadores de contestaciones defensivas para todos los intentos de invasión. Los criterios de autoestima corresponden a un tanteador inconsciente por lo cual las personas se evalúan para determinar las oportunidades de esa supervivencia psicológica.

De todas las maneras, la territorialidad es un concepto biológico que trasciende en la organización, no sólo la perspectiva de que la mente humana estaría basada en factores biológicos, con la finalidad de promover la supervivencia de los genes humanos. En ese punto de vista, se puede observar que la concepción de territorialidad incluya su propia territorialidad por el contenido pragmático que carga como abordaje evaluativo (Ruse, 1983).

1.3. La Visión Tridimensional de *Annete Simmons*

Simmons (1998, p.66) es una autora que aborda el tema de la territorialidad en sus estudios, en los cuales apunta que “*el impulso de ocupación y posesión de un territorio no es suficiente para denominar a alguien de agresivo*” Para ella, la territorialidad es amplia y se manifiesta por medio de diversos tipos de juegos territoriales: la agresión es una de las formas de comportamiento territorial, hacer alianzas es otra. En la perspectiva organizacional, serían las coaliciones de poder. Todo eso se constituye en un proceso dinámico que permite una interacción continua en el sentido del territorio.

La autora insiste en que el hombre es biológicamente planteado para codiciar poder, influencia y autoestima, o cualquier otra cosa que juzgue imprescindible para ampliar las oportunidades de supervivencia en el ambiente organizacional.

Esa concepción, que reitera la existencia de, las necesidades humanas, pueden ser comparadas entre sí, de acuerdo con las citadas clasificaciones de Maslow, Alderfer, Herzberg y McClelland (según Schein, 1982), visualizadas en el cuadro a continuación:

**Cuadro 1.1. –
Las categorías motivacionales básicas propuestas por Maslow, Alderfer, McClelland y Herzberg, según Schein (1982).**

Categorías de Maslow (Jerarquía)	Categorías de Alderfer	Necesidades de McClelland	Factores de Herzberg (Implicaciones para la jerarquía)
1. Necesidades Fisiológicas	Necesidades existenciales		Condiciones de Trabajo
2. Necesidades de seguridad (material e interpersonal)		Poder	Sueldo, Beneficios y Supervisión
3. Necesidad de asociación y amor, necesidades sociales	Necesidad de relacionamientos	de Asociación	Colegas de Trabajo
4. Necesidad de auto estima (feedback de otros y en el sentido de auto confirmación)	Necesidad de crecimiento	de Realización	Reconocimiento, progreso, responsabilidad
5. Auto-realización			Desafíos de la función

Es decir, si son primarias, envuelven cuestiones elementales de supervivencia fisiológica; si son secundarias, socialmente adquiridas y culturalmente sancionadas, suponen preocupaciones inherentes a la supervivencia psicológica y emergen de las relaciones de cambio insertadas en la realidad concreta de la convivencia social.

A partir de esta perspectiva multidimensional, se supone que cada individuo tiene un arsenal secreto de motivadores que lo impulsa a afrontar las amenazas, que podrían llevarlo a padecer de enfermedades y a someterse a conductas atípicas por parte de la organización, entendiendo esta no sólo como los perfiles gerenciales, mas como un todo, horizontal y verticalmente, que interfiere en su ejercicio profesional.

En su naturaleza, la territorialidad presupone una competición excluyente, oponiendo actores que inconscientemente practican juegos territoriales (Simmons, 1998), provocándose los innumerables conflictos interpersonales que proporcionan desvíos en el flujo de actividad organizacional (Morgan, 1996) casi siempre invisibles. Según esta

autora, los empleados pasan a considerar la organización como un verdadero campo de batalla, donde luchan por colocarse, acaparar recursos y manipular la información – todo por un instinto de supervivencia que data de la época de las cavernas.

Estos juegos están basados en la idea de que tener un territorio protegido es un elemento vital para sobrevivir en la organización. Los individuos tienen programados en la mente mecanismos que los defienden de depredadores con amenazas que muchas veces solamente se manifiestan a un nivel psicológico. Cuando ellos sienten sus estimas amenazada, para sus cerebros el estímulo es equivalente a una amenaza física, y la reacción de supervivencia y cuidado de territorio se activa.

Visto de esta manera, un estudio a partir de la perspectiva socio-biológica de la territorialidad, puede perfectamente incluir las tres dimensiones de la evaluación. La territorialidad evalúa la competición inconsciente entre individuos por la ocupación y defensa de los espacios de supervivencia. La amenaza implícita en los programas de ajuste y cambio dispara los mecanismos inconscientes de la mente de supervivencia que activa la territorialidad y provoca el comportamiento competitivo entre los individuos. Defender el propio espacio de supervivencia pasa a ser más importante que lograr los objetivos establecidos por la organización. Así, se puede describir en la continuación las especificidades de estas dimensiones identificadas por esta autora.

1.3.1. El uso de la información

En un difícil consenso literario, la información significa una reunión de datos sensoriales incluidos en un mensaje que altera el estado de conocimiento de quien lo recibe, admitiendo así un perfil de sistema de control, lo cual permite al individuo tomar decisiones pertinentes a dicho conocimiento.

Para la clarificación del contexto que se inserta al tema aquí descrito, es importante identificar que se encuentra en las obras bibliográficas, una clara distinción entre datos, información y conocimiento, a pesar de algunos autores referirse al hecho de que la

información reúne las tres situaciones, además de servir como conexión entre los datos brutos y el conocimiento que se puede eventualmente obtener. De cualquier modo, la popularidad de la gestión del conocimiento en las organizaciones así prosigue con una cierta separación, conforme la tabla descrita a continuación:

**Cuadro 1.2. –
Distinción de datos, información y conocimiento, según Davenport (1998).**

<i>Datos</i>	<i>Información</i>	<i>Conocimiento</i>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Simple observaciones sobre el estado del mundo. ✓ Fácilmente estructurado, ✓ Fácilmente obtenido por las máquinas, ✓ Frecuentemente cuantificado, ✓ Fácilmente transferible. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Datos dotados de relevancia y propósito. ✓ Requiere unidad de análisis, ✓ Exige consenso con relación al significado, ✓ Exige necesariamente la mediación humana. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Información valiosa de la mente humana; incluye reflexión, síntesis, contexto. ✓ De difícil estructuración, ✓ De difícil captura en máquinas, ✓ Frecuentemente tácito, ✓ De difícil transferencia.

En el ambiente de trabajo, para cualquier situación de conflicto territorial que pueda lograr la autoestima o amenazar la supervivencia, hay una frontera invisible y/o explícita que identifica el territorio personal que cada uno posee como garantía de la supervivencia en la organización. Esto puede manifestarse desde la marcación del territorio con el hecho de poseer una llave de un espacio físico, hasta la cantidad de relaciones cerca del poder que el individuo logre mantener para su permanencia en su puesto de trabajo.

En la transposición de los primitivos territorios para la realidad organizacional contemporánea, Simmons (1998) define tres tipos de territorios simbólicos más importantes en el juego institucional de supervivencia.

La forma como se hace uso de **la información** en la organización es el primero tipo. Controlar el flujo de datos equivale a ejercer el poder. La información es potencialmente más valiosa que los bienes materiales. La transfiguración de información en capital intelectual señala el creciente valor estratégico de la información (Stewart, 1997). En

la medida que ella crece en valor e importancia, pasa a recibir el mismo tratamiento de otros bienes valiosos: es aprisionada, protegida y hasta robada.

El inicio mundano de gestión informacional se daba por medio de correspondencias comerciales (hechas en general, en máquina de escribir) y de sistemas de archivo de documentos. Los avances en la tecnología del transporte y de producción contribuyeron para el surgimiento de medios más rápidos y eficientes de manejar la información organizacional.

Desde ese comienzo, la gestión informacional envolvió cuatro diferentes abordajes, que corresponden a cuatro modalidades – o flujos – de información en una organización:

- (1) información no estructurada;
- (2) capital intelectual o conocimiento;
- (3) información estructurada en papel; y
- (4) información estructurada por medio de la informática.

Aunque ellas tengan orígenes intelectuales distintos, a veces, cuando son practicadas, se superponen y presentan diversos problemas en común – usan datos que se superponen a otros modelos, vienen adoptando estilos gerenciales inadecuados y tienen ignorado completamente los factores de comportamiento y del ámbito social en uso de la información.

Otro aspecto a ser considerado es que cuando el individuo está en la organización que consume gran parte de su día a día, ni siempre la organización percibe los cambios de sus funcionarios y el discurso del gestor, que debería comunicar, comunica mal y dice aquello que no debería decir. Además, no considerar, por ejemplo los mecanismos psicológicos y comportamentales del receptor del mensaje, favoreciendo la resistencia a los cambios junto al público interno.

La comunicación como fuente, instrumento de poder, tiene claras correlaciones con la cultura organizacional. Ésta puede ser comprendida mientras un "*conjunto de valores*

y presupuestos básicos, expresos por medio de elementos simbólicos, que en su capacidad de ordenar, atribuir significaciones, construir la identidad organizacional, tanto actúa como elemento de comunicación y consenso como instrumentaliza las relaciones de dominación" (Fleury, 2001, p.481).

Relaciones de poder existen y muchas veces definen, y no necesariamente con los criterios de justicia necesarios, la salud de la organización. Justicia implica juicio de valor, y valores son poco compartidos en las organizaciones, contestando la antigua visión de la cultura única. Para evaluar los valores, conviene observar las creencias y los presupuestos de una organización, los ritos, los rituales, las ceremonias, los símbolos, los signos, la forma y el contenido de su comunicación.

De hecho, el campo de estudio de la Justicia Organizacional es una manifestación explícita de cómo son conducidas estas relaciones. Sus investigaciones han sido abundantes en la literatura desde hace tres décadas. Investigando, tradicionalmente, criterios de destino y procedimientos organizacionales percibidos como justos por los empleados, estos estudios, sin embargo, han dejado espacios cuanto a acciones organizacionales y sus características que desencadenarían estas percepciones.

Al hacer un pequeño aporte de éste tema, se puede decir que el campo de actuación de la justicia en la área organizacional es principalmente de los procedimientos relacionados al hecho de 'sentirse injustamente tratado' haciendo una asociación con auto-eficacia percibida. Este evento tanto dice respecto a las medidas de organización en el trato de las cuestiones con el empleado, como de los individuos en relación a ella.

Según Cropanzano, *et al.* (1997), su teoría está estructurada bajo la denominación de cuatro modelos: la justicia distributiva, la justicia procedimental, la justicia interpersonal, y la justicia retributiva. La distributiva se preocupa esencialmente con los resultados basados en la equidad de los hechos. La procedimental dice respecto al control del proceso y de las decisiones, de modo a manejar junto a ellos los efectos de frustración. La interpersonal trata de la importancia de las comunicaciones y de las

implicaciones, objetivando una conducción de las interacciones de forma justa y con dignidad. La retributiva o restauradora se basa en la idea de que quien viola la ley tiene necesidad de recibir una punición. La aplicabilidad de una de ellas o de varias en conjunto, da el efecto de regulación de la comunicación en la organización.

Históricamente, su concepción aún es relativamente reciente, y se ha fortalecido a mediados de 1949, después de la segunda guerra mundial, para tratar de los ajustes de los soldados a la vida militar, al hacer la comparación de la satisfacción de los sistemas de promoción entre la Fuerza Aérea y la Policía Militar de la época. Actualmente su diseminación necesita de la expansión de investigaciones más allá del continente norteamericano, donde se encuentran la mayoría de las contribuciones al respecto.

A pesar de un creciente interés de investigaciones, ellas aún se presentan en líneas generales de abordajes, y se puede mirar la perspectiva de encontrar sus desarrollos en sus diversas formas de actuación. Especialmente en el contexto del trato de las relaciones laborales (implícitas o explícitas), el papel de la justicia organizacional puede ser considerado como una estrategia de enfrentamiento efectiva, tanto en el sentido del individuo como de la propia organización. Como tal, carece de mayor profundización y más estudios al respecto, integrándola científicamente al universo de medidas hasta ahora empíricamente tomadas.

Pero, volviendo al tema central de este capítulo, se puede decir que efectivamente, la vinculación aquí apuntada respecto a dimensión de la comunicación en la gestión de la territorialidad, es para aclarar su papel de reguladora mientras el proceso comunicativo envuelve necesariamente algo y alguien que lo expresa y lo qué, de acuerdo con el contexto de cada cultura organizacional. De hecho, ¿las ceremonias y los eventos demuestran cuáles son los valores que en aquel momento están prevaleciendo en aquella determinada cultura? Ciertamente serán los valores institucionales que se comunican y que lamentablemente son valores no compartidos por gran parte del público interno o esencial porque el *'contrato psicológico'* no ocurrió o se rompió. Hay autores que abordan la cuestión de los mitos institucionales que demarcan una cultura y por eso

perpetúan determinados valores. De hecho, existen los tabús, los héroes y los contadores de historias que perpetúan valores, además de otras figuras que constituyen la cultura organizacional: como el cura, los conspiradores, etc. Finalmente, hay perfiles más diferenciados que transmiten la cultura vía comunicación.

Los valores son transmitidos por medio de la comunicación. ¡Así lo es! El individuo comunica su cultura a empezar por la vestimenta que usa en su trabajo, pasando por sus hábitos, sus actitudes. El está el tiempo todo se comunicando por la mirada, por los gestos, por la escrita, el está, en verdad, mostrando valores. Entonces la comunicación es, realmente, el mejor camino para estudiarse la cultura organizacional. Es por el análisis de la comunicación de una empresa que se percibe el pensar y el sentir de esa organización.

1.3.2. Redes de contacto /Networking

El otro tipo de territorio empresarial que también es vital como un medio de acceso para el logro de información y es deseado por todos los que intentan convivir bajo el juego organizacional: **las redes de contacto.**

Como hormigas, abejas, pingüinos, lobos, delfines y monos, los seres humanos son animales sociales, que viven en grupo, cerca uno del otro. De hecho, el rasgo más importante del ambiente humano es la presencia de otros miembros de su especie. Como él no tiene un verdadero predador, la única y principal amenaza a los seres humanos son los otros seres humanos. Si uno no necesitase tanto del otro, no tendría ningún sentido haría alguno sentido evitarlo. Las relaciones particulares con otros seres humanos son, por lo tanto, cruciales.

El individuo elige deliberadamente hacer conexiones sociales con otros específicos, con quien comparte, con mayor o menor intimidad y afecto, breves o largos periodos de tiempo. Diferentemente de otras especies sociales, el tiene una capacidad especial de imaginar lo que otros están pensando y sintiendo al respecto.

La incorporación en red significa que la persona debe cooperar con otras, juzgar sus intenciones e influenciarlas o ser influenciadas por ellas. O sea, el individuo no vive apenas en grupo, vive en red. Y esa es una constatación científica que es añadida de otro dato: el deseo de formar conexiones depende, *en parte*, de la carga genética, siendo probable que la evolución desempeñe un papel en el modo cómo esa conexión se da, pues el propio acto de conexión está sujeto a la selección natural.

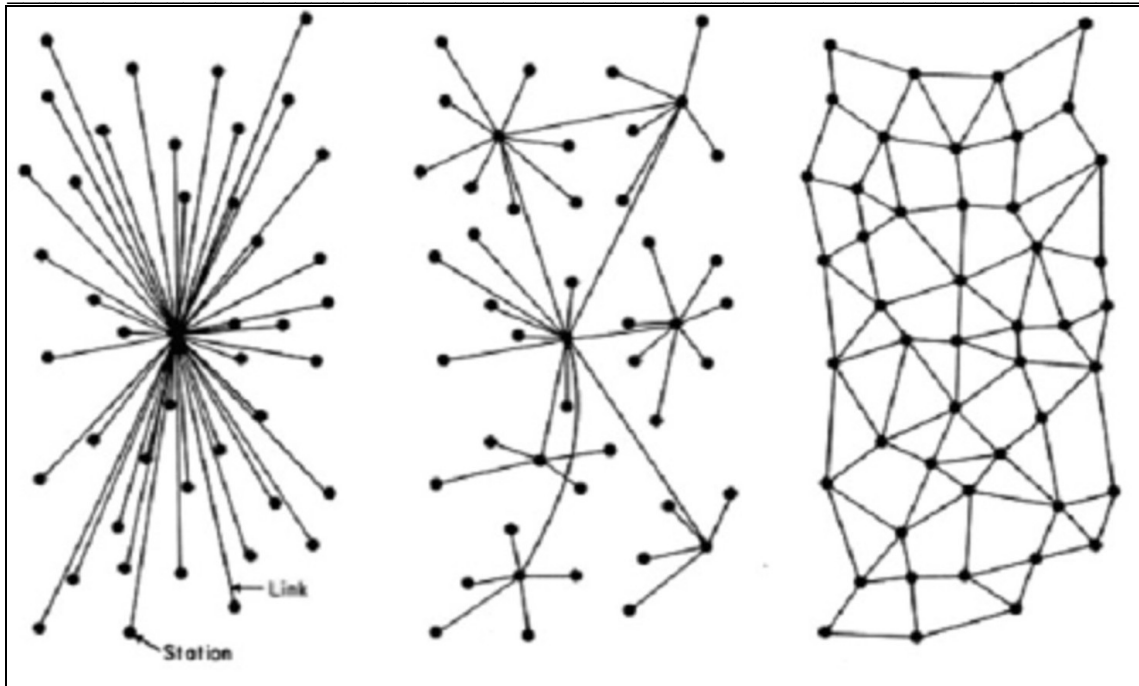
Diferente de otros animales, el ser humano coopera con individuos no relacionados en sociedades enormes y complejas, y mapear esa complejidad exige algunas capacidades especiales que apenas los seres humanos las tienen. Sus cerebros, en especial, parecen haber sido construido para redes.

Para Franco (2008, recuperado en 02.01.2008, de www.escoladeredes.net), en esencia, la red significa:

...sintéticamente un sistema de nodos (es un espacio real o abstracto en el que confluyen parte de las conexiones de otros espacios reales o abstractos que comparten sus mismas características y que a su vez también son nodos) y conexiones. En las redes de contacto, los nodos son las personas y las conexiones son las relaciones entre ellas.

Una forma de organizar las redes de contacto está basada en los diagramas de Paul Baran (1964), donde él explicita que la conexión con organizaciones jerárquicas son conexiones jerárquicas – centralizadas y descentralizadas (1ª y 2ª figuras de la izquierda para la derecha); siendo que las redes propiamente dichas son las redes distribuidas (3ª figura de la izquierda para la derecha, conforme se puede verificar en el cuadro a continuación:

**Cuadro 1.3. –
Diagramas de conexiones, según Baran (1964).**



Según Franco (2011, recuperado de www.escoladeredes.net):

A partir de cierto número de conexiones respecto al número de nodos empiezan a ocurrir fenómenos sorprendentes en la red, que no dependen, al revés de lo que las personas creen, del contenido de los mensajes que circulan por esas conexiones.

Basado en los diagramas de Baran, ese autor postula que “*cuanto más distribuida o menos centralizada o descentralizada (o sea, multi centralizada) sea la topología de la red, mayores serán las chances de tales fenómenos ocurrieren*”. Además, él considera que:

Esos fenómenos — como el *clustering* (aglomeración), el *swarming* (enjambamiento), la auto regulación sistémica, la producción de orden emergente y/o la desconstrucción de orden preexistente (o remanente) y la reducción del tamaño (social) del mundo (*crunch*) — no pueden ser adecuadamente captados y explicados por las categorías y hipótesis que componen las teorías tradicionales de las ciencias sociales (Franco, 2008).

Se sabe que a partir de cierto número de conexiones con relación al número de nodos empiezan a ocurrir fenómenos sorprendentes en la red, que no dependen, al revés de lo que las personas creen, del contenido de los mensajes que circulan por esas conexiones.

Otro aspecto a considerar es que, comparado con otras especies, los seres humanos tienen cerebros excepcionalmente grandes y capacidades cognitivas únicas, variando del lenguaje a los símbolos matemáticos abstractos. Los biólogos evolutivos desarrollaron varias explicaciones para el origen y la función del cerebro humano. La hipótesis de *la inteligencia general* apunta que los cerebros mayores permitieran a los seres humanos realizar todo los tipos de operaciones cognitivas (desde la memoria superior al aprendizaje más rápido) mejor de que otras especies. La hipótesis de *la inteligencia adaptada* postula que determinadas facultades mentales se desarrollaron en respuesta a determinados desafíos ambientales (p.ej.: los insectos que poseen habilidades de comunicación complejas).

Una alternativa que ganó recientemente grande ímpetu es la hipótesis de la inteligencia social, en la cual se destaca los desafíos especiales impuestos al vivir en íntima proximidad con otros y al confrontarse en un ambiente social complejo, que exige constante cooperación o competencia. Quiere decir, esa es esencialmente una teoría sobre redes, pues sugiere que los seres humanos son '*ultra sociales*', con habilidades que varían del lenguaje al raciocinio abstracto, hasta la empatía y el discernimiento que son adaptados a un ambiente altamente social.

También sugiere que las habilidades en los seres humanos se desarrollaron para crear y formar grupos sociales, manipular el mundo social y modelar la arquitectura de las redes en las cuales están incorporados. Esos grupos pueden ser identificados tanto a gran escala (en que constituyen culturas enteras, con lenguaje y artefactos propios), como a menor escala (envolviendo, por ejemplo, apenas interacciones entre grupos profesionales en una organización).

Controlar la información es casi tan valioso como poseerla. Como territorio organizacional las relaciones son cultivadas continuamente por la formación de redes de contactos. Por instinto, los jugadores pasan gran parte de su tiempo estableciendo, desarrollando y protegiendo los contactos. Las relaciones con personas importantes, poderosas e influyentes son territorios valiosos que necesitan ser protegidos. Generalmente, los profesionales de éxito desarrollan redes consistentes de relaciones importantes.

La actividad de compartir informaciones que hoy es tan difundida en el medio virtual, surgió aproximadamente hace un siglo, emergiendo así la llamada *'revolución del control en los negocios'* (Beniger, 1986, p.296). A pesar de una creciente y rápida evolución de los medios tecnológicos en la conducción de este proceso, aún se encuentran muchos ejecutivos con estructuras de pensamiento de comienzos de aquel siglo.

Primeramente, se necesita comprender cuál es el significado de red y sus amplitudes. Fue a partir de necesidades científicas en la comprensión de los complejos y altamente integradores sistemas de vida – pionerismo adoptado por los biólogos, que enfatizaban la concepción de los organismos vivos como totalidades integradas, que surgió el término *'red'* para designar un constructo sistémico dentro de una perspectiva holística del siglo XX, de las relaciones micro y macro celular, en el sentido de la interacción de las partes para el todo.

De eso para inspirar a WIENER (1948, p.44) llegar a un lenguaje cibernético de red, lo cual lo definió como la *"ciencia del control y de la comunicación en el animal y en la máquina"*, daban a los científicos cibernéticos (matemáticos, neurocientíficos sociales, ingenieros) una preocupación con un diferente nivel de descripción, concentrándose en padrones de comunicación, y especialmente en lazos cerrados y en redes. Sus investigaciones lo llevaron a las concepciones de realimentación y de autorregulación, y más tarde, a la de auto-organización.

Hoy, se encuentra ingenieros estudiando redes de centrales eléctricas, neurocientíficos estudiando redes de neuronas para investigación de enfermedades, geneticistas estudiando redes de genes, y físicos estudiando redes cuánticas, etc. Una red de seres humanos tiene un tipo propio de vida, con padrones, procesos y estructuras, cuya principal propiedad es la no linealidad.⁶

1.3.3. Relaciones de autoridad

La autoridad es el tercer territorio simbólico, blanco de codicia y disputa, debido al gran valor de la supervivencia. Según Simmons (1998, p.191), "*la autoridad es poder y, como tal, supone la capacidad de decidir sobre recursos, ideas, proyectos, estrategias, acción y personas*". Tiene estrecha relación con las necesidades de autoestima y supervivencia y es el objeto central de maniobras, arreglos, disputas y conflictos territoriales.

Las organizaciones están envueltas de autoridad informal, como valioso territorio paralelo a la estructura formal de autoridad. La autora sugiere que "*la manera cómo se gana autoridad depende más de la imagen y de las relaciones interpersonales y, de ese modo, es más susceptible a los conflictos territoriales*" (Simmons, 1998, p.195).

Según Schein (1982, p.71), "*autoridad no es poder*", pues en una posición contraria a la de Simmons, al afirmar que la decisión de ser parte de una organización, implica para el individuo, la aceptación de las reglas básicas que constituyen su sistema de autoridad. Schein aclara que el simple poder dice respeto a la capacidad de realmente ejercer control sobre las demás personas por medio de varios métodos (desde el uso de la fuerza bruta hasta la manipulación de recompensas). Refiriéndose así, a la visión sociológica de la autoridad ilegítima.

⁶ Para efecto de éste estudio, es significativo mencionar que la cibernética es una de la ciencia con resultados más ágiles, y que el campo de red se desdobra en varias actuaciones, especialmente o de las redes sociales. Son informaciones y caminos tecnológicos cada vez más actuales, con equipos y pruebas de desafíos evolutivos.

Por otro lado, la autoridad legítima confiere a la disposición de dar órdenes en una organización, obtenida a través de consenso entre sus miembros. Los apuntes del sociólogo alemán Weber (1947), ofrecen una posición explicativa al mencionar algunos aspectos inherentes a eso: por tradición (cada vez más escasa en la organización moderna), por principios racionales-legales (la creación de reglas y regimientos que nortean su conducta e imagen), por carisma (calidades personales intransferibles), y por autoridad racional pura (cuando una persona tiene alguna información específica, alguna aptitud particular – lo de hacer la diferencia en una organización).

Así, es sabido que el patrón de autoridad e influencia que se desarrolla en determinada organización tiene la costumbre de depender de una base real en que se asienta el consentimiento de sus miembros. O sea, la real forma de influenciar no es tan importante cuanto la creencia fundamental, por parte de los empleados, de que ellos tienen algún poder de influencia sobre la situación que se presenta y envuelve toma de decisiones.

De cualquier modo, la organización hace uso del ejercicio de poder y uso de la autoridad para reforzar su papel en un ‘contrato psicológico’, de interés tanto para ella cuanto para el individuo. Su existencia denota que hay un conjunto no explícito de expectativas actuando en todos los momentos entre todos los miembros de la organización⁷.

Sin aspirar una profundización del tema, pero con la atención que él requiere, es importante señalar las investigaciones de Meyer y Allen (1991) respecto al desdoblamiento de compromiso organizacional, como el propulsor de mantenimiento de ese contrato psicológico.

⁷ Según Schein (1982), el concepto de contrato psicológico es una extensión de todo lo que los filósofos sociales escribieran sobre contratos sociales. En el ámbito organizacional, han los estudios de Argyris (1960) y Levinson (1962). La misma idea es encontrada en el modelo del “incentivo-contribución” de March y Simon (1958) y fue desarrollada más extensamente por Homans (1961) en su teoría de los cambios sociales y formas sociales elementares. También Kotter (1973) testó esa idea mensurando simultáneamente las expectativas de los jefes y empleados, donde desarrolló sesiones de trabajo para intentar coger la resolución de posibles desencuentros en esas expectativas.

Aunque los diversos estudios psicológicos demuestran interés por la visión de las bases en que se fundamenta el poder que conlleva a una autoridad, y las relaciones entre ellos; es en Cartwright (1959), donde encontramos el desarrollo de una tipología con influencia sociológica, de acuerdo con lo descrito en el cuadro que se expone a continuación:

Cuadro 1.4. – Bases sociológicas de la autoridad y tipos psicológicos de poder (Cartwright, 1959).

<i>Autoridad</i>	<i>Poder</i>
➤ Autoridad Ilegítima	• Poder Coercitivo, Poder de recompensa y punición
➤ Autoridad tradicional	• (sin concepto equivalente)
➤ Autoridad racional-legal	• Poder positivo
➤ Autoridad carismática	• Poder personal, poder referente
➤ Autoridad racional	• Poder del conocimiento

Es, sin duda, una forma de proporcionar una mirada gestora de territorialidad, lo que refuerza el pensamiento tridimensional de Simmons. Hasta aquí, de una manera general, y en el intento de juntar los pensamientos científicos a respecto de aspectos psicológicos de la territorialidad, se puede verificar que competir por informaciones, relaciones y autoridad es la esencia del juego territorial de tal forma que los jugadores pasan la mayor parte del tiempo concentrados en alcanzar los patrones de supervivencia definidos por el yo, que olvidan los objetivos de la organización de la cual dependen.

Pero, ¿qué es lo que ofrece? una marca territorial de un individuo en la organización? ¿Cómo un territorio es gestionado diferentemente de otro? Son preguntas que parecen encontrar resonancia en la necesidad que tiene la persona de calificar su espacio dentro de una organización, con aspectos familiares a su forma de pensar y actuar. Es un proceso muchas veces inconsciente, pero que denota la importancia del perfil psicológico de la territorialidad, cómo se detalla a continuación.

1.4. Simbolismo y arquetipos organizacionales

En el reino de los animales irracionales, la forma más común de demarcar un territorio es hecha por medio de la orina donde el sistema olfativo procesa las pistas dejadas en el lugar, además de ser una forma de comunicarse, de pasar informaciones sobre su estado sexual, de facilitar interacciones sociales, así como también sirve para protección de su espacio territorial.

Esos animales tienen su característica de establecimiento de espacio geográfico enfatizada por los biólogos, como siendo una actividad instintiva, así como también es lo que proporciona el sentido de territorialidad innato para los antropólogos.

En términos de comportamiento, hay algunos autores antropológicos que apuntan la demarcación como una actitud de criar un signo para llamar la atención para un objeto, individuo o área, siendo que ella puede ser a través de marcas visuales cuando, por ejemplo, un perro rasca el suelo. Sin duda, una expresión histórica desde los tiempos primordiales de la humanidad, en el uso del simbolismo para establecer y mantener un territorio.

En el ámbito del individuo, en sus relaciones personales y profesionales, se encuentra una repetición de tales actitudes, casi como una especie de ritual cuyo significado parece remontar la idea de ocupación y pose de un espacio que no es solamente geográfico.

De hecho, tanto la Antropología como la ciencia Psicológica consideran la cuestión del uso de simbolismo una de las principales características cuando se aborda el estudio de la territorialidad, manteniéndose de acuerdo o por veces discordando de su aspecto instintivo.

Sin embargo, una corriente antropológica de investigación que ha caminado en sentido opuesto fue a de la antropología del siglo XIX, la cual privilegió los debates basados en el 'darwinismo social' de la teoría biológica evolucionista para justificar los

transportes de contenido de una cultura para otra⁸, sugiriendo una minimización del contexto del simbolismo.

Para efecto de ocurrencia histórica, tal abordaje antropológico consideraba la sociedad europea de la época como el apogeo de un proceso evolutivo, en el que las sociedades aborígenes eran tenidas como ejemplares ‘*más primitivos*’. Esta visión usaba el concepto de ‘*civilización*’ para clasificar, juzgar y, posteriormente, justificar el dominio de otros pueblos. Esta manera de ver el mundo a partir del concepto ‘*civilizacional*’ de superioridad, ignorando las diferencias en relación a los pueblos tenidos como inferiores, recibió el nombre de etnocentrismo, lo cual también no agregaba el uso de símbolos en su cotidiano.

Ya en la Psicología, el abordaje del psicólogo suizo Jung (1986) es considerado la gran obra de literatura especializada en un aspecto arquetípico de los símbolos; es decir, el hecho de que las generaciones transportan sus cargas de experiencias por medio del uso de símbolos que trascienden espacios y distancias geográficas independientes.

Al estudiar la mente humana que adoptaba esos comportamientos, Jung pasó a dedicarse profundamente a los medios por los cuales se expresa el inconsciente. En su teoría, mientras el inconsciente personal consiste fundamentalmente de material reprimido y de complejos, el inconsciente colectivo es compuesto fundamentalmente de una tendencia para sensibilizarse con ciertas imágenes, o mejor, símbolos que representan sentimientos profundos de apelo universal, los arquetipos⁹: de la misma forma que animales y hombres parecen poseer actitudes innatas, llamadas de instintos. Ese científico usó el término para referirse a estructuras innatas que sirven de matriz para la expresión y desarrollo de la psique. Su ejemplo más comentado de arquetipo es

⁸ Para ellos, es el cambio de las características hereditarias de una población de una generación para otra; este proceso ocurre cuando estas diferencias hereditarias se tornan más comunes o raras en una población, quiere de manera no aleatoria a través de la selección natural o aleatoriamente a través de deriva genética.

⁹ O ‘*imágenes primordiales*’ (del griego *ἀρχή* - arché: principal o principio y *τύπος* - tipos: impresión, marca) es el primero modelo de alguna cosa, antiguas impresiones sobre algo.

la persona¹⁰, que refuerza la asociación con la personalidad del individuo, retratando así, un concepto universal en el ámbito de las ciencias humanas en general.

Aquí se llega a una discusión de las dos ciencias sobre la característica instintiva del uso del simbolismo por parte de las culturas, incluso a la organizacional. En ella, el uso de símbolos para identificar y mantener un espacio físico ejemplifica muchas veces también, la necesidad y esfuerzo de convivencia psicológica, que denota muchos aspectos culturales.

La cultura de una organización describe la parte de su ambiente interno que incorpora la serie de supuestos, creencias y valores que comparten los miembros de la organización y que usan para guiar su funcionamiento. Las culturas organizacionales que son fuertes, estratégicamente correctas y adaptables tienen repercusiones positivas para el desempeño socio económico de la organización a largo plazo.

De tiempo en tiempo, una u otra metáfora¹¹ tiende a destacarse en el campo científico como también entre otros intérpretes de las organizaciones. La metáfora de **la máquina** seguida por la de los **sistemas abiertos** dominara la visión sobre las organizaciones en el último siglo. Sin embargo, la metáfora de **la cultura**, específicamente del simbolismo, surge con la propuesta de contrabalancear la influencia de aquellas metáforas. Valorando la dimensión del ‘significado’, esa metáfora insiste en la naturaleza socialmente construida y compartida de las organizaciones.

Dentro de esta línea de pensamiento, Pondy y Boje (1975) también se refieren a las transformaciones metafóricas de la realidad, constituidas por colecciones de individuos comprometidos en las organizaciones, cuyos encuentros se dan medio de símbolos, valores, significados y de una identidad compartida.

¹⁰ Término latino usado para denominar a la función psíquica relacional relacionada al mundo externo, en la busca de adaptación social.

¹¹ Será visto en el capítulo 2 de éste estudio (ítem 2.4), que las organizaciones son fenómenos complejos cuya interpretación depende de lentes las cuales GARETH MORGAN denominó de metáforas.

Referente a esto, se puede decir que toda cultura corporativa se manifiesta y se expresa de muchas formas según los elementos que la integran. Los elementos que forman la cultura organizacional son la suma imaginaria de valores compartidos por todos los miembros, el conjunto de maneras de pensar y los patrones conductuales. Incluyese en ese proceso, los elementos simbólicos.

Para Westbrook (1993, p.292), los símbolos "*indican su carácter más elocuente que las palabras*". Cómo presenta Eisenberg y Riley (1988), algunos de los símbolos organizacionales son las cartas organizacionales, ritos, rituales, arquitectura corporativa, etc. Ya Gioia (1986, p.96) lista como símbolos representativos de las organizaciones:

...los logotipos, imágenes visuales, historias, metáforas, lemas, acciones y no acciones, siendo que algunos de los símbolos más obvios son: los relojes chequeadores, el uso de corbatas por parte del personal de oficina, los espacios reservados en el estacionamiento de coches, etc.

La idea aquí enfatizada es que los símbolos son imágenes o artefactos físicos que representan otras cosas. Los elementos simbólicos se manifiestan en las imágenes, historias, lemas, etc. Cohen (1985, 67) argumenta que los símbolos "*hacen más que meramente representar algo más... también permiten a aquéllos que los emplean proveer parte de su significado*". Los significados simbólicos organizacionales son construidos por sistemas de signos, los cuales a través de diferentes procesos de representación sensorial perceptiva de la realidad en las personas, producen las '*vivencias*' y la '*conciencia*' en sus mentes, que luego se traduce en comportamientos y acciones.

De lo anterior, se deduce que las organizaciones tienen rasgos comunes en sus sistemas de signos y símbolos creados. Pero, para Luhmann (1991), existen algunas diferencias entre los símbolos y los signos, pues los procesamientos auto referenciales son los medios de la formación de la unidad de la conciencia de los miembros de la organización designados por los símbolos.

De acuerdo con Palomares y Mertens (1995, p.12), los símbolos “*construyen objetos de naturaleza ideal como producto de la vida consciente, habiendo por bien una existencia de una idea previa*”. Ya para Deal y Kennedy (1982, p.47), su existencia se da “*por lo que significan para las personas, no se pueden vivir como tal, sino que tiene que hacerse conciencia a través de los ritos, creencias, héroes, que son portadores de los significados de los símbolos*”.

Según Schutz (1967), citado por Palomares y Mertens (1995, p.63):

La representación de los símbolos es doble: por una parte se refiere a lo trascendente de la experiencia diaria de la organización; mientras que por otra parte, es un objeto, un hecho o un suceso -algo real- de dicha experiencia diaria. Son los ritos, las ceremonias que van construyendo las relaciones inter-humanas en la empresa, auto iluminándose como organización social, lo que hace que los individuos vivan el sentido de la organización.

El signo está relacionado directamente con la realidad. Para éstos mismos autores (Palomares y Mertens, 1995, p.34), “*los signos son los significados realizados o vividos por la empresa como organización: las ventas, las ganancias, la productividad; es decir, realizaciones producto de la aplicación de normas y rutinas que obedecen a las relaciones ‘lógicas’ de la empresa.*”

Ya los significados simbólicos en una cultura organizacional ayudan a coordinar las acciones a distancia, en procesos de centralización-descentralización, para citar un ejemplo entre otros. La cultura se involucra en las organizaciones y su administración al implicar el manejo de los símbolos a los que las personas asocian significados. La comprensión de un signo, o sea, la posibilidad de su interpretación dentro de un sistema dado, se remonta según Schutz (1972), a una decisión previa por parte del individuo, por la cual él acepta y utiliza este signo como expresión de un cierto contenido de su conciencia.

Se puede percibir la eficacia de los significados simbólicos dentro de una organización, cuando estos están estrechamente ligados al grado de en que ellos son aceptados y compartidos por sus miembros. Lo que Luhmann (1991) reconoce como un '*sistema simbólico compartido*, crea consenso de valores implícitos que luego se formalizan con un carácter más normativo, dando origen a un código relacional.

De acuerdo con Ornatowski (1995), la manera con que el simbolismo se manifiesta en la cultura organizacional, es representada por Dandridge *et al.* (1980) bajo tres aspectos:

- (1) Verbal: **mitos** (no se apoyan en hechos, pero son consistentes con ciertos valores y creencias de la organización, cumpliendo funciones fundamentales para la creación, asimilación, difusión y transmisión de valores y creencias comunes, y por lo tanto, fundamentando la historia de las organizaciones y le imprimiendo personalidad y carácter - Trice y Beyer,1984); **historias** que son narrativas basadas en eventos verdaderos que registran, sumarizan y reconstruyen escenarios que se preservan a través del tiempo, mantienen vivos los valores primarios de la organización y proveen un entendimiento compartido entre todos los empleados – Daft y Steers, 1986; **lenguaje** (la fuerza que unifica, sustenta y tiende a perpetuar la cultura existente, incluyendo todas las formas de comunicación como dichos, jergas, metáforas, mitos, la creación de héroes y el lenguaje usado en ceremonias y celebraciones – Westbrook,1993), cuyo significado no sólo se refiere al uso de las palabras, sino también a lo que expresan en el contexto de las situaciones específicas en que son empleadas, reflejando las percepciones subjetivas y las disposiciones motivacionales de las personas; **leyendas** son narrativas de algunos hechos históricos que se mezclan con otros eventos que pueden ser ficticios, y como en los mitos, con el transcurso del tiempo, ellas dejan de fundamentarse en los hechos reales; **lemas o slogans organizacionales** constituyen la expresión sucinta, la versión resumida de una cultura organizacional.
- (2) Material: logos, productos, decoración de paredes, premios y reconocimientos, fistles y gafetes, banderas, símbolos de estatus, y otros artículos visuales; los símbolos son las cosas que representan a otras, de entre los cuales, los artefactos

materiales son los más poderosos porque centran la atención en aspectos específicos (Daft y Steers, 1986).

- (3) Conductual: ceremonias, ritos y rituales, comidas, descansos, reuniones, maneras de vestir, uso del lenguaje, etc. Ellos son las actividades elaboradas, planeadas, que hacen un evento especial en donde los administradores proveen ejemplos de lo que la organización valora. Para Trice y Beyer (1984) las ceremonias y ritos son entendidos como el conjunto de actividades elaboradas y planeadas que hacen un evento especial. Es decir, se tornan ocasiones especiales en los que se refuerzan valores específicos, crean posibilidades entre las personas para compartir entendimientos importantes y pueden celebrar héroes y heroínas que simbolizan importantes creencias y actividades (Sutton, 1983). Para Pettigrew y Wolf (1981, p.378), los rituales son "*secuencias de actividades que se repiten, expresan y refuerzan los valores centrales de la organización, las metas de mayor importancia, quienes son las personas importantes y cuales las prescindibles*"¹².

Por parte de la organización, existen varias maneras cómo los significados de los elementos simbólicos de una cultura organizacional pueden ser manejados para la facilitación de cambios en eventos ‘disparadores’, como por ejemplo, la fusión y adquisición, mayores reorganizaciones, cambio de directivos, períodos de crisis no anticipadas, etc., cuando éstos llegan a convertirse en especialmente críticos.

Ya para el individuo, el uso de símbolos puede ser la manera cómo se expresa su identidad cultural en esa organización, y eso se manifiesta en la elección de las instalaciones, del mobiliario, equipo y otros recursos físicos¹³, y en elementos conductuales que están relacionados con su comportamiento, como los sistemas de motivación, comunicación, liderazgo, procesos de toma de decisiones, entre otros.

¹² Algunos ejemplos de ritos existentes bajo el enfoque de teorías de la calidad, son: el premio nacional de calidad, celebración de congresos, seminarios, conferencias, etc., con la asistencia de algún gurú de la calidad, etc.

¹³ Vede sesión de apéndices.

1.5. El aporte de la Teoría de Campo, de Kurt Lewin

LEWIN es un autor que se ha dedicado al área de la motivación del comportamiento humano dentro del contexto social y físico, de modo que estableció su teoría del espacio vital basado en la teoría de campo tomado de la física.

Es una teoría que surgió en uno de los periodos más críticos de las ciencias sociales, haya vista la transición que acontecía entre una etapa de los sistemas especulativos y una época de excesivo empirismo en el que los hechos se recopilaban direccionados a su interés intrínseco, hasta un desarrollo más maduro en el que se cogen estos datos empíricos por la posibilidad de significación junto a las teorías sistemáticas. De hecho, la obra bibliográfica de LEWIN tiene una relevancia significativa para las Ciencias Sociales, por caracterizarse cómo un método de análisis de las relaciones causales, de elaboración de constructos científicos.

En una visión general, la formulación de Lewin (1967) para su teoría, indica que las variaciones individuales del comportamiento humano con relación a la norma son condicionadas por la tensión entre las percepciones que el individuo tiene de sí mismo y del ambiente psicológico en el que se sitúa, el espacio vital. Él afirma que es imposible conocer el comportamiento humano fuera de su entorno, de su ambiente. La conducta ha de entenderse como una constelación de variables independientes, las cuales formarían el campo dinámico.

Para él, el campo exhibe diversos grados de desarrollo del individuo, en función de la cantidad y del tipo de experiencia acumulados. Como un niño tiene poca experiencia, posee pocas regiones diferenciadas su espacio vital. Un adulto extremadamente culto y sofisticado es dotado de un espacio vital complejo y bien diferenciado, exigiendo grande variedad de experiencias profesional. Él intentó crear un modelo matemático para representar ese concepto teórico de procesos psicológicos. Debido al interés en un único individuo (un único caso) y no en grupos ni desempeño medio, el análisis estadística no tenía mucho valor para ese fin. Él eligió la topología, una forma de geometría, para crear

un diagrama del espacio vital, mostrando los objetivos posibles de una persona e los caminos que conducían a esas metas en cualquier momento determinado.

Es sin duda, una aproximación precursora a los estudios de la territorialidad, mientras la importancia de él considerar en su época, la validez del entorno al comportamiento del individuo, además de la relación que se establece entre ellos. Pues, según Lewin (1978, p.216), *"el campo psicológico pasado es uno de los 'orígenes' del campo presente y éste a su turno influye sobre la conducta"*. Es decir que la influencia en la conducta está en el aquí y ahora en el juego de fuerzas, dando una resultante, la conducta. Pero la valencia, la importancia que tiene para cada sujeto cada fuerza, puede variar en relación a los encuentros anteriores con el entorno.

Se observa en estas palabras, que la conducta de un sujeto no está determinada por un solo factor sino que es el resultado de varios. A su vez estos factores, estas fuerzas, están en relación con su valencia. El ambiente, el entorno, envuelve al individuo, tienen una relación empática, el sujeto no necesita luchar contra él para sobrevivir. De allí proviene el campo que envuelve al sujeto.

El campo o espacio vital consistiría en la persona y en el ambiente psicológico tal como existe para ella, caracterizándose por la interdependencia de sus partes y por la inclusión de los hechos que en ellos tienen existencia. Comprende las necesidades, las metas, la estructura cognitiva y otras que tienen efecto directo sobre el individuo.

Para Lewin y Gardner (1977), el campo influye directamente sobre el sujeto en su conducta, pero este campo puede ser reformulado, no como en la Psicología de la Gestalt (la leyes del campo se mantienen constantes, regulan lo que el sujeto puede percibir, e influyen tanto en el sujeto como en el entorno), al cambiar las valoraciones y las valencias de las fuerzas. A su vez, este campo es particular para cada sujeto, en cada momento determinado, es distinto para cada individuo en cada momento particular.

Por otro lado, ése posicionamiento científico presenta una íntima relación con la Psicología de la Gestalt, al mencionar que las diversas partes de un espacio vital son hasta cierto punto, interdependientes; a pesar de que éste es un criterio que conlleva a problemas especiales vinculados con los métodos de investigación y con la conceptualización. Estudió, asimismo en sintonía con los psicólogos de la Gestalt, la dinámica de los grupos para, a partir del conocimiento de sus pautas de comportamiento, poder reorganizar sus mecanismos de interacción mediante procesos de aprendizaje. En todo momento, trató de vincular la teoría con la práctica, si bien partiendo de la idea de que *'no hay nada más práctico que una buena teoría'*. Parece ser que esa teoría del campo nace como un método para analizar las relaciones causales que se producen en la estructura social y ofrece no pocos puntos en común con los planteamientos sistémicos, especialmente con los futuros desarrollos acerca de la dinámica de sistemas aplicada a las ciencias sociales.

En esa teoría del campo, el sistema de tensión se refiere al estado de un sistema relacionado con el estado de sistemas circunvecinos. En consecuencia, presupone una representación geométrica de la persona y una distinción de las sub partes funcionales o *'sistemas'* dentro de ella, con una definida posición respecto una de la otra. Así por decir, el comportamiento humano es consecuencia del conjunto de las circunstancias ambientales. Más que su pasado o las previsiones de futuro, es el entorno personal el que define y describe la proyección social del individuo. Ese entorno, ese ambiente o campo, tiene un carácter dinámico, por lo que el comportamiento es fruto de la interacción de los individuos y grupos en un espacio y en un momento dado.

Así, Lewin (1977) sintetiza su concepción en la fórmula $C = f(p,a)$, donde C, el comportamiento, es función de la persona [p] y de su ambiente [a]. Dentro del mapa topológico, usado para crear el diagrama de todas las formas de comportamiento y de fenómenos psicológicos, él usaba setas (vectores) para representar la dirección del movimiento del individuo en busca de la meta. Añadió la idea de peso a esas opciones (valencias) para referirse al valor positivo o negativo de los objetos, dentro del **espacio vital**. Los objetos atractivos o que satisficiesen a las necesidades humanas recibían valencia positiva, mientras los amenazadores recibían valencia negativa.

En términos prácticos, la obra de LEWIN se proyecta sobre el ámbito de la ciencia psicológica en diversas vertientes y ejercen una influencia significativa. Su psicología social abandona la visión individualista de la psicología tradicional, que integraba al individuo en un conjunto amorfo, la sociedad de masas, en el que se habían asentado muchos de los paradigmas de la comunicación.

Según él, el conjunto, el grupo social, no es la mera suma de partes iguales, individuos. LEWIN es un científico que se ha preocupado por la dinámica de los grupos, el enfoque del ambiente o campo (ve al individuo a través del grupo), los procesos de liderazgo y aprendizaje social, facetas en las que los medios juegan un importante papel, tanto por construir escenarios o ambientes, como por la capacidad que poseen para modificarlos. El presupuesto argumental de él, cuando habla del aprendizaje grupal y de la dinámica de la vida social, parte de la convicción de que el marco democrático es aquel en el que se produce el ambiente más favorable.

La representación de las relaciones psicológicas¹⁴ por medio de los conceptos topológicos y vectoriales comprende, según Lewin (1978), los enumerados básicos de una teoría del campo, que son: (a) la conducta debe derivarse de la totalidad de hechos coexistentes; y (b) éstos tienen el carácter de un '*campo dinámico*' en tanto que estado de cualquier parte del campo dependa de todas sus otras partes.

Cualquier conducta o cualquier otro cambio en un campo psicológico dependen solamente de éste en ese momento, siendo que es importante comprender que el pasado y el futuro psicológico son partes simultáneas del campo psicológico existente en un momento dado, considerando que la perspectiva temporal cambia continuamente.

Dentro de éste dominio, pueden distinguirse tres áreas de interés para la Psicología:

- (1) El espacio vital – la persona y su ambiente psicológico tal como existe para ella (necesidades, motivación, estado de ánimo, metas, ansiedad, ideales);

¹⁴ Hay que se tratar en Psicología, también, con un sentido múltiple de interrelaciones que no pueden ser representadas sin el concepto de espacio.

- (2) Una multitud de procesos en el mundo físico o social que no influye el estado del espacio vital de la persona en ese momento;
- (3) Una zona limítrofe del espacio vital, donde algunas partes le afectan (percepción, ejecución de una acción, por ejemplo).

En esta perspectiva, el campo psicológico es la totalidad de hechos coexistentes que se conciben como mutuamente interdependientes, cuyas características (metas particulares, los estímulos, las necesidades, las relaciones sociales, la atmósfera del ambiente, el grado de libertad, entre otras), son realidades empíricas y descriptibles como hechos desde el punto de vista científico.

Al final, en una síntesis de los conceptos literarios a respeto, la contribución de LEWIN aquí insertada, conlleva a describir la territorialidad como el conjunto de proyección, extensión, vínculo e identificación que un individuo manifiesta en relación a un punto específico del plan ideal de un territorio o espacio vital, como justificativa legítima y suficiente para impulsar el proceso competitivo de ocupación o apropiación, buscando eliminar factores o fenómenos concurrentes. Ella está presente en todas las formas y actos de manifestación agresiva y conflictiva de pose, propiedad, vínculo, apropiación, conquista, manutención y defensa de los territorios o espacios vitales en disputa, que los profesionales exhiben. Son expresiones de las marcas del 'mío'.

En un ambiente de trabajo, hay muchos aspectos a considerar cuando se establece una relación recíproca de intereses en la identificación, demarcación y defensa de un territorio, por parte del individuo y de la organización. Pero, es la manera cómo esos factores se desarrollan que pueden proporcionar una conducta saludable o enferma para ambos. Por eso es importante conocer los estudios relacionados con el mundo laboral como comentamos en el siguiente capítulo.

Capítulo 2:

Repensando el trabajo a partir de la relación triádica: individuo, trabajo y organización

“Se, en verdad, no estoy en el mundo para simplemente a él adaptarme, pero para transformarlo; se nos es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo usar toda posibilidad que tenga para no a penas hablar de mi utopía, pero participar de prácticas coherentes con ella”.

Paulo Freire, educador brasileño (en prensa).

Tal como un sistema interactivo necesita evaluar las partes del todo, para que se pueda comprenderlo en sus formas de manifestaciones, evaluar las relaciones para describirlas insertadas en un trabajo de investigación, hace con que se presuponga detallarlas en su proceso, sino también en las vinculaciones directas de los eventos que las componen.

El presente estudio visualiza un trayecto de territorialidad desde las relaciones de trabajo, que presupone un ambiente dinámico e interaccional entre el mundo laboral, la organización y el individuo.

La estructuración de esta investigación se basa dentro de la perspectiva del aprendizaje social, como fundamentación de soporte bibliográfico pretendida a explicar

cómo se gestionan esas relaciones triádicas, de modo que conlleve al uso de la autoeficacia como herramienta de afrontamiento de los aspectos devenidos de la gestión del espacio territorial del individuo en su mundo laboral.

2.1. El contexto dinámico de las relaciones

La constatación empírica y bibliográfica apúntanos que la vida es un proceso de movimiento constante de relación y que la sociedad está estructurada con base en relaciones hechas entre individuos extraordinariamente diversificados, que conlleva a ambientes diversificados y a sustratos también diversificados. Sus comportamientos, actitudes, pensamientos, sentimientos y valores adoptan variaciones casi ilimitadas. Las personas hablan con centenas de idiomas distintos y su mayoría es incapaz de entender aquellas cuyos lenguajes son diferentes de ellas; o sea, casi todos los aspectos de la conducta humana varían de cultura en cultura.

Sin embargo, a pesar de toda esta gran diversidad, los individuos tienen mucho en común en el mundo entero, además de *'convivieren en una sólo vivienda'*¹⁵. Por supuesto, son todos ellos miembros de la misma especie, poseen características físicas, necesidades y aptitudes idénticas, y aunque hablen diferentes idiomas, todos poseen un lenguaje y lo usan de una manera muy semejante. Así, las inmensas diferencias entre los seres humanos deben ser vistas en un fondo de similitudes innatas y genéticas que son básicas. Éste es el universo ambiguo donde se establecen las relaciones humanas.

Lo que se relata en las bibliografías sociales corrientes y en los medios de comunicación en general, es que la sociedad moderna está llevando a los individuos a la competición por la producción y el consumo, en un proceso que genera un comportamiento donde las personas se ven obligadas a disputar espacio en un ritmo sin precedentes. Las fórmulas que antes eran válidas, ahora se deshacen en el aire. La realidad compleja y en continuo cambio saca a las personas de orientación, las cuales sienten miedo, orfandad e inseguridad. Y *"cuanto más las referencias sociales,*

¹⁵ Grifo de la autora, considerándose el Planeta Tierra.

culturales y religiosas se debilitan, más la inseguridad psicológica de los individuos se eleva" (Freitas, 1996, p.524).

Ese sentimiento generalizado de incertidumbre se ha generado desde los modelos de relaciones aprendidos en la vida familiar, escolar, social de la persona. Las relaciones suponen experiencias, reacciones, contenido emocional, que son expresados a través de juegos, de espejos, de estereotipos, etc.

El hecho de que los individuos que pertenecen a una misma cultura se comportan de modo semejante, hace conformarlos a un fenómeno necesario de adaptación a una sociedad en la cual, sus miembros deben suponer que, hasta cierto punto, los otros van a comportarse de determinada forma, tenderán ciertos valores, traducirán las conductas de un modo particular, etc., esto todo para que la vida se torne muy sencilla. En este sentido, gran número de similitudes de comportamientos y de creencias observadas en una sociedad cualquiera, y a los cuales se les da el nombre de conformismo, son el resultado de la necesidad y del aprendizaje que ésta interacción produce. Éste es uno de los aspectos devenidos del establecimiento de las relaciones.

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1984), estas relaciones se dan mediante tres perspectivas: (1) Sociedad como forma de satisfacción de las necesidades adaptadoras básicas de la persona y relación con la supervivencia; (2) Sociedad como moldeador de personas y grupos, donde las reglas sociales y las instituciones regulan las relaciones y determinan las emociones y las conductas; y (3) Relación entre individuo y sociedad de carácter bidireccional, donde cada uno influye sobre el otro.

Según algunos investigadores de la Psicología Social (Freedman *et al.*, 1977), las tres formas de interacción conllevan a resultados de conformismo, que muchas veces, se transforman en pactos de alienación para individuos sumisos a presiones devenidas de muchas fuentes. Para ellos, esa alienación es una alteración patológica, más o menos prolongada, de las funciones psíquicas, la cual impele la adaptación del individuo a las

normas del medio ambiente, a pesar de encuadrarlas como peligro y perjuicio para sí propio y para la sociedad.

Así, se observa que el conformismo y la alienación son, entre otros, los dos factores opositores principales al enfoque dinámico establecido en las relaciones, lo cual conduce a pactos que asumen contextos patológicos al mantenerse en situaciones conflictivas y síntomas de enfermedades.

Por otro lado, hay pactos generados a partir del sentimiento básico de sobrevivencia, donde los individuos buscan el ajuste a las reglas sociales en cambio de algo que lo beneficie fija o temporariamente. Pasa a ser un tipo de relación donde los límites pactuales son establecidos a partir de los objetivos de las partes. Se puede designar ese proceso como una forma de reciprocidad en las relaciones no sólo interpersonales, pero, incluso en el ámbito laboral.

De hecho se puede vislumbrar que es en el mundo organizacional que estos enfoques encuentran más énfasis, una vez que al individuo cabe pasar grande parte de su rutina en el ambiente de trabajo, hasta porque, en la cultura consumista, él es preparado al largo de la vida, a convivir con el trabajo cómo su meta de vida.

A propósito, diversas literaturas informan de los varios fenómenos organizacionales acontecidos a finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX (como se describe más adelante), que refuerzan el enfoque de las relaciones manifestadas por el comportamiento del individuo en su actividad profesional.

Dentro del mundo organizacional, ese tema fue abordado históricamente desde la perspectiva de los ingenieros industriales de producción, movimiento llamado de “*management científico*”, concepto muy difundido por Taylor (según Chiavenato, 1979). Sin embargo, Fayol (1987) y otros teóricos han cambiado esa perspectiva ocupándose de la totalidad de la organización desde una visión predominantemente formal y universalista.

Se puede tener como marco, los experimentos realizados durante casi dos décadas en la planta de Hawthorne de la WESTERN ELECTRIC COMPANY, hechos a partir de 1924. En ellos, fue surgiendo la relevancia del grupo a la hora de explicar los comportamientos de los trabajadores, donde prácticamente se modificó el modelo mecánico del comportamiento organizacional en detrimento a otro que se llevara en cuenta los sentimientos, las actitudes, la complejidad motivacional, entre otros factores humanos.

Débase al desarrollo de las ciencias del comportamiento, el cambio procesado al abandonarse la escena industrial y adoptarse una posición más empírica y más individualista. Como bien aporta Peiró (1991,69), fue desde la psicología *“la línea de estudio del comportamiento del individuo en el puesto de trabajo tratándose de encontrar el mejor hombre posible, el mejor trabajo posible y el ajuste más satisfactorio entre ambos”*.

De pronto, este planteamiento se ha demostrado insuficiente por su perspectiva meramente individual y los estudios desarrollados en este sentido apuntan la necesidad de considerar *‘a priori’* las dimensiones sociales del comportamiento humano y la importancia de las relaciones humanas.

Según la teoría social cognitiva, aquí recogida como fundamentación bibliográfica, estas relaciones son desarrolladas considerando el hecho que *“el hombre se comporta y adapta al ambiente por medio del empleo de una sucesión de casualidades (algunas exclusivas, otras compartidas con otros vertebrados superiores) que le caracterizan y definen”* (Dementschenko, 2000, p.47).

Lo que se puede verificar en ese posicionamiento teórico es aquello que verdaderamente apunta su originalidad, al identificar el papel primordial que desempeña la persona hacia su propia conducta, entendiendo aquélla no como una estructura fija que afecta invariablemente el comportamiento, sino como una estructura que se transforma a partir de las transacciones de la persona con el entorno.

Sin duda, la visión de ésta teoría es una perspectiva de mirar el establecimiento de las relaciones, y su complementación puede ser desarrollada mediante la exposición más detallada de lo que Bandura (1982) identifica cómo el impulsor de las relaciones, que es lo que se describe a continuación.

2.2. El Determinismo Recíproco del Aprendizaje Social

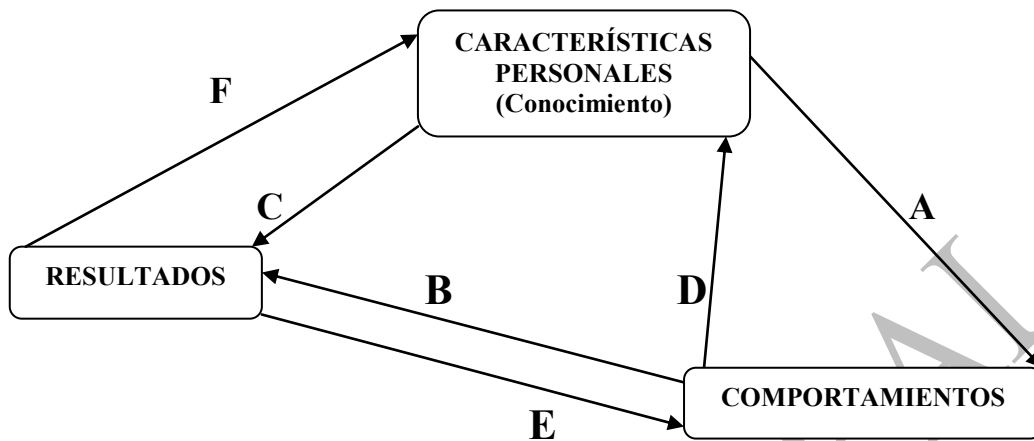
La perspectiva impulsora del Aprendizaje Social de abordar las relaciones, es según Albert Bandura (1982), la que explica el funcionamiento psicológico como una interacción recíproca dinámica, que se relaciona en un constante *feedback* multidireccional, entre determinantes personales, conductuales y ambientales, evidenciándose que las influencias conductuales y del entorno actúan de manera implícita, pero no simultáneamente, y que la conducta no solo regula el impacto de las condiciones ambientales sino que las crea.

Según la Teoría del Aprendizaje Social¹⁶ – también denominada de comportamiento Social (Bandura, 1977; 1986; 1989) la conducta humana es definida por la perspectiva de un “*triadic*” (interacción dinámica y recíproca) de factores personales, conducta, y el ambiente), siendo la conducta de un individuo determinada por cada uno de estos tres factores.

Para Bandura (1977), citado por González (s.f.), esa relación es desarrollada por medio del siguiente modelo a continuación:

¹⁶ O la SCT – Teoría Social Cognitiva, de ALBERT BANDURA.

**Diagrama 2.1. –
Modelo de Relación entre factores, según González (s.f.)**



Para González (p.41), éste movimiento vectorial intenta resumir el siguiente tipo de relaciones:

- El comportamiento de un individuo está condicionado por el conocimiento de ese individuo (**D**) acerca de su capacidad para conseguir determinados resultados.
- Este comportamiento genera una serie de resultados (**B**) que a su vez son percibidos por el individuo (**C**) generando un proceso cognitivo que condiciona comportamientos futuros (**A**).
- La percepción de resultados por parte del individuo desarrollará un proceso de generación de expectativas de consecución de resultados (**F**) que a su vez condicionan comportamientos futuros (**E**).

Para mejor comprensión de esta actividad, Bandura (1983, pp.426-427) describe de forma resumida, la naturaleza humana siendo compuesta de cinco capacidades básicas:

- (1) capacidad simbolizadora (los símbolos son empleados para conferir significado a las cosas, y para dar forma y continuidad a las experiencias vividas);
- (2) capacidad vicaria (la competencia para aprender esquemas de acción por medio de la observación de ejemplos sociales; es decir, al aprendizaje de la conducta de objetos sociales en el ambiente frecuentado);
- (3) capacidad de previsión (es producto de un proceso reflexivo y creador, asentado sobre la capacidad simbólica; consiste en adelantarse al contexto futuro de ejecución,

lo cual le permite la intervención actual, en tanto que factor decisivo en la construcción de condiciones necesarias para el logro de sus objetivos deseados);

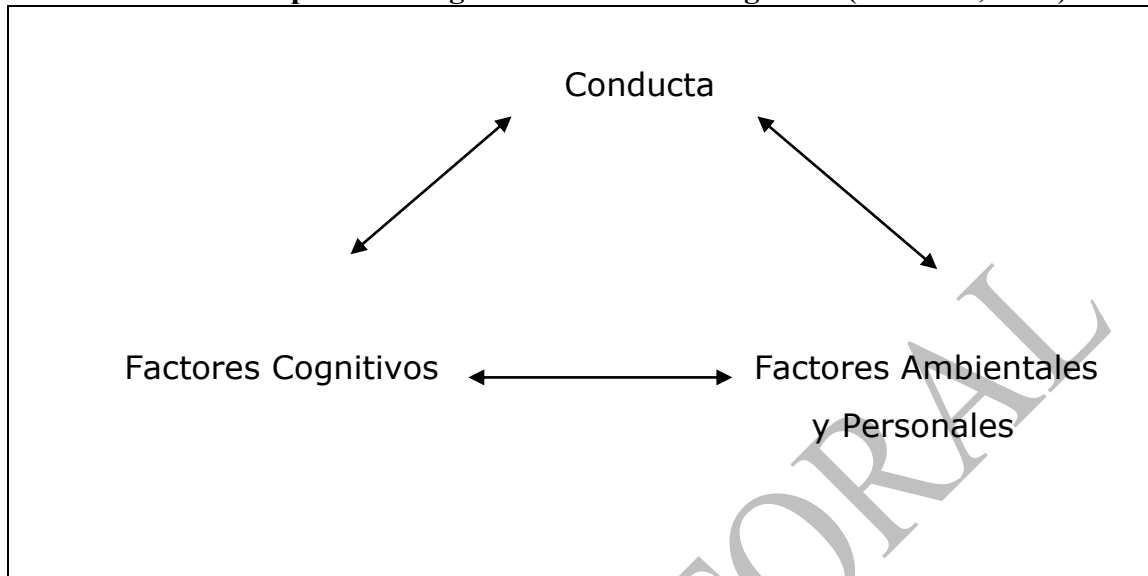
(4) capacidad auto reguladora (refiere a un modo de autocontrol del comportamiento, donde la conducta se encuentra en gran medida motivada y regulada por criterios internos y reacciones auto evaluadoras, lo que proporciona al individuo establecer criterios “guía” que sirven a modo de hilos conductores de su proceder); y,

(5) capacidad de auto reflexión (permite al hombre analizar las propias experiencias y reflexionar sobre sus procesos mentales, generando así, un autoconocimiento genérico sobre el sí mismo y sobre el mundo, lo cual permite evaluar, modificar y manejar pensamiento.

Cada una de ellas, solo o en conjunto, actúan de modo a apoyar al individuo en el establecimiento de sus relaciones, no necesariamente de forma simultánea, pero siempre relacionada a un proceso gestor. Así es que, el agrupamiento de estas cualidades establece las condiciones necesarias para las que el hombre por medio de la experiencia imaginada, observada o directa, se adueña de un sin número de posibilidades de desarrollo personal y genérico, siempre respetando las limitaciones que su biología le impone (Bandura, 1997).

Basado en su modelo de reciprocidad triádica, Bandura (1983, 1997) menciona que la motivación recíproca enuncia una dependencia funcional entre los tres eventos que participan del esquema de determinantes, sino que esto no implica en una simultaneidad, como se observa en la figura a continuación:

**Figura 2.1. –
Modelo de reciprocidad según la teoría social cognitiva (Bandura, 1997).**



El universo de las posibles interacciones entre los factores postulados, en especial la importancia de las estructuras sociales en el medio ambiente, enriquece un principio socio cognitivo fundamental: “*las personas pueden ejercer autocontrol sobre lo que piensan, sienten y hacen*” (Bandura, 1999, p.173). Bajo esta perspectiva, lo que el individuo piensa, crea y sienta afecta a su comportamiento; los efectos que sus acciones tienen en el exterior, a su vez, determinan en parte sus patrones de pensamiento y sus reacciones afectivas.

Dado que la influencia personal y la ambiental funcionan de manera interdependiente, es importante revisar en qué medida una condiciona la otra, por eso al analizar cómo la conducta de una persona afecta a las reacciones de otra, debemos tener presente “*además de los efectos inmediatos de cada acción, los cambios anticipados en las consecuencias mutuas a través del tiempo, las señales predictivas y las limitaciones que imponen a la conducta los ‘roles’ y circunstancias socialmente estructuradas*” (Bandura, 1982, p.95).

De esta manera, es comprensible que las personas, dadas las influencias, experimenten cambios cognitivos y cabría preguntarse a cerca de ¿es el individuo que

crea su propio ambiente, en consecuencia, a quién él influye? Pues bien, no sólo cambia la conducta, sino que también cambian los roles que se adoptan, las limitaciones y potencialidades también varían, y fruto de la interacción misma las influencias se adaptan recíprocamente. Así, esto explica parcialmente, la reciprocidad no simultánea.

La reciprocidad dice respecto a la acción de influencia mutua que ejercen entre sí los elementos que componen el modelo apuntado en la figura anterior. Sus efectos resultan de la fuerza que emanan de la singular participación de una de sus partes o factores causales, en relaciones bidireccionales con las dos restantes.

En este sentido, Bandura (1997, p.411) sostiene que *“la conducta humana sólo puede entenderse plenamente en la medida en que la concepción de causalidad adaptativa integra la perspectiva según la cual la influencia socio-estructural opera a través de sistemas de sí mismo que producen las conductas”*.

Pero, como bien recuerda Demtschenko (2000, p.78), la reciprocidad tiene algunas características que une peculiaridades: *“ella no significa simetría en las relaciones¹⁷; ella se da también en el universo mismo de cada factor causal¹⁸; en ella se destacan secuencias enmarcadas temporalmente¹⁹”*.

En la práctica, la reciprocidad atiende al *“hombre que vive en comunidades o sociedades que trabajan en conjunto para la consecución de resultados deseados”* (Bandura, 1997, p.183). Es decir, las personas procuran satisfacer sus necesidades mediante la proporción de esfuerzos, habilidades y actos individuales al operar colectivo. Para esto, en los grupos se forman juicios autorreferentes respecto de sus capacidades para influir en la producción de efectos colectivos generadores de efectos y escenarios futuros.

¹⁷ La participación de cada elemento es variada en cuanto a su intensidad o potencia causal, y de ello depende su relevancia específica en tanto que condicionante situacional.

¹⁸ Diversos comportamientos pueden presentar entre sí covariaciones positivas o negativas.

¹⁹ La dimensión temporal que se juega en la dinámica de las causas varía de una actividad a otra.

Sin embargo, desde la Teoría del Aprendizaje Social como proceso, se podrá entenderse en dos direcciones:

- (1) Una, donde el ambiente visto como determinante autónomo de la conducta y no influenciado, expone a la sub-valoración de las cualidades y logros del individuo, con frecuencia argumentando las bondades del ambiente favorecedor al sujeto pero en detrimento del individuo, ya que si no es exitoso es a éste a quien se le inculpa o cuestiona por el ambiente;
- (2) Otra visión estaría representada por la defensa de los logros como resultado de esa interacción recíproca (competencias adquiridas, potencialidades, pensamiento reflexivo, alto nivel de iniciativa), en donde la validez de los logros humanos con frecuencia serían reconocidos a posteriori, caso típico del reconocimiento del artista y su obra en la historia humana, por ejemplo.

Dentro de esta perspectiva, se puede enfatizar la forma como Bandura analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica: las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales. Según su orientación, la persona no se impulsa por fuerzas internas ni es controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. El funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el cual la conducta, los factores personales cognoscitivos y acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan con otros.

Como ya fue descrito anteriormente, es en el mundo laboral donde se puede observar la efectividad de estas relaciones de vislumbre triádico con la relevancia del determinismo recíproco. Se torna oportuno aclarar cuál es el propulsor de la dimensión laboral que abarca su funcionamiento psicológico, como se describe a continuación.

2.3. Evaluando los ambientes organizacionales

Las organizaciones fueron incrementadas a partir de una sociedad pretensamente organizada, pudiendo ser afirmado que este tipo de formación social es el más

característico de la sociedad contemporánea, siendo una realidad compleja y de diferentes perfiles. Desde las primeras formulaciones teóricas sistemáticas sobre la organización hecha en 1911 por Tylor (según Chiavenato, 1979), hasta los días actuales, los diferentes enfoques y/o desarrollos teóricos han ido revelando ‘dimensiones’ o facetas de un entorno, no necesariamente excluyentes o contradictoras, aunque ninguna capaz por sí sola de dar cuenta global del fenómeno organizacional.

Frente a los modelos normativos insertados en la teoría de la administración científica y en las teorías de la burocracia, han los que insisten en los aspectos informales de la organización denominándolas de escuela de las relaciones humanas. Frente a las posiciones que enfatizan la dimensión racional absoluta de la planificación organizacional, los que acentúan los aspectos afectivos y motivacionales lo sitúan en un nivel limitado de la racionalidad del comportamiento organizacional. Frente a las teorías que insisten en la consideración de los niveles estructurales de la organización en su globalidad, los que abogan por la consideración del individuo como unidad básica y los que hacen *hincapié* en los grupos, especialmente los informales. Mientras que unas teorías acentúan la importancia de los aspectos tecnológicos, otras atienden preferentemente a los recursos humanos.

Efectivamente, la organización es una realidad compleja y multifacética que presenta múltiples aspectos y puede, por lo tanto, ser estudiada desde diversas perspectivas. Así también, es una realidad múltiple y plural dado que describe formaciones sociales que, aunque tienen una serie de características comunes, sin embargo, presentan también un gran número de aspectos diferenciales. Además, se trata de una realidad social en constante desarrollo y cambio, fenómeno éste que añade complejidad a su estudio al obligar a considerar los cambios y el proceso de desarrollo que los origina y produce.

Por esta amplitud de perspectivas, como bien apunta Aritio (1998, p.21):

La sociedad occidental contemporánea cada vez está más ‘organizada’, cada vez articula más las actividades de sus individuos a través de esa estructura social común

a la que llamamos 'organización', cuyo ámbito físico es no solo local o nacional, sino también cada vez más internacional.

Es decir, que el concepto de organización se difunde cada vez más a contextos antes inimaginables (p.ej., la organización mafiosa).

Por otro lado, la diversidad de organizaciones plantea con frecuencia la duda de estar tratando con diferentes objetos de conocimiento. Además, el campo organizacional es simultáneamente objeto de interés de diversas ciencias, tales como la sociología, la economía, la psicología, la ciencia política, la antropología, donde cada una de ellas enfatiza las cuestiones y problemas organizacionales más afines con sus respectivos campos de conocimiento.

Bajo esta perspectiva, superviven diversos paradigmas o concepción de la realidad social en los estudios organizacionales: desde el funcionalismo, coexisten el enfoque marxista, el pensamiento crítico, el construccionismo, los enfoques postmodernos, hasta mismo los argumentos anarquistas (aunque sea sólo de forma testimonial).

Apartando cualquier idea cumulativa, entre unas y otras concepciones, no se aprecia una relación de causa-efecto, ni tampoco parece que unos posicionamientos sirvan de apoyo a los siguientes. Pero, el hecho de haber carácter cumulativo no supone contradicción entre los datos.

Lo que aquí se pretende es, más ofrecer un abordaje que ofrezca explicación suficiente y satisfactoria del entorno donde se agrupan experiencias individuales y procesos organizacionales junto a características de cada labor profesional actuante en él, aunque, lo que se sabe es que una realidad como la organización no resulta fácil de definir y delimitar conceptualmente.

2.3.1. Los modelos organizacionales

El punto de vista prioritario es que la organización no es un fenómeno social monolítico de un único significado, sino que, por el contrario, es un fenómeno multidimensional y multisignificativo.

Según Aritio (1998, p.14), “*todas estas dimensiones coexisten y forman parte de la realidad organizacional, pero su influencia y expresión en las diferentes organizaciones no son homogéneas ni uniformes, sino que varían según el tipo, tiempo y lugar de cada organización*”. Este proceso de análisis requiere la consideración de todas las dimensiones, así como a las que la caracterizan, sin incurrir en reduccionismos simplificadores que ignoren a las otras.

2.3.1.1. El enfoque racionalista

El concepto clásico de la organización, lo de que es “*un agrupamiento de personas con objetivos comunes*”(Tylor, según Chiavenato, 1979, p.104), hace entender de que la división del trabajo, la especialización de tareas, su correspondiente coordinación, la estructura jerárquica que expresa y articula dicha coordinación, y el análisis científico de las funciones y tareas que deben corresponder a cada puesto de trabajo y de la estructura de la organización, permiten alcanzar con mucho mayor eficacia los objetivos planteados.

La organización es pues, considerada fundamentalmente como un ‘instrumento’, cuyos elementos acaban equiparándose – en la versión típicamente *taylorista* – a una máquina, son individuos intencionales y racionales, que son capaces de asumir los objetivos de la organización.

Ese concepto de gestión científica de las organizaciones mencionadas por Chiavenato (1979) al referirse a Tylor, proporciona numerosas críticas dentro del propio mundo científico, entre las cuales se destacan, para Aritio (1998, pp.18-19):

Su consideración de la organización como un sistema cerrado dependiente exclusivamente del análisis científico de los puestos de trabajo y de la estructura de relación y coordinación de tareas y funciones; la ignorancia de los sentimientos, las actitudes y los fines privados de los individuos, o de su condición de seres sociales influidos en su comportamiento por su vinculación con la estructura social general y la cultura de los grupos con los que se encuentra; la rígida división entre la dirección – a la que corresponde la ‘concepción’ o diseño racional de la organización – y los empleados o línea de base a quienes corresponde únicamente la ‘ejecución’ o realización mecánica de las tareas asignadas; la ignorancia de la existencia de conflictos intraorganizacionales, consecuencia de suponer que todos los miembros de la organización comparten y asumen los intereses y objetivos de la organización; la reducción de las funciones y objetivos de la organización a la búsqueda solamente de la productividad.

Posteriormente, los estudios de Weber en 1922 sobre la burocracia, comparte con la teoría de Tylor en la visión de la organización como un proyecto de racionalidad instrumental dentro de la perspectiva de institución burocrática, cuya definición está más relacionada con un tipo de organización cuyo sistema de control está basado en reglas racionales, o sea, en reglas que tratan de regular la estructura y procesos de la organización en función tan solo del conocimiento técnico y para obtener el nivel máximo de eficacia en sus resultados.

Este modelo también fue pasible de críticas por parte del mundo científico, siendo algunas de ellas así apuntadas por Aritio (1998, pp.15-16):

La falta de flexibilidad de las reglas burocráticas que impide atender situaciones imprevistas; la conversión de los medios (el cumplimiento de las reglas burocráticas) en auténticos fines; la mayor importancia concedida a los aspectos formales e instrumentales que a los aspectos sustantivos; la conciencia del funcionario del mínimo comportamiento aceptable y, en consecuencia, la tendencia a trabajar los mínimos niveles exigibles, la emergencia de subsistemas autónomos con intereses no

siempre coincidentes con los del conjunto de la organización, el abuso de los sistemas de control y supervisión; etc.

De hecho, estos son los dos más representativos estudiosos de la organización dentro de una perspectiva racional. Parece oportuno aquí destacar que de las críticas recibidas, no hay que conducir esas teorías a su descalificación global. Las organizaciones que se han creado a partir de este modelo emergen y se mantienen como creaciones instrumentales al servicio de unos objetivos, que son en mayor o menor grado compartidos por sus miembros y cuya consecución requiere simultáneamente una división racional del trabajo y una coordinación eficaz de las actividades, las cuales se articulan y estructuran a partir de un proyecto de racionalidad.

2.3.1.2. La organización relacional

Los estudios que evaluaran los efectos físicos-ambientales en la productividad de los trabajadores, realizada por un grupo de investigadores conocidos como '*estudios de Hawthorne*'²⁰, fueron el marco de revelación de esa dimensión organizacional. Poco a poco, ellos descubrieron que las variables físicas (por ejemplo, las condiciones de iluminación) no podían ser tratadas con independencia del significado que los individuos les atribuían (Roethlisberger y Dickson, 1939). A partir de esto, sus intereses conducirían a plantear un significativo objeto de investigación: las relaciones sociales existentes en el seno de la organización.

A continuación, concluyeron que los principales determinantes del comportamiento laboral deberían ser buscados en la estructura y cultura del grupo que se forma espontáneamente en la empresa por la interacción de los individuos en su trabajo.

²⁰ Fueron realizados en la fábrica Hawthorne de Chicago, perteneciente a la Western Electric Company, y se desarrollaron de 1927 a 1932, a un costo muy elevado. De hecho, ELTON MAYO se interesó en la prosecución de los estudios dentro de un ámbito mucho mayor y con métodos más científicos. Organizó una gigantesca operación dirigida a estudiar la influencia en el trabajo de todos los factores que lo rodean, pero sobre todo los de índole sociológica.

La percepción de que las organizaciones no son máquinas constituidas por piezas mecánicas, sino, en todo caso, ‘máquinas humanas’ constituidas por individuos dotados de sentimientos, motivos, capacidad de relaciones sociales y en permanente interacción intra e intergrupala con los demás miembros de la organización; hizo con que algunos de los principales postulados en ese ámbito fueran reformulados, como se sigue describiéndoles a continuación:

1. Los incentivos laborales no podían reducirse únicamente al salario y otros incentivos económicos, sino que también había que considerar la satisfacción de las necesidades sociales de los empleados.
2. El estilo de dirección no podía limitarse a la aplicación fría y coercitiva de las pautas y reglas derivadas del ‘análisis científico’ de la organización, sino que había que entrenar a los directivos a ejercer su autoridad mediante un estilo de ‘relaciones humanas’ que motivara y promoviera su aceptación.
3. La cantidad de trabajo desarrollada por un trabajador no viene determinada sólo por su capacidad física, sino también y fundamentalmente por su capacidad ‘social’.
4. Junto a la organización ‘formal’ establecida por la estructura jerárquica, en toda organización se produce una red de relaciones ‘informales’, cuya importancia y consideración resultan decisivas.
5. La máxima ‘especialización’ de los trabajadores no es siempre la forma más eficiente de la división del trabajo.
6. La comunicación y la participación desempeñan un papel clave en el comportamiento laboral de los trabajadores.

Estas ponderaciones contribuyeran para dejar evidente que las organizaciones no son meras estructuras mecánicas, sino que más bien son ‘sistemas sociales’, constituidos por individuos y grupos que interaccionan entre sí y cuyo desempeño está en cierta medida mediatizado por los procesos psicosociales que se producen en su seno.

Pero, este hecho no impide de considerar que, además, la organización sea un proyecto de racionalidad instrumental para la consecución de determinados objetivos, y que, como un sistema social, en él tenga lugar relaciones e interacciones sociales y

grupales que afectan al desempeño de las actividades y tareas de sus miembros y al funcionamiento de su estructura formal.

2.3.1.3. El sistema abierto

Fue inspirado en la teoría general de los sistemas procedente del pensamiento biológico (Von Bertalanffy, 1950). Este modelo considera que la organización consiste en *“una serie de partes interdependientes que se relacionan entre sí, de modo que la interacción o efecto recíproco de cualquiera de sus subsistemas afecta al todo”* (Aritio, 1998, p.14).

Katz y Kahn (1978), en sus estudios organizacionales, añadieron un adjetivo decisivo a esta concepción: a de sistema *‘abierto’*, o sea, de un sistema que interactúa con el medio ambiente y que es contingente y debe adaptarse al entorno.

Según Aritio (1998, p.19), *“es una teoría de relaciones entre elementos, a través de la que puede abordarse, utilizándola como enfoque y marco de referencia, la múltiple variedad de temas y fenómenos específicos que tienen lugar en las organizaciones”*. Su enfoque es contingencial, es decir, dependiente de circunstancias y condiciones diversas, dándose importancia a la eficiencia para explicar las estructuras y procesos organizacionales, pero que además sostiene que el diseño de la organización depende de varios factores estructurales internos y externos a la organización.

Los estudios sobre la tipología de las organizaciones de Blau y Scout (1963), Burns y Stalker (1961), Chandler, (1962), Emery y Trist, (1965), Hickson *et al.*, (1969/1971), Lawrence y Lorsch, (1967), Perrow, (1967), Porter (1975), Thompson, (1967) y Woodward (1965), entre otros, representan bien este enfoque de contingencia.

En síntesis, este modelo considera la organización no como un sistema cerrado, autosuficiente y auto regulador, sino como un organismo o sistema abierto y en contacto permanente con su entorno, obligado a interactuar con él y a adaptarse a él, contingente

o dependiente en gran medida de él, aunque también con cierta capacidad de influencia sobre él.

2.3.1.4. El modelo de las relaciones de poder

Deviene de la concepción marxista y de la teoría social crítica acerca de que, como ocurre en cualquier agrupamiento social, las organizaciones son escenarios y expresión de relaciones de poder.

El posicionamiento del marxismo sustenta las formaciones sociales de las organizaciones, donde tiene lugar el enfrentamiento de intereses y la lucha por el poder, asociada al control de los medios de producción (Braverman, 1974; Carchedi, 1977, 1987; Cleeg y Dunkerley, 1980; Edwards, 1979). Ellos son algunos que lo explican que los conflictos organizacionales no son fruto de inadecuados diseños funcionales o inadaptaciones con el medio ambiente, sino expresión de los distintos intereses que persiguen los diferentes individuos y grupos de la organización.

En especial, véase en los estudios de Cleeg y Dunkerley (1980), que es lo de enfatizar el papel de la *'ideología'* como falsa conciencia de la realidad para ocultar las contradicciones y las verdaderas relaciones de intereses que entran en juego en la rutina organizacional, y como instrumento de legitimación de las estructuras y reglamentos formales que articulan la autoridad organizacional y están al servicio de las relaciones de poder organizacionales.

Además, otra versión inspirada en el pensamiento de Weber, quien completa y matiza a Marx al considerar que *“el poder se asocia no sólo a las relaciones en la producción, sino también y sobre todo a las relaciones de la producción”* (Aritio, 1998, p.30). Es decir, que el poder que se establece en la organización, no sólo depende de quien posee los medios de producción, sino también de cómo se desarrolla dicha producción.

Todavía, el poder no ha sido una cuestión tratada solamente en este ámbito marxista. El paradigma funcionalista dominante también así lo ha hecho. Desde los estudios pioneros de Thompson (1956), o de Crozier (1964), hasta la más formalizada teoría de las '*contingencias estratégicas*' (Hickson *et al*, 1971), o la propia teoría de la '*dependencia de recursos*' (Pfeffer y Salancik, 1978), el poder ha sido considerado por este paradigma como una contingencia estratégica, asociado a la capacidad de acceso a recursos escasos y/o a la capacidad de controlar las incertidumbres ambientales con las que se enfrenta la organización.

Así, en una concepción de organización como espacio social en el que coexisten intereses divergentes que compiten y luchan entre sí (Barnes, 1988; Cleeg, 1975; Cleeg y Dunkerley, 1980; Hardy, 1985; Kerfoot y Knights, 1993; Knights y Morgan, 1991; Knights y Willmott, 1985; Ranson *et al.*, 1980), se percibe que las relaciones de poder son mucho más complejas: no sólo tienen poder quienes ostentan la autoridad formal (los directivos), sino que los empleados y los diferentes grupos organizacionales también tienen una especie de poder.

En éste sentido, se puede decir que los principales procesos organizacionales (diseño de estructuras, división del trabajo, toma de decisiones, acceso a recursos escasos, obtención de información y formas de comunicarlas, sistema de recompensas y castigos, conflictos, cultura organizacional, formación y procesos de socialización organizacional, entre otros), son analizados desde la perspectiva de la lucha por el poder (mantenimiento y, en su caso, incremento del poder obtenido).

Así también, el conocimiento mientras recurso e instrumento decisivo de poder en la sociedad occidental contemporánea, es considerado como objeto de estudio clave. En este sentido, diversas investigaciones aportan el conocimiento en el escenario organizacional como tema de estudio, donde se destacan los trabajos de Allee (1998), Carpintero (1994), Forteza (1988), García-Echevarria (1995), Pereda (1997), entre otros. De una manera general, apoyan la visión de Aledo (1998), en la cual concibe la gestión del conocimiento como siendo la gestión del aprendizaje, obtenido en un momento y

lugar determinados, para permitir trasladarlo y aplicarlo a otro lugar o momento, para obtener los resultados esperados en menos tiempo y con menos errores.

Sin embargo, ese enfoque organizacional aporta luces a la comprensión del proyecto de racionalidad instrumental, al establecimiento de la estructura y reglamentos formales de la organización, a los sistemas de promoción, recompensas y castigos propios de la organización, a los procesos de comunicación (considérese que la información es poder), a los procesos de toma de decisiones y, por supuesto, a los conflictos organizacionales que ya no pueden ser considerados únicamente como defectos funcionales del diseño organizacional, sino también – y sobre todo – como expresión de los distintos intereses que están en juego en el quehacer organizacional.

2.3.1.5. La expresión de la cultura organizacional

Es un otro concepto que suele atribuirse a un artículo – ya clásico – de Meyer y Rowan (1977) donde denomina de *'institucional'* a los procesos que responden al cómo y al por qué se dan por sentidos los significados, las formas, las actividades y los procedimientos en las organizaciones y cuáles son las consecuencias de ellos.

Estos investigadores abordan la institucionalización por medio de la cual involucra los medios por los que los procesos, obligaciones o realidades sociales llegan a cobrar un estatuto similar al de reglas en el pensamiento o la acción sociales. Es decir, ella explica la persistencia y perpetuación de la actividad.

Según esos autores:

La institucionalización se arraiga en el conformismo...se arraiga en los aspectos de la vida cotidiana que se dan por sentados. Dentro de una organización, la institucionalización actúa para producir interpretaciones comunes de lo que es un comportamiento apropiado y, fundamentalmente, con sentido significado. La institucionalización, cuando es externa a una organización, conduce a la adopción de

prácticas comunes: finalidades, posiciones, metodologías y reglas de procedimiento que caracterizan a las organizaciones formales (Meyer y Rowan, 1977, p.451).

Así, el modelo de la institucionalización abarca dos aspectos principales: (1) como variable – qué factores o instituciones determinan el comportamiento institucional de las organizaciones; (2) como proceso – cómo se generan y se incorporan a la organización las diversas prácticas institucionales.

Para explicar el funcionamiento de estos dos aspectos, aquí cabe preguntar ¿qué significa concretamente el concepto *‘institución’*?

Meyer y Scott (1994, p.931-932) la define como:

Sistemas simbólicos y de conducta que contiene reglas representacionales, constitutivas y normativas, junto con mecanismos reguladores que definen un sistema común de significados y dan lugar a actores singulares y rutinas de acción. Ellas pueden operar en diversos niveles, y sus elementos pueden ser encarnados y transportados – procesos de institucionalización – por culturas, regímenes y organizaciones formales.

Estos investigadores también la definen a través de tres tipos de estructuras y actividades: (1) cognitivas – conjunto de creencias sobre el significado de la realidad; (2) normativas – conjunto de valores y prescripciones sobre lo que es deseable y perseguible; y (3) reguladoras – conjunto de reglas sobre cómo hay que actuar en determinadas situaciones.

En este sentido, toda institución está constituida por un sistema de concepciones y valores que dotan de significado a las actividades cotidianas, por una serie de normas que orientan y sirven de referencia a dichas actividades y por un repertorio de protocolos técnicos que regulan y facilitan el desarrollo de las mismas (Aritio, 1998).

Sin embargo, según la literatura de éste investigador, las organizaciones institucionales están envueltas por sus entornos, que pueden constituir (más que afectar) sus identidades, estructuras y rutinas de actividad.

Por eso, se percibe que numerosas prácticas, procedimientos, regulaciones e intereses organizacionales, vienen a ser sencillamente la expresión institucionalizada de las características cognitivas, normativas y reguladoras de instituciones más amplias y externas en cuyo contexto tiene lugar la actividad organizacional.

En la bibliografía al respecto, verificase una clara resonancia del concepto '*institución*' con el concepto '*cultura*' organizacional. Bajo esta última perspectiva, los estudios de las dos últimas décadas han permitido asociarlo a un conjunto de sistemas de creencias y valores, normas y pautas reguladoras de la actividad organizacional (Trice y Beyer, 1993).

La diferencia crucial entre ambos surge del momento que los procesos y contenidos culturales de una organización emergen y se configuran '*desde dentro*' (es decir, a partir de la historia y desarrollo de la propia organización, a partir de las soluciones propias con las que la organización ha ido resolviendo sus problemas y ha ido abordando sus incertidumbres y conflictos con el medio ambiente); al paso que los procesos de institucionalización dicen respeto a variables externas (la influencia que ejercen sobre las prácticas y procedimientos organizacionales, así como sobre el significado que les atribuyen los miembros de la organización, instituciones externas y más amplias que configuran el contexto organizacional).

Se complementa que otra diferencia dice respecto en que los procesos culturales proporcionan fundamentalmente '*seguridad*', mientras que los de institucionalización suministran, sobre todo, '*legitimidad*' a los mismos.

Se sabe que los estudiosos del área organizacional muchas veces utilizan el término '*ideología*' para sintetizar a ese conjunto de sistemas cognitivos, normativos y

reguladores que formatean la cultura de una organización. Por otro, se conoce la tradición marxista de ser atribuido también al concepto de ideología un significado similar: “*la ideología no sólo se manifiesta en creencias sobre cómo es la realidad, sino que también es ideología de la aceptación de determinadas normas, prácticas y estructuras reguladoras de las relaciones sociales*” (Aritio, 1998, p.14).

Es significativo recordar aquí que el término **cultura institucional** - que se refiere a ideologías externas a la organización, las cuales se imponen y penetran desde fuera a ella y que no tiene por qué tener relación alguna con sus objetivos e intereses particulares, tiene un significado diferente al de **cultura organizacional** - que dice respecto a aquella que emerge desde dentro y que tiene una relación expresa con la historia interna de la organización y su forma peculiar de desarrollo.

Tornase imperioso llamar la atención de que el planteamiento de este enfoque para las organizaciones, hace con que se identifique a ellas no sólo por proyectos de racionalidad instrumental orientados para la obtención de objetivos, sino también – al asumir y encarnar en sus prácticas y estructuras la ideología de la cultura institucional de su entorno – proyectos de legitimidad institucional, sin la cual sería muy restricta su supervivencia, pero con frecuencia ajenos a la lógica de la eficacia.

Al final cumple bien enfatizar las palabras de Aritio (1998, p.34):

El conocimiento actual de las organizaciones reposa sobre una concepción de las mismas como hechos o fenómenos sociales de carácter multidimensional, siendo muy heterogénea la incidencia de las distintas dimensiones – así como el modo en que unas mediatizan a otras – en cada organización concreta a la hora de caracterizar sus señas de identidad.

Eso conlleva a identificar que cada organización concreta es el resultado de una singular articulación (influencia, mediatización, dependencia, relación dominante-subordinado, etc.) de todas estas dimensiones y articulaciones, que sin duda, pueden diversificar con el tiempo.

2.4. El mundo de la organización educacional

La literatura apunta que la perspectiva del proceso educativo está consensuado por las siguientes metas: fortalecer el desarrollo del pensamiento científico, desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo, desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia y aportar la formación de individuos como miembros activos de una sociedad.

Sin embargo, la idea planteada por Salanova *et al.* (2003, p.16) en sus estudios, de que “*el rol del profesor en la sociedad actual es retador, pero a la vez estresante*”, hizo en principio ser una de la base de construcción de pensamiento para esta investigación doctoral.

Por otro lado, la idea de que las Instituciones Educativas han sido modificadas para responder ante las múltiples transformaciones culturales, contribuyó para Valbuena (2010, p.59) establecer una meta visión que especifica:

Las organizaciones en esa área, deben apoyar a los docentes, promover la creación de espacios para compartir experiencias significativas, la reflexión permanente sobre su práctica pedagógica, la actitud reflexiva y crítica, la actualización bibliográfica y la conformación de equipos de investigación, que pueden colaborar con el fortalecimiento de la planeación, de la actualización de los contenidos, de las actividades, de los materiales y la evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sin desconocer la importancia de la participación activa de los alumnos.

Pero, eso es un proceso dual y complejo., que las organizaciones educacionales y los docentes no se abstienen de someter el trabajo de la enseñanza a las reglas de la gestión territorial.

De acuerdo con la visión de Yela (1996), los profesores enfermos con patologías laborales (como por ejemplo: el síndrome de *burnout* y el acoso laboral), usan estrategias localizadas en la regulación de la emoción. Esto es, prefieren desconectar

conductual y mentalmente de la situación, centrándose en las emociones y en el desahogo cuando se enfrentan a acontecimientos difíciles o estresantes.

Además, los resultados obtenidos por Schonfeld (1990) al estudiar las conductas de afrontamiento laborales en 67 profesores de Nueva York, basadas en cinco escalas de afrontamiento laboral (búsqueda de apoyo-consejo, comparaciones positivas, ignorancia selectiva, disciplina y acción directa), sugirieron que la enseñanza podría constituir un rol laboral que se presentara como una excepción a los hallazgos más generales de Pearlin y Schooler (1978), que habían señalado que los roles laborales, en comparación con los maritales o parentales, estaban organizados más impersonalmente, haciendo el ambiente laboral inhóspito a los esfuerzos individuales de afrontamiento.

Por otro lado, en una relación saludable, a través de un contrato implícito donde el profesor se propone enseñar y los alumnos se disponen a aprender, una corriente de afectividad se va formando, proporcionando un cambio entre ambos. Motivación, cooperación, buena voluntad, cumplimiento de las obligaciones dejan de ser tareas arduas para los alumnos. Interés, creatividad, disposición para exhaustivamente sanar dudas, estimulan al profesor. Así, el papel del profesor acaba estableciendo un juego de seducción, donde él va a conquistar la atención y va despertar el interés del alumno para el conocimiento que él está queriendo abordar. Es mediante el establecimiento de éste vínculo afectivo que ocurre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo hay que considerar también que, lo que se acompaña en el ámbito universitario, son organizaciones educacionales que comportan profesionales enfermos, viviendo de docentes que abrazan la enseñanza dentro de realidades cada vez más utópicas. En ese punto de vista, se puede ratificar la idea de que las enfermedades y anomalías ocupacionales, tal como el síndrome de *burnout* y el acoso laboral, devienen de algunos datos socios demográficos individuales, tales como tiempo de experiencia y del perfil de madurez del profesional.

Deviniendo de ésta línea de pensamiento, los estudios de Durán y Durán *et al.* (2001, pp.52-53), apuntan que:

...en los últimos años el sistema educativo en general y los docentes, particularmente, han sido testigos del aumento de las demandas sociales hacia su rol profesional junto a presupuestos y dotación de recursos, en la mayoría de las ocasiones, poco en consonancia con esas demandas. A estas crecientes exigencias se suma el hecho de que el sistema educativo ni siempre favorece un contexto organizacional que apoye al profesor, independientemente del nivel de enseñanza en el que se sitúe, y ayude al docente a afrontar los potenciales estresores que conlleva su vida laboral.

Idea que Salanova *et al.* (2003, p.22), comparte en sus investigaciones, indicando la situación en que la responsabilidad de educador:

...junto con las elevadas exigencias cada vez más complejas tanto por parte de los alumnos y familiares, como de los cambios y reformas de los planes de estudio y de la reestructuración del sistema educativo, están convirtiendo la docencia en una profesión de alto riesgo.

Añádase aquí que el consenso bibliográfico respecto al Síndrome de *Burnout* por ejemplo, indica que hacer frente a este cuadro requiere del profesional el uso de estrategias de afrontamiento donde suele ser común las actitudes de distanciamiento y despersonalización hacia esos alumnos, entendiéndose esta conducta como una forma de búsqueda de superación al agotamiento experimentado, intentando así, preservar su territorio profesional.

Esas son algunas ideas de cómo el ejercicio profesional de la docencia puede caminar por vías de enfermedad, cuando se trata de actuar en su función delante de modelos organizacionales que parece no haber caminado simultáneamente en su papel de aprendizaje mutua.

En el caso de la docencia, la organización que la acoge es diseñada bajo una perspectiva diferenciada de las demás, haya visto que no se concibe enseñar y

estructurar la educación como se fuera un producto simplemente. Según Freire (1983, p.12), “*la educación es, antes de todo, viva...en un proceso continuo de retroalimentación*”.

Por otro lado, la enseñanza universitaria es representativa de una relación de territorialidad que muchas veces, paga el precio de no relacionarse para mantener la supervivencia. Se, en general, al educador se espera que eduque, que forme, que oriente; el alumno universitario es aquél con quien va compartir tan pronto un mercado laboral, llevando para la práctica los enseñamientos de los varios profesores con quien dividen su trayectoria académica. Es el enfrentamiento de un cuadro que representa desafíos rutineros de responsabilidades.

Considérese también que la actividad de enseñanza es un tipo de trabajo de los más delicados en términos psicológicos. Si por un lado, no hay fragmentación en el trabajo del profesor²¹, por otro lado, la relación afectiva es una necesidad para su propio desempeño laboral. Estas son las dos peculiaridades en el ejercicio profesional de los docentes, que conllevan a una especificidad de objetivo al buscar el aprendizaje del alumno y, al mismo tiempo, aprender en este proceso. O sea, para el educador, el producto es el otro, los medios de trabajo son él mismo, el proceso de trabajo se inicia y se completa en una relación estrictamente social, permeable por afecto y cargada de la Historia.

Por su vez, es una relación con perfiles de madurez variables, que casi sin darse cuenta, establece una vinculación familiar por medio de enfrentamiento de fases difíciles del alumno universitario y del propio educador, con las proyecciones de las convivencias familiares.

Todo esto es escenario de una realidad ya bastante investigada en el ámbito de la ciencia psicológica, considerando que los estudios con la enseñanza universitaria tienen

²¹ Es él quien, en última instancia, controla su proceso productivo: en el aula, aunque tenga que cumplir un programa, posee amplia libertad de acción para crear, definir ritmos y secuencias de las actividades a ser desarrolladas.

una peculiaridad que en las organizaciones educacionales en éste ámbito exige de los docentes: el tipo de vínculo laboral en muchas culturas organizacionales (por ejemplo: Brasil) que, juntamente con varios vínculos laborales al mismo tiempo, proporciona una alta inestabilidad profesional, que por su vez, puede conllevar a un alto nivel de estrés ocupacional.

2.5. La Función Psicológica del Trabajo

El mundo del trabajo envuelve numerosos aspectos a ser previamente considerados que, en el contexto de este estudio, son de importancia fundamental describirlos de forma más detallada. Se torna necesario comprender mejor el funcionamiento de ese mundo laboral, cual es su evolución y su importancia en la vida de los individuos, como presupuesto de identificación de su función psicológica determinante de las situaciones relacionales.

En la comprensión de lo que es trabajo, Tamayo *et al.* (1996) lo define como la identidad del sujeto, quien él es siempre dependiendo de lo que hace. Eso se puede percibir en una situación rutinera, cuando se presentado a alguien, la primera pregunta ocasionalmente es ¿en qué trabaja? Y a partir de esto, se constata todo un conjunto de características empotradas a la personalidad del sujeto – vocabulario, vestimenta, manera de ser, estatus, situación financiera, entre otras.

De una manera general, el trabajo es una actividad de importancia para las personas por múltiples razones y cada una de ellas concede un grado de significado al trabajo en sus vidas. Básicamente, él permite la satisfacción de una serie de necesidades tanto económicas, cómo psicológicas y sociales. Su inserción en la vida de una persona es también considerada como una secuencia natural de su vida adulta, y quien no sigue este padrón es puesto a parte por la sociedad, haya visto que su forma dominante excluye aún, las formas no dominantes, como por ejemplo: la ama de casa que no es remunerada, el artista que no produce algo que sea relevante para el mundo productivo, o el intelectual, por estar insertado en el ámbito de las ideas (Tamayo *et al.*, 1996).

Así es que, la actividad profesional se ha tornado esencial en la vida del individuo, de modo que él invierte gran parte de su existencia en su preparación y dedicación, o mismo se adentra en el mundo laboral como una actividad espontánea de su curso de vida, muchas veces sin calificación adecuada.

Pero, haciendo un rescate histórico, el origen del término viene del latín *tripalium*, que al mismo tiempo que se refería a un instrumento agrícola era también el nombre de un instrumento de tortura. Innegablemente, se percibe como la propia etimología refuerza la contradicción presente en toda su historia (Dowbor, 2004; Jacques, 2002), como se puede verificar en la descripción a continuación.

Empezando en la antigua Grecia, el trabajo fue considerado como algo peyorativo, siendo que quien se ocupaba de él eran los esclavos, que siquiera eran considerados ciudadanos (Dowbor, 2004). En el periodo medieval, el trabajo manual continuaba siendo visto como algo negativo en el sentido de penitencia. En la tradición judaico-cristiana clásica, esta visión era corroborada, ya que el hombre fuera obligado a trabajar al ser “expulso del paraíso”. Con la época del renacimiento, las actividades de artesanía y artísticas pasaron a tener gran valoración y realce, demostrando así también, un foco en la belleza y estética de la producción laboral (Dowbor, 2004; Jacques, 2002). Fue con la Reforma Protestante y las transformaciones ocurridas en los siglos XIV y XV, con el desarrollo de la burguesía y la ampliación económica posible gracias a los descubrimientos, que tal concepción se ha cambiado.

El trabajo pasó a ser enaltecido y a tener un sentido de rehabilitación, salvación, aproximación a Dios. El ocio fue considerado como un mal y el trabajo adquirió el estatus de dignificante, y sus valores de diligencia, templanza, moderación y ahorro, incentivados (Jacques, 2002).

Más adelante, en el final del siglo XVIII, un hecho significativo fue la Revolución Industrial, en la cual hubo diversos cambios en el proceso productivo, que pasó a ser más automatizado, disminuyendo el uso de la mano-de-obra humana. En la agricultura,

por ejemplo, el pueblo también fue sometido a la exploración y a la opresión, endureciendo las relaciones patrón-empleado. El tiempo pasó a ser controlado por los industriales y no más por los artesanos. Y en este proceso, el trabajador perdió el saber del producto como un todo, y pasó a ser pieza de un sistema de producción comandado por las industrias por el Estado. Fue en este periodo en que el grupo operario empezó a organizarse mientras tal, percibiendo que necesitaba unirse por los intereses comunes, poniendo límites a las condiciones de exploración presentadas por el sistema capitalista. Recuérdese de esta época, el surgimiento del marxismo, que vía en esta lógica capitalista de exploración de más-valía, ejemplificada por el aumento de jornada de trabajo además de lo que el trabajador necesitaba para sobrevivir (Oliveira, 1998).

La prosperidad de este sistema se mantuvo hasta 1929, cuando hubo una caída de la Bolsa de Valores Norteamericanas, afectando toda la economía y produciendo millones de desempleados, sin vivienda y sin alimentación. En 1952, tuvo inicio una revolución tecno-científica con la aparición de la informática haciendo con que, a partir de la mitad de 1975, se acabase la época *fordista*, habiendo una descentralización de las industrias, que evolucionaran, en medios de 1980, para una producción flexible (Oliveira, 1998).

En este periodo, por lo tanto, la economía fue reestructurada, conllevando a una nueva división del trabajo, habiendo una modificación en el ideal del trabajador de hoy con respeto a la época del taylorismo-fordismo. Mientras antes era valorado el funcionamiento de los brazos (fuerza física) casi que descolgados del cerebro (de la subjetividad); hoy el acto de pensar pasó a preceder el acto de hacer. O sea, el individuo pasó a necesitar saber lo que está haciendo, para mejorar su calidad de trabajo. En esta nueva visión, se identificó más la relación de compromiso del trabajador con la organización de lo que con el tiempo de producción.

A partir de la década de 90, ocurrió un profundo proceso de transformación de la base productiva, cediendo hogar para un trabajo informal con consecuente pérdida de los derechos laborales. Guimarães y Grubits (2004) menciona que hubo un cambio en la inserción del mundo del trabajo, causado por una ruptura de las tres condiciones

importantes en el sistema de empleo: (1) la equiparación trabajo y empleo remunerado; (2) el contrato por tiempo integral; y (3) los contratos de larga duración, donde los empleados eran prácticamente vitalicios.

Ya se pasaran muchos años desde que ciertas actividades humanas fueran denominadas de trabajo. Y toda la historicidad es necesaria para ser entendido el movimiento y la implicación del trabajador dentro de su actividad laboral. Son transformaciones que influyen también el significado que fue siendo dado al trabajo, tanto por la sociedad y organización como para cada individuo.

El hecho es que los individuos y sus trabajos vienen pasando por cambios significativos al largo de los siglos en las más diversas sociedades. Estudiar estos eventos bajo la perspectiva de la ciencia psicológica es abordar un doble visión del mismo problema: de un lado, hacer una lectura de las transformaciones e interferencias de estas en la sociedad y en la vida personal del individuo; por otro lado, identificar el conjunto de contribuciones que la psicología viene proporcionando en términos de análisis funcional del proceso del trabajo.

Sin embargo, casi es unanimidad bibliográfica en el campo de la Psicología del Trabajo, reconocer que éste ocupa un lugar insustituible en la construcción de la identidad y de la salud del individuo. Pues es en el trabajo que desarrollase para el sujeto una experiencia decisiva y dolorosa del real, entendiéndose cómo aquello que – en la organización del trabajo y en la tarea – resiste a sus capacidades, sus competencias, a sus controles.

Una vía de verificar tal relación es abordar una cuestión que presentase: ¿si el trabajo real no está en conformidad con el trabajo prescrito? Lo que puede ocurrir es por qué las personas no son sólo productoras, pero también actores encajados en varios mundos y tiempos vividos simultáneamente, los cuales buscan tornar compatibles entre sí, y cuyas contradicciones buscan superar ajustándolos a sus propios niveles de exigencia de trabajo. Esa personalización de los comportamientos del trabajo se opone, en

consecuencia, a los efectos inversos y sistemáticos de unificación de la ordenación del trabajo que, en realidad, busca siempre *conducir* el trabajador a ella, disponible a cambiarse en si misma para asimilarla.

Sea como sea, gracias a la actividad de regulación efectuada por los trabajadores, la tarea efectiva nunca es la tarea prescrita, y los esfuerzos de personalización son siempre, de todo modo, una anticipación de transformaciones sociales posibles. Quiere decir, dentro de un principio de colectividad, cada forma de actuar de un individuo torna peculiar sus productos en el medio profesional.

Diferentes términos y conceptualizaciones han sido utilizados para estudiar el grado de importancia que el trabajo tiene en la vida de las personas. Pero, todas tienen un objetivo común: determinar el grado hasta el cual una persona se identifica con su trabajo o hasta qué punto el trabajo es central o importante para la identidad de un individuo.

Ya se puede observar que el trabajo, mientras actividad característicamente humana, encuentra en la dependencia de otro trabajo, cual sea, el trabajo psíquico. Este es modo de hacer una mirada de un proceso que no ocurre solamente en el ámbito geofísico. Tratase de verificar que lo que transforma en el trabajo, el hombre en sujeto, es la ausencia de coincidencia entre todas las actividades inacabadas que lo *'preocupan / previamente le ocupan'*²². Sin embargo, se el sujeto dirigiese al trabajo con sus preocupaciones previamente establecidas, es de suponer que él es *'sobre-ocupado'* con las actividades de otros a quien a ellos dedica sus funciones, quiera lo quiera o no. Esto hace cuestionar se la función psicológica del trabajo reside en la ruptura que se introduce entre las *'ocupaciones previas'* personales del sujeto y las *'ocupaciones sociales'* que éste debe realizar. Es de este modo que puede entenderse la frase de Bruner (1996, p.201): *"el trabajo es la actividad más humana que existe"*.

¹ Citación de ésta autora.

Todavía, históricamente, ya en un capítulo de su obra dedicado a la psicología relacionada al trabajo, Wallon, citado por Leplat (1993, pág. 121), defiende la siguiente idea:

El trabajo es una actividad forzada, pues no es más una simple respuesta del organismo a las excitaciones del momento, ni a del sujeto a las sollicitaciones del instinto; sino que su objeto permanece extraño a su necesidad, al mejor las inmediatas, y consiste en la realización de tareas que no armonizase necesariamente con el juego espontáneo de las funciones físicas o mentales.

Así también en Meyerson (1948, p.52), se encuentran formulaciones semejantes para quien, al mismo tiempo, el trabajo *“es una actividad forzada y continua, creadora de objetos que tiene una utilidad y unida a motivos que reflexionan el equilibrio económico y moral de un grupo en determinada época”*.

El sociólogo Rolle (1996) es otro autor a compartir la idea de que el trabajo es una actividad forzada, orientada y regulada a partir del exterior. Según él (p.67-68), *“el trabajo tiene algo de impersonal que asegura la constancia de su función social para además de los individuos que la ocupan”*.

Sin duda, el trabajo es uno de los géneros principales de la vida social en conjunto, un género de situación de lo cual una sociedad difícilmente puede abstraerse sin comprometer su perennidad, y de la cual un sujeto difícilmente puede apartarse sin perder el sentimiento de utilidad social a él vinculado, sentimiento vital de contribuir para esa perennidad, en nivel personal.

Todavía, lo que parece se constituir en la función psicológica del trabajo es, en paradoja, ser un objeto extraño a las necesidades inmediatas del individuo que no armonizase de modo directo con su actividad. Parece ser que esta función sólo surge en el momento en que el hombre puede de ella destacarse, cuando no se percibe más como hundido en su tarea, gracias a los efectos conjunto del maquinismo, de las conquistas operarias y de la promoción de la persona. *“Cuando la máquina sustituye el hombre en*

grande escala, cuando hice lo que él hacía y más, cuando la miró funcionar casi sola, el hombre miró el trabajo, pudo objetivarlo, aprehender su aspecto sistematizado y diferenciado, pensarlo como tal” (Meyerson, 1987, p.261).

La idea principal es de que el trabajo está asociado a un proceso de vinculación continuo, pero no se debe subestimar el alcance de las transformaciones que requieren y hasta prescriben la disponibilidad psíquica de los trabajadores, los cuales en la mayoría de la veces, toman el encargo ‘*para sí*’ a fin de serlos eficaces ‘*a pesar de todo*’, o sea, a pesar de la organización del trabajo, sus contradicciones y su ilusiones.

En paradoja, constatase que esas transformaciones, en su mayoría, conducen a un proceso de desencajamiento, de defeción, o hasta mismo de retracción entre los individuos inicialmente más movilizados en sus puestos de trabajo. En realidad, un tipo de resentimiento instalase no en virtud del hecho de que se requiera por demás de los sujetos, pero antes porque no les da o no les restituye el suficiente.

Aquellos que aceptan donarse sin cobranzas, en general en el anonimato social y bajo riesgos y peligros, mostrase con bien poco reconocimiento, niégaselos la competencia y contéstaselos la iniciativa cuando ésta provoca los poderes. El trabajo no más ofrece las posibilidades de valorarlo en las tareas que propone todas las expectativas que cada uno trae en sí, y que son, en la mayoría de las veces, las secuencias indirectas de las políticas administrativas vividas literalmente por los trabajadores.

Por así decir, el trabajo pierde su sentido – cuando lo pierde – no en razón de la competencia que a partir de allí le harían las actividades fuera del trabajo en tratándose de valores, pero por la razón al revés: cuando él no más permite la realización de las metas vitales y de los valores que el individuo extrae de todos los dominios de la vida en que su existencia está relacionada, incluso en el trabajo.

Recuerda que el trabajo requiere la capacidad de realizar cosas útiles, de establecer y mantener vinculaciones, de prever con otros y para con otros algo que no tiene

directamente vínculo consigo, sugiriendo así, que él ofrece fuera de sí una eventual auto-realización, gracias, precisamente, a su carácter estructuralmente impersonal, no inmediatamente interesado.

El trabajo es una demarcación de territorialidad consigo mismo, inscrita en otra historia: una historia colectiva consolidada en géneros sociales en general suficientemente equivocados y discordantes para que cada uno deba ofrecer su propia contribución y salir de sí mismo. Así, puede ser dicho que en el trabajo, el individuo es de hecho, la consecuencia obligatoria de una tradición que lo domina.

Parece ser que es esta historicidad es que hace con que el hombre encuentre en la obligación no de trabajar directamente por sí y para sí, obligación esta imperiosa, pues el hecho de que el menor fallo puede ponerlo en una situación de marginalización en la vida social y económica caso se sustraía, pues su supervivencia lo es asegurada por el propio juego de reciprocidad – poder contribuir por medio de los servicios individuales para la existencia de todos, cómo manera de asegurar la suya.

En este sentido, este rol de posicionamientos parece elucidar la naturaleza do que se denomina la función psicológica del trabajo, independiente de saberse que el trabajo viene pasando por profundos cambios al largo de la historia de la civilización.

Se elucidamos hasta aquí, la perspectiva satisfactoria de una relación laboral, en contrapartida se puede identificar un modo negativo en que esta relación acontece – las enfermedades ocupacionales que son devenidas de situaciones profesionales donde la reciprocidad contiene aspectos patogénicos, como se investiga en la continuación.

2.6. Aspectos psicopatológicos – ¿el trabajo enferma?

De regla, el trabajo es visto pelos profesionales como esperanza de una vida mejor, como un medio de adquisición de conocimientos, experiencias, relaciones interpersonales, entre otros factores. Pero, este mismo trabajo puede también tener

aspectos negativos tales como: sueldos insatisfactorios, sobrecarga laboral, malas relaciones con jefes y colegas de trabajo, etc., y todo esto puede culminar en el padecimiento del trabajador. Ya en 1919, la ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (citada por Gomez y Lacaz, 2005), creó una relación de enfermedades que podrían tener su origen en el trabajo²³.

Primordialmente, considérese en principio que el trabajo es rico de sentido individual y social. Se, por un lado, es medio de producción de la vida de cada individuo, proveyendo su subsistencia, creando sentidos existenciales o contribuyendo en la estructuración de su personalidad; también es categoría central en la subsistencia de la propia organización.

A pesar de la relación salud-trabajo ser mencionada desde la antigüedad, ella solamente empezó a ser considerada en el siglo XIX, a partir de la Revolución Industrial, cuando la enfermedad pasó a ser vista como siendo del trabajo y no necesariamente del trabajador. La perspectiva positiva es que se asumió la existencia de esta relación, pero el negativo es que distanció el individuo del foco, alienándolo de su proceso de padecimiento. *“De esta manera, la prevención acaba proporcionando una evitación de accidentes, al revés de la preservación de la salud del sujeto”* (Codo, 2004, p.121).

Ya Dejours (1992, p.86) define esa época como *“el periodo de desarrollo del capitalismo industrial caracterizado por el crecimiento de la producción, por el éxodo rural y por la concentración de nuevas poblaciones urbanas”*. Son tres aspectos que, según él, juntos, conllevaba a un nuevo perfil de trabajo y de trabajador.

Así, el significado del trabajo pasó a ser visto cómo una cognición subjetiva y social. *“Varia individualmente, en la medida que deviene del proceso de atribuir significados y, de manera simultánea, presenta aspectos socialmente compartidos, asociados a las*

²³ Véase en la Constitución de la OIT, la cual establece el principio de protección de los trabajadores respecto de las enfermedades y de los accidentes del trabajo.

condiciones históricas de la sociedad; por lo tanto, es un constructo siempre inacabado” (Borges et al., 1998, p.44).

La configuración que la estructura del trabajo toma en la medida que las necesidades individuales y de la sociedad cambian, sugiere repensarlo en su sentido de utilidad atendiendo a las expectativas de algo externo al individuo, mismo pasando a comprenderlo bajo una nueva morfología. Tratase de un concepto sistémico, donde la configuración general para cada individuo puede ser aprehendida por el concepto de padrón del significado del trabajo.

Básicamente consiste en la forma cómo los individuos organizan mentalmente tal significado en las diversas facetas que lo compone. Como este significado es, simultáneamente, individual y social, es posible encontrar padrones compartidos por grupos de personas.

El más significativo, para efecto de éste estudio, es averiguar hasta qué punto esta relación de propiedad de un conjunto de tareas puede hacer de un proceso productivo un ritual de adquisición de enfermedades en pleno ejercicio de sus actividades profesionales o en la ausencia de ella.

El tema de las enfermedades devenidas de las actividades laborales tiene de hecho, en C. DEJOURS su grande expositor, que prefiere designarlas cómo un campo de la psicodinámica, tal vez por considerar que el trabajo por sí sólo no indica un proceso patogénico, pero sí las relaciones que se producen a partir de él. *“Cuando el deseo no hace parte del trabajo, el individuo acaba por reprimirlo y el equilibrio psicológico y somático de él es amenazado, conllevándole a la enfermedad” (Dejours, 1993, p.91).*

Pero, antes de DEJOURS, un psiquiatra francés denominado LE GUILLANT ya apuntaba en sus escritos bibliográficos que podría ser verificado un cuadro de locura en el desempeño laboral (Le Guillant, 2006). Él indicaba que era en el trabajo que se debería coger las causas del proceso de adquisición de las enfermedades ocupacionales y

sus formas de terapéuticas. Realizó investigaciones más pertinentes en el campo de la psicopatología del trabajo, siendo buena parte de ellas, dedicada a la comprensión de los disturbios que afectaría de manera específica ciertas categorías profesionales.

En el punto de vista etológico, se sabe que la caracterización de una determinada patología está directamente relacionada a un factor de riesgo identificado. Según los datos de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LA SALUD, citados por Kalimo *et al.* (1987, p.37), un factor de riesgo es *“toda característica determinable de una persona o grupo de personas que se sabe estar asociado a un riesgo anormal de surgimiento o evolución de proceso patológico”*.

Ese posicionamiento conlleva a cuestionar ¿cuál es la asociación que hay entre los entornos ambientales y la probabilidad de ocurrir una determinada patología en el desempeño del trabajo? Pero, su contestación será siempre bajo este enfoque probabilístico, una vez que una multiplicidad de factores estarán inter-actuando, sabiéndose de antemano que las historias que circundan cualquiera patología con todas sus idiosincrasias, son historias, y no necesariamente son causas.

Respeto a eso, Codo (2004, p.139) apunta dos razones distintas:

...o son esfuerzos de comprensión del sujeto sobre sí mismo, o aún pueden ser relecturas de las experiencias recriadas años más tarde, cuando situaciones actuales pueden atribuirles sentidos, los cuales por su vez, pueden tener una función para el sujeto en la actualidad.

En este sentido, el trabajo puede ser apuntado cómo un factor de riesgo, ya que él ejerce un papel importante en la construcción de la personalidad y de la identidad de un individuo. Hace eso definiéndole como él es, permitiendo que la persona se reconozca en un espejo.

Pero, hay dos argumentaciones muy utilizadas cuando considerase esta relación trabajo cómo factor de riesgo de enfermedades. Una dice que los resultados se deben al

hecho de que las personas con ‘*aquellos*’ problemas psicológicos buscan determinados puestos ocupacionales; y la otra, defiende la idea de que la estructura de personalidad es constituida en la infancia, y como tal, está ahí las causas de las patologías.

Sin embargo, hay que averiguarse que la grande mayoría de las personas no eligen su trabajo, y si, buscan ajustarse a las oportunidades de empleo que surgen. Eso hace que cualquier propuesta de linealidad a esa cuestión sea abandonada a justificativas específicas a cada situación. Pero, no se puede confundir trastorno psicopatológico con sus síntomas.

Es especialmente este enfoque con que intentase conducir la visión de situaciones laborales anómalas devenidas de una relación del individuo con su puesto de trabajo insertado en un contexto organizacional.

No se trata aquí solamente de abordar cual es la enfermedad generada, ni tampoco, quien enferma a quien. Pero si, de identificar cual es el proceso patogénico que está subyacente a la relación individuo /trabajo /organización.

Sivadon (1993, p.26), en su artículo denominado “Psicopatología del Trabajo”, afirma que “*algunos individuos niegan al trabajo su poder patogénico bajo el pretexto de que sería abusivo atribuir a patología simplemente a la sobrecarga impuesta al trabajador*”. Es decir, él percibía las manifestaciones psicopatológicas relacionadas, además de todo, con las capacidades adaptativas del sujeto, siendo que las características nocivas del trabajo sólo eran consideradas en un segundo momento.

Contrariamente a este posicionamiento, en la versión brasileña de su obra “*A loucura do trabalho*”, Dejours (1992, p.43) desencadenó una polémica respecto al tema, afirmando que “*la exploración del sufrimiento por la organización del trabajo, no crea enfermedades mentales específicas*”, justificando que “*as descompensaciones psicóticas*

y neuróticas dependen, en última instancia, de la estructura de las personalidades²⁴, adquirida mucho antes de la entrada del individuo en la fase de producción”.

De cualquier modo, el embasamiento para los dos enfoques considera que el génesis de una psicopatología del trabajo no se encuentra en los datos de personalidad, ni tampoco en aquellos devenidos del contexto social, así considerados de manera aislada, pero siempre en las formas por las cuales ellos se articulan, construyendo una trama compleja que se traduce, al final, en la trayectoria de cada individuo, sobre todo en la organización en que él pertenece.

2.7. El *Burnout*: una gestión ineficaz de un síndrome triádico

Son conocidos muchos estudios que investigan las enfermedades devenidas del ejercicio profesional, además de ya tenerse una amplia publicación respecto a sus diversas formas de manifestación.

Bajo la perspectiva del espacio territorial de una organización, se encuentra uno del presupuesto agente patogénico que es el puesto de trabajo de un individuo. ¿Lo que hace, cómo hace y por qué hace? Son contestaciones para una grande variedad de actividades laborales, expuestas a las más diversas condiciones relacionales entre los tres integrantes de esa triada.

Entonces, para comprender algunos aspectos psicológicos referentes a ese proceso, se hace un paseo bibliográfico de rescate del surgimiento y la situación actual de esta patología ocupacional, denominada de síndrome del burnout, como se describe a continuación.

²⁴ Según la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud (1932).

2.7.1. La visión del Burnout cómo una enfermedad profesional

Es una patología laboral que viene siendo bastante estudiada, pero que todavía, los medios de control y prevención a pesar de estar bien establecidos, no demuestran poder de influencia significativa en la evolución de este síndrome dentro de la sociedad. Pues cada vez más, ampliase los grupos de riesgo donde padecen sintomatologías también cada vez más diversificadas, y por más que sea abordado en sus más diversos aspectos en el ámbito literario, no es presentado bajo el carácter científico, un enfoque de control de esta enfermedad. Además, ampliase también las organizaciones y puestos laborales que establecen relaciones basadas en indicadores de esta enfermedad ocupacional. Todo proporciona un cuadro de pronóstico desfavorable.

Al introducir el tema del *Burnout* en éste estudio, se intenta hacer un muestreo, dentro de la perspectiva de la gestión territorial, de características de mutualidad de una interacción ampliamente mencionada en el contexto literario, pero que se presenta con grande tendencia a exponerla de forma unilateral – ora la explican por el perfil individual, ora por las circunstancias del puesto de trabajo, o quizá, por la estructura organizacional que la nutre. Así también, esta investigación trata de enfatizar la premisa de una enfermedad ocupacional devenida en consecuencia de una territorialidad mal procesada, en antemano a la visión de que es una patología que proporciona las dificultades de desarrollo organizacional.

Hasta ahora, la idea observada es que los indicadores estresores organizacionales conducen al estrés ocupacional, que conlleva el individuo reaccionarlo por medio del burnout. De este modo, surgen las diversidades de posicionamientos cuanto a secuencia de las dimensiones, cuales son los factores más o menos estresores para determinado grupo ocupacional, que causas y consecuencias son asociadas al síndrome, entre otros.

En datos más recientes, Gil-Monte (2003) apunta que “*entre los riesgos laborales de carácter social de especial relevancia en la actualidad se encuentra el síndrome de*

*quemarse por el trabajo*²⁵, una de las principales causas de *accidentabilidad y absentismo entre los profesionales de servicios*". Según éste autor, el burnout es definido cómo:

...una respuesta al estrés laboral crónico caracterizada por la tendencia de los profesionales a evaluar negativamente su habilidad para realizar el trabajo y para relacionarse con las personas a las que atienden, por la sensación de estar agotados a nivel emocional, por el desarrollo de sentimientos negativos, y de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo, que son vistas de manera deshumanizada debido al endurecimiento afectivo del profesional (Gil-Monte (1991, p.5).

Aquí se ve la característica más significativa de ésta patología laboral – el dinamismo con que envuelve (negativamente) los diversos aspectos de su interacción. Así queda clarificado en la literatura que el burnout no es un estado de estrés psicológico, es una actitud de reacción a él; pero, urge la necesidad de estudiar los procesos devenidos de él, así como al hincapié que las organizaciones han hecho sobre la necesidad de preocuparse más de la calidad de vida laboral que ofrecen a sus empleados.

2.7.1.1. Antecedentes Históricos

Haciéndose uso de la Ciencia Antropológica, se puede apuntar históricamente que las enfermedades desarrolladas por medio de las actividades laborales tienen sus periodicidades desde los tiempos más remotos, denominando de "*Furor de los Berserks*" lo que se presentaba entre los guerreros escandinavos quienes de pronto sufrían un furor homicida en sus actividades de combate, desarrollando una energía y fuerza increíble, matando a quienes se les pusieran por delante. Para Ellenberger (1970), se trataba de jóvenes movidos por un enorme instinto de agresividad, temidos, tolerados, institucionalizados y utilizados contra el enemigo en el campo de batalla donde daban rienda suelta a su agresividad.

²⁵ Versión española para el burnout.

Otra enfermedad descrita en el ámbito antropológico es de la nostalgia, o “*Heimweh*” (Jaspers, 1973), donde se refiere a una especie de tristeza que padecían los soldados suizos, austriacos, ingleses y alemanes, que permanecían por cierto tiempo en los campos de batalla, alejados de sus países respectivos.

Hay registros también de “*La Calentura de los Marineros*” (Noronha, 1997a), una histeria colectiva que tenían los marineros que estaban navegando por largo tiempo sin tocar puerto, donde se lanzaban al mar en medio de un violento frenesí.

Diagnosticada por Ellenberger en 1950, según Noronha (1997), “*Locura de Limpieza, o Putzwut*”, se refería a una neurosis característica de las mujeres, especialmente amas de casa, como una necesidad imperiosa, exagerada e irracional de ‘*limpiar sobre limpio*’.

Si bien que no es tan clara la relación histórica con lo que sería denominado ‘*Burnout*’, estas indicaciones antropológicas parecen introducir oportunamente una manera muy antigua de la producción de la enfermedad por medio del trabajo²⁶.

Las investigaciones sobre éste síndrome adoptan diversas nomenclaturas donde no hay que ni dilucidar qué denominación es la mejor o la más adecuada desde consideraciones técnicas. Eso si hay que enfatizar que básicamente todas giran en torno de un fenómeno patológico laboral, en que se investiga el trabajo cómo proceso de ‘*enfermamiento*’ progresivo mutuo entre el perfil individual, el puesto laboral y el perfil organizacional.

Tal fenómeno corresponde no a una problemática intelectual y académica, sino a un problema vivamente sentido por amplias capas de profesionales. Su concepto no es

²⁶ Lucena e Carvalho, V.A.M., en su Tesis Doctoral (2000), acuerda que no obstante, el término burnout ya había tenido un precursor en el ámbito literario: la novela titulada *Burnout Case*, traducida al castellano como *Un Caso Acabado*, obra del escritor Graham Greene. El contenido de esa obra mencionaba la insostenible situación de problemática existencial de un protagonista desilusionado y espiritualmente perturbado, que buscaba estrategias de afrontamiento para su conducta disfórica, a través del trabajo en una colonia de leprosos (Greene, 1986).

resultado de una exploración de laboratorio, sino la constatación de un problema real experimentado en amplios núcleos de la actividad laboral.

Desde la visión clínica inicialmente diagnosticada, hasta la concepción integrada de un embate organizacional, progresivo y endémico, las investigaciones del Síndrome de *Burnout* están siendo enriquecidas por estudios cada vez más extensos en la comunidad científica.

No se trata más de casos individuales sino de un panorama más amplio resultante de las relaciones de trabajo entre individuo y organización. Como tal, es primordial tener la visión integrada de cómo funciona ésta vinculación y qué mecanismos necesitan ser analizados para el entendimiento de ésta patología laboral desarrollada con el término aceptado por unanimidad científica como ‘*concepto de proceso*’. Así, los científicos se refieren cuando nominan el síndrome de *burnout* como “*consecuencia del estrés laboral crónico y en cual influyen variables individuales, sociales y organizacionales*” (García y Campos, 1991, p.19).

Pero, hasta llegar a esta visión innovadora del *burnout*, el síndrome fue identificado en otras situaciones a lo largo de la evolución del abordaje psicológico. En las escuelas de Psicología se encuentran muchos datos respecto a esto, de acuerdo con los relatos bibliográficos de Marx y Hillix (1995).

Pavlov, a comienzos del siglo XX, forzó a perros a que discriminasen entre un círculo y una elipse; después, al tornar paulatinamente la diferencia cada vez menor, provocaba una ruptura en el comportamiento que ha creído tratarse de una “*neurosis experimental*”. El perro, al forzar a una elección y al mismo tiempo imposibilitado de realizarla, se transformaría en un modelo para el desarrollo de las neurosis humanas. Contemporáneamente, Según La Planche (1991), FREUD desarrollaba en su psicoanálisis, el concepto de frustración²⁷, donde paradójicamente, indicaba que el sujeto enferma justamente en el momento en lo cual obtiene éxito. Además, el behaviorismo,

²⁷ La satisfacción efectiva de su deseo en la que el sujeto se rechaza a si mismo (Laplanche, 1991).

con WATSON y después SKINNER, viene a desarrollar un concepto semejante, introduciendo la perspectiva de aprendizaje a los comportamientos (Lima, 1990).

Así mismo, durante un período anterior al origen del concepto de *Burnout* tal como lo conocemos hoy en día, en la década de los sesenta, el término se asociaba a un significado muy distinto: se utilizaba para referirse a las alteraciones psicológicas debidas al uso prolongado de las drogas.

Su diagnóstico fue hecho por Freudenberger (1974), que en un primer estudio de esta patología ligada al trabajo, la trata como un conjunto de síntomas inespecíficos²⁸ que pueden aparecer en sujetos con ambientes laborales cuyas demandas profesionales son excesivas. Fue ese psiquiatra americano quien primero diagnosticó el “*burnout*”, al describirlo por medio del estado físico y mental que observó entre jóvenes voluntarios que trabajaban en una clínica de desintoxicación. Observó que después de un año, muchos de ellos se sintieron agotados, se irritaban con facilidad, habían desarrollado una actitud cínica hacia sus pacientes y tendían a evitarlos

Posteriormente, fue CRISTINA MASLACH que lo dio a conocer en el ambiente psicológico, cuando en 1977, presentó el término en una convención de la APA (Asociación Americana de Psicólogos). Posteriormente, Maslach y Jackson (1981), además de caracterizar al síndrome de *Burnout* como el agotamiento emocional²⁹ que manifiestan los trabajadores de los servicios que prestan ayuda como consecuencia de su actividad laboral³⁰, definen como componentes esenciales de dicho agotamiento emocional, a la despersonalización³¹ y los sentimientos de inadecuación profesional³².

²⁸ Para él se trataba de “*una sensación de fracaso y una experiencia agotadora que resulta de una sobrecarga por exigencias de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador*”.

²⁹ Según García y Campos (1991), se entiende por agotamiento emocional “*al vaciado de los recursos personales, junto con la sensación de que uno ya no tiene nada que ofrecer psicológicamente a los demás*”.

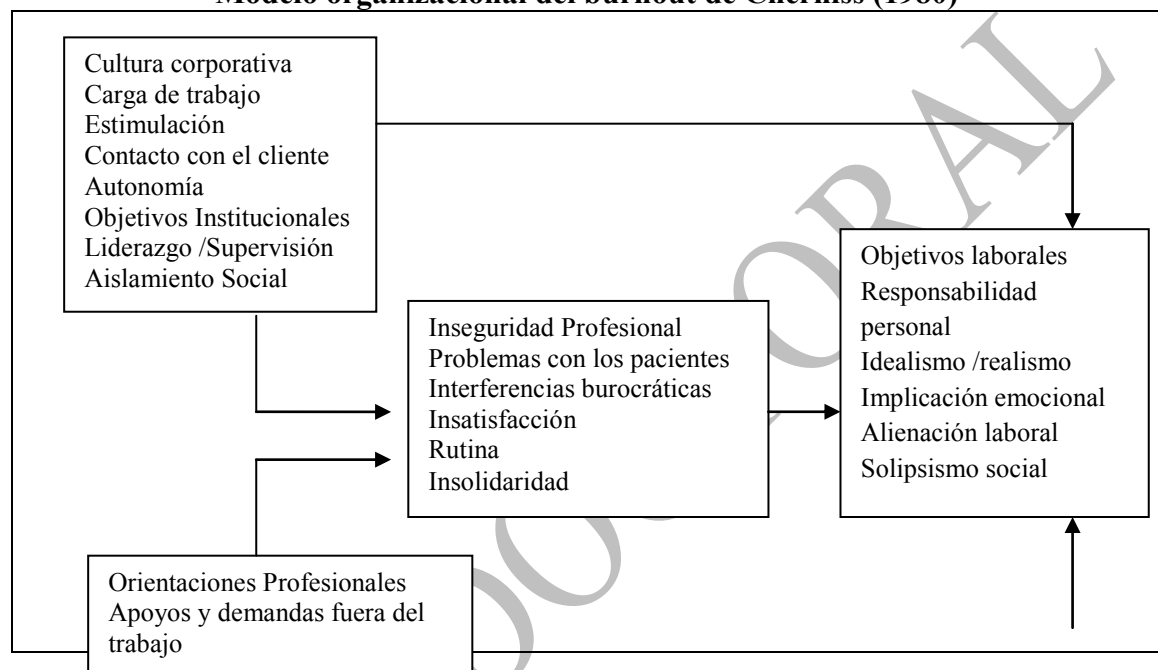
³⁰ Los llamados “*caregivers*”.

³¹ Por despersonalización, se refieren “*al desarrollo de una actitud negativa e insensible hacia las personas con quien se trabaja*”.

³² Mencionan que es el aspecto de “*la percepción de que los logros profesionales quedan por debajo de expectativas personales y supone una auto-calificación negativa*”.

Sin embargo, fue Cherniss (1980), quien propuso un modelo interactivo a partir de variables individuales y organizacionales. Al considerar el aspecto personal, el autor no incluía dimensiones o rasgos de personalidad sino formas de orientarse en el ámbito laboral, actitudes o estilo profesional, como se puede observar en la figura a continuación:

**Figura 2.2. –
Modelo organizacional del burnout de Cherniss (1980)**



Posteriormente, el propio Cherniss (1989) relata éste síndrome como un proceso, no un suceso, al mencionar estados sucesivos de adaptación en el tiempo a las características particulares del ambiente laboral para los individuos que ingresan en el trabajo con expectativas discrepantes con la actividad real, provocando situaciones de elevada tensión.

Todavía, es en el modelo de la competencia social de Harrison (1983), insertado en la teoría socio-cognitiva del yo, donde se mira que la competencia y la eficacia percibida son variables claves en el desarrollo de este síndrome.

Según este autor, la mayoría de los individuos que empiezan a trabajar en profesiones de servicios de ayuda están altamente motivados para ayudar a los demás y tienen un profundo sentimiento altruista. Esta motivación junto con la presencia de factores de ayuda o factores barrera va a determinar la eficacia del individuo en la consecución de sus objetivos laborales.

En la óptica de esta teoría, se intenta puntualizar los rasgos de ésta patología bajo la siguiente mirada de Gil-Monte (1991, pp.5-6), para quién:

Los altos niveles de motivación junto con la presencia de factores de ayuda (por ejemplo, objetivos laborales realistas, buena capacitación profesional, participación en la toma de decisiones, disponibilidad y disposición de recursos, etc.) aumentan la eficacia percibida y los sentimientos de competencia social del individuo; por el contrario, los factores barrera (por ejemplo, ausencia de objetivos laborales realistas, disfunciones del rol, ausencia o escasez de recursos, sobrecarga laboral, conflictos interpersonales, etc.) dificultan la consecución de los objetivos, disminuyen los sentimientos de auto-eficacia y, con el transcurrir del tiempo, originará el síndrome de quemarse por el trabajo.

Es en las investigaciones de Handy (1988), que se ha abordado la naturaleza intrínsecamente compleja y conflictiva de las características del trabajo y la estructura de la organización, al referirse al estrés laboral como principal causa de atribución de experiencias de ansiedad en relación con los pacientes como consecuencias de racionalizaciones y desplazamientos defensivos.

Según Gil-Monte y Peiró (1997, p.112), este síndrome es un tipo particular de mecanismo de afrontamiento y autoprotección frente al estrés generado por la relación profesional-cliente, y por la relación profesional-organización. Estos autores mencionan lo siguiente:

El Burnout se refiere a un fenómeno que consiste en una experiencia subjetiva que incluye cogniciones, emociones, y actitudes, y que tiene un cariz claramente negativo

para el sujeto dado que conlleva alteraciones, problemas y disfunciones psicofisiológicas con consecuencias nocivas para la persona y para la organización.

Adán (1997) es otro autor que concluye que el Burnout es una manifestación de estrés crónico ocupacional con manifestaciones individuales, relacionales e institucionales como consecuencia de inadecuados mecanismos individuales, grupales e institucionales de afrontamiento a estresores ocupacionales, que se puede dar en el trabajo de quienes atienden servicios humanos (aquél donde los profesionales participan como ‘tecnología humana’ para responder a los usuarios en relaciones asimétricas y no recíprocas, en las que las demandas emocionales son tan importantes como las instrumentales en el resultado de la relación).

Ya para Codo y Vasques-Menezes (1999), *Burnout* puede ser considerado como el ‘síndrome de desistimiento’, pues el individuo en esa situación deja de invertir en su trabajo y en las relaciones que de él deviene. Según esos autores, por analogía, el hombre podría entrar en *Burnout* al sentirse incapaz de invertir en su trabajo, a menudo de su incapacidad de dedicarse a él.

Esta breve descripción histórica hasta siglo XX, de la mayoría de las investigaciones hasta ahora realizadas con el fenómeno del burnout relacionado con el aspecto organizacional, se hizo pertinente para entender el enfoque de su diversidad de modelos, lo que en secuencia se discurre.

2.7.1.2. Los Modelos del Burnout

Como bien enfoca Codo (1999, p.238):

Una teoría se pone de moda, promete explicar el problema, y muchas veces se sale de escena sin cumplir lo que ha prometido, pero siempre añade algo o mucho a la comprensión del ser humano y en particular, de sus dificultades.

De igual manera, la teoría del *burnout* no surge por casualidad, teoría que se dispone a comprender las contradicciones del área de prestación de servicios, justamente cuando la producción del sector primario disminuye y el sector terciario viene tomar su lugar. La teoría del ser humano solitario, en la época en que parece desaparecer la solidaridad; el énfasis en la despersonalización cuando la ruptura de los contratos sociales parece haber eliminado a la persona.

En casi la mayoría de los estudios de esta patología laboral, se puede encontrar con frecuencia, la descripción de conceptos próximos a/o relacionados con el SB que muchas veces se mezclan con su cuadro de síntomas, tales como malestar, alienación, ansiedad, depresión, tedio, insatisfacción laboral.

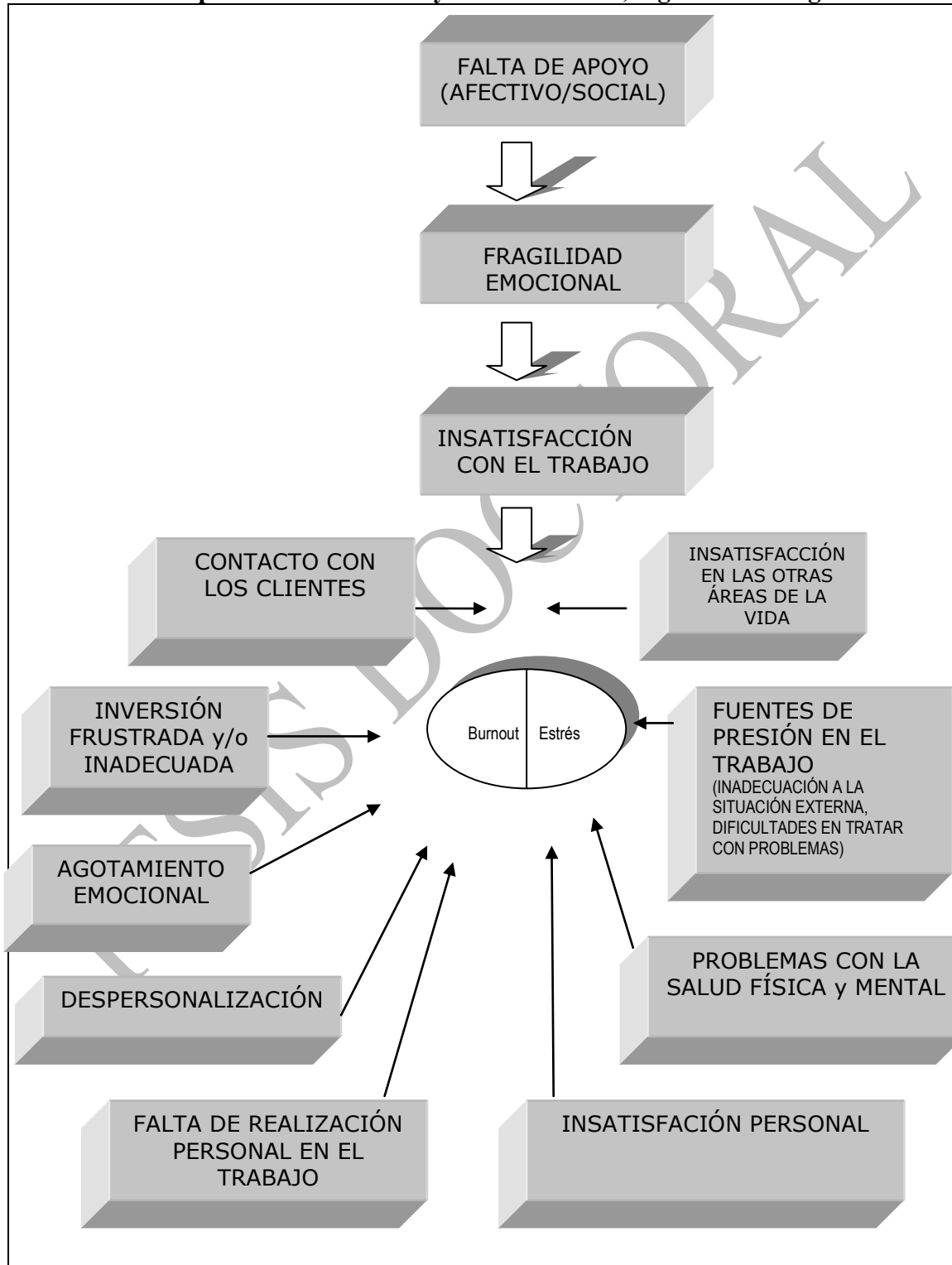
Como ya fue apuntado, en el ámbito bibliográfico, el *burnout* se encuentra bastante relacionado al concepto del estrés laboral; por esto se hace oportuno intentar aclarar conceptualmente de comienzo, la distinción entre los dos. El primero envuelve actitudes y conductas negativas con relación a los clientes, organización y trabajo; es así, una experiencia subjetiva, presentando actitudes y sentimientos que provocan problemas de naturaleza práctica y emocional al trabajador y a la organización. El estrés, por otro lado, se manifiesta como un agotamiento personal con interferencia en la vida del individuo, y no solo en su relación con el trabajo; muchos autores lo consideran a veces una experiencia de señalización del individuo frente a situaciones conflictivas.

En general, la teoría sugiere que *burnout* ocurre cuando ciertos recursos personales son perdidos, o son inadecuados para atender a las demandas, o no proporcionan retornos esperados (previstos). Parecen faltar estrategias de afrontamiento al individuo y a la organización, o las que existen no se presentan satisfactorias para el evento.

Además de este consenso de que el SB puede ser caracterizado cómo una respuesta al estrés laboral crónico junto a sus peculiaridades, se puede verificar que las diferencias entre ambos no son tan claras así, una vez que los factores desencadenadores son muy próximos (ver figura 2.3. a continuación), lo que crea dificultades en el establecimiento

de un diagnóstico preciso y de una relación de mutua morbidez, como se identifica a continuación.

Figura 2.3.
Perfil Comparativo de *Burnout* y Estrés Laboral, según la investigadora.



Actualmente, en el mundo de las investigaciones se tiene aportado el SB con características cada vez más definidas en razón de su perspectiva de interacción y relación de la tríada individuo / trabajo /organización.

Según la argumentación de Manassero *et al.* (2000, p.183):

La mayoría de los investigadores asumen un enfoque psicosocial del *burnout* basado en los procesos desarrollados en el trabajo apuntando características tales como la deshumanización, despersonalización, conflictos y ambigüedades de los roles profesionales y la sobrecarga laboral, como indicadores ambientales que causan esta patología laboral.

Así es, por ejemplo, el modelo de estrés psicosocial propuesto por Matheson e Ivancevich (1987), donde se estudia la relación secuencial existente entre factores socio-organizacionales, actitudes laborales y *burnout*. En este modelo se identifica el papel de la insatisfacción y la baja implicación laboral como mediadores de este síndrome, haciendo distinciones entre los estresores intraorganizacionales y extra-organizacionales, tales como: conflicto y ambigüedad de rol, apreciación subjetiva de la situación, resultados de esta apreciación tanto a nivel fisiológico como psicológico y comportamental, y consecuencias referidas a la salud y al desempeño del individuo.

Basados en esta argumentación, los estudios de Montalban e Iglesias (1996), describen una diferenciación de variables, a las cuales implícitamente enfatizan su relación secuencial: variables antecedentes – son los datos sociodemográficos e intrínsecos al puesto de trabajo (sexo, edad, antigüedad en la profesión, antigüedad en el puesto, nivel ocupacional, relación contractual, tipo de servicio y conflicto de rol asociado); variables moduladoras – son las actitudes laborales, en concreto la satisfacción e implicación laboral; variable consecuente – síndrome de *burnout*.

Por otro lado, la propia definición psicológica de comportamiento organizacional suele referirse a un conjunto de variables resultantes de un complejo de adaptación recíproca entre individuo y organización social (Montalban e Iglesias, 1996). Según

Arvey *et al.* (1991, p.26), “*los niveles de satisfacción laboral parecen estar estrechamente ligados a la interacción congruente entre persona y medio organizacional*”.

En este sentido, lo característico del *burnout* es que el componente estresante surge de esta interacción social cada vez con una fuerte presencia en la vida de las personas.

Aquí, es importante volver a mencionar el estudio precursor de Cherniss (1980), que ha compuesto en su visión de las causas que generan *burnout* desde la perspectiva organizativa, como los cambios en los papeles de los profesionales en los servicios de ayuda, la estructura burocrática del trabajo y la percepción de expectativas no realistas. Así, según este investigador, el *Burnout* es una forma de adaptación que puede resultar en efectos negativos tanto para la propia persona como para su ambiente laboral.

La idea de que el SB es un proceso dinámico es rectificada recientemente por Manassero *et al* (2000, p.184) en sus estudios de burnout en la enseñanza, al decir que la patología es “*diferente de unos individuos a otros, en el inicio, en el desarrollo, en las causas, en los síntomas físicos experimentados, en el tiempo, etc*”.

Sin embargo, Farber (1991, p.61) es quién primero aborda claramente el *burnout* en el ámbito interaccional, identificando una relación “*que surge de la percepción de una discrepancia significativa entre el esfuerzo (entrada) y la recompensa (salida), estando influida esta percepción por factores individuales, organizativos y sociales*”.

Ese autor ha propuesto un abordaje de este síndrome en una serie de estadios, cada uno de los cuales desencadena el siguiente, a través de la secuencia así expuesta: (1) entusiasmo y dedicación por parte del profesional; (2) frustración y aburrimiento delante de los estresores que coartan su entusiasmo en el trabajo; (3) inconsecuencialidad, o falta de correspondencia entre la energía invertida y los efectos y recompensas obtenidos; (4) abandono del compromiso e implicación en el trabajo; (5) vulnerabilidad personal, proporcionando el surgimiento de múltiples problemas físicos – hipertensión, problemas

digestivos, dolores, cognitivos – echar la culpa a otros, atención egoísta a las propias necesidades, y emocionales – irritabilidad, tristeza, falta de paciencia; (6) agotamiento y descuido – descenso en la calidad del trabajo, deseo de dejar el trabajo, ausencias frecuentes, uso de drogas, etc., que sería la etapa final de la escalada de los problemas anteriores, si no reciben un tratamiento adecuado.

Ya la investigación de García y Campos (1991, p.18), apunta el SB cómo “*un proceso que surge en consecuencia del estrés laboral crónico y en cual influyen las variables individuales, sociales y organizacionales*”. Así, bajo estos puntos de vista, se pueden ver algunos modelos explicativos de interacciones de esta patología laboral, lo que sugiere soporte a la idea de interdependencia del presente estudio.

Es decir, lo que originalmente se ha diagnosticado bajo una perspectiva clínica, o sea, la descripción de un estado psicológico individual caracterizado por un conjunto de síntomas físicos y psíquicos (agotamiento) sufridos por personal sanitario, por la abnegada dedicación a su trabajo de los profesionales más comprometidos, que realizaban un esfuerzo cada vez mayor como respuesta a la frustración y el estrés profesionales; se obtiene en esta última década especialmente, la expansión de una visión sistémica bajo la perspectiva no solo individual, pero considerándose las características del puesto de trabajo, juntamente con las de la organización, en la identificación y en el desarrollo del SB.

En este sentido, los estudios anteriormente apuntados de Manassero *et al* (1995, p.401) se refieren lo siguiente:

Un enfoque psicosocial basado en los procesos desarrollados en el trabajo, que partiendo de la deshumanización, despersonalización, conflictos y ambigüedades de los roles profesionales y la sobrecarga del trabajo pretenden identificar las condiciones ambientales que causan el burnout, los factores que ayudan a mitigarlo y los síntomas específicos que caracterizan el síndrome.

Por otro lado, las investigaciones de Wolpin *et al.* (1991, p.53) proporcionaron al mundo científico una forma inversa de ver esta relación causal, al reforzar la visión de Maslach y Jackson (1981), apuntando que “*el burnout se definiría como una modalidad específica de estrés laboral caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización en el trato con clientes y usuarios y dificultad para la realización en el trabajo*”. Bajo ese posicionamiento, se podría hacer la identificación con las actividades de servicio sanitario, educativo, etc., si ellas se observasen como tipos de ocupaciones tradicionalmente ligadas a una ética humanista de asistencia a la comunidad, con una fuerte identificación vocacional y en un sistema consistente de expectativas laborales que no siempre encuentran su reflejo en las correspondientes estructuras organizacionales.

Sin embargo, se debe recordar que aunque se subraya que el *burnout* surja como reacción a un estrés laboral crónico, hay que destacar lo que surge como resultado de un proceso continuo en el que sobre todo fallan las estrategias de afrontamiento que suele emplear el individuo.

En la línea de investigación no lineal de la etiología del SB se presenta el modelo elaborado por Gil-Monte y Peiró (1997), donde ofrece un enfoque transaccional que tiene en cuenta variables organizacionales, personales y estrategias de afrontamiento. Al considerar las tres dimensiones, el proceso de desarrollo del *burnout* se inicia con bajos sentimientos de realización personal en la actividad laboral y paralelamente un gran agotamiento emocional; ambos originando actitudes de despersonalización, pudiendo ser entendida esta como una estrategia de afrontamiento ante la experiencia negativa de baja realización y excesivo agotamiento.

De acuerdo con estos investigadores, su modelo propio explica el SB con el 25% de la realización profesional (contribuyen principalmente la auto-confianza, apoyo social en el trabajo, ambigüedad de rol y el afrontamiento activo), con el 26% de la despersonalización (donde contribuyen el agotamiento, la realización personal y el apoyo social en el trabajo), y con el 35% del agotamiento (donde contribuye sobre todo

el conflicto de rol, y también auto-confianza, apoyo social y estrategias de afrontamiento de evitación). Esa visión de interdependencia de los diversos aspectos describe la idea estructuralista desarrollada en sus investigaciones.

Ya en términos de las variables socio-demográficas, el síndrome de *burnout* apunta características relacionadas con la edad, la experiencia profesional, el sexo, el estado civil, la situación laboral, los aspectos de los servicios donde se desempeña el trabajo, etc., las cuales presentan correlaciones ampliamente discutidas en el ámbito científico y literario respecto de cómo cada uno de estos factores ejerce su influencia, los cuales recibirán una descripción más detallada posteriormente en este estudio.

Los estudios de Numerof (1983) juntamente con los citados por las investigaciones de Montalban e Iglesias (1996), indican que la permanencia de los sujetos en determinados puestos depende en gran medida de la capacidad de afrontamiento y adaptación a las demandas ambientales y niveles de estrés derivados de los mismos. Ya Gómez de Cádiz y su equipo de investigación (1997), han presentado resultados concernientes a los modelos del *burnout*, cuyos datos resumidos pueden ser observados en los cuadros a continuación:

Cuadro 2.1. –

Resumen de los modelos del burnout, según Gómez de Cadiz y *et al.* (1996).

MODELOS	AUTORES	CONTENIDO
1. Enfoque Interpersonal	1.1. El tipo procesual de LEITER (Leiter, 1990b, 1991a); 1.2. Las fases de GOLEMBIEWSKI y cols. (Golembiewski y Munzenrider, 1988); 1.3. El enfoque existencial de PINES y ARONSON (1988).	<ul style="list-style-type: none"> • Surge a partir del modelo secuencial de Leiter y Maslach (1988), e indica que el SB no es un fenómeno de aparición repentina sino que el tiempo desempeña un papel muy importante en todo este proceso. También sugiere la existencia de un desarrollo paralelo del componente de logro personal reducido y del sentimiento de agotamiento emocional, surgiendo ambos aspectos como reacciones a diferentes aspectos problemáticos del entorno laboral. • Señala que la despersonalización es la primera fase del burnout, seguida de un logro personal disminuido y finalmente aparecería el agotamiento emocional. Propone una progresión secuencial en el tiempo en la que la ocurrencia de un componente precipita el desarrollo del otro. • Consideran que la raíz del burnout reside en la necesidad de creer que la vida personal tiene un sentido y que las cosas que se hace son útiles e importantes. Es un modelo motivacional y asume que solamente los individuos con alta motivación pueden quemar.
2. Enfoque Individual	2.1. El modelo de acción de MATHIAS BURISCH (1989); 2.2. El marco de LENNART HALLSTEN (1993); 2.3. La Teoría de conservación de recursos aplicada al burnout (Hobfoll, 1988, 1989).	<ul style="list-style-type: none"> • El burnout es un constructo bajo el cual se engloban una serie de síntomas, que no son exclusivos del mismo. El síndrome plantease en cuatro niveles: pérdida de autonomía, factores ambientales, estudio de casos individuales, episodios de acción individual. • Es una respuesta negativa crónica en la que la fatiga y el agotamiento desempeñan un papel crucial, poseyendo etiología, sintomatología y desarrollo propios. • Es una teoría motivacional básica que postula que, cuando dicha motivación básica se ve amenazada o negada se produce el estrés que, a su vez, puede llevar al burnout.
3. Enfoque Organizacional	3.1. El rol de la autoeficacia profesional de CHERNISS (1993); 3.2. El rol da la estructura organizacional y el apoyo social de WINNUBST (1993).	<ul style="list-style-type: none"> • El hecho de lograr las metas de manera exitosa e independiente aumenta la propia eficacia, mientras que la no consecución de esas metas conduce al fracaso psicológico que conlleva una disminución de la autoeficacia y que finalmente lleva al burnout. • Se centra en las interrelaciones entre el estrés, la tensión, el apoyo social y el burnout en el marco de la estructura y de las culturas organizacionales

Por otro lado, la necesidad de aclarar las variables antecedentes y consecuentes del SB, ha dado lugar a la identificación de varios modelos bajo diferentes líneas de investigación, alguna de los cuales ya fueran descritos anteriormente, donde presentan los procesos por los que los sujetos padecen de *burnout*, de acuerdo con el cuadro descrito a continuación, adaptado de Gil-Monte y Peiró (1997), según Lucena e Carvalho, en su Tesis Doctoral (2000):

Cuadro 2.2. –

Los modelos del SB, adaptado de Gil-Monte y Peiró por Lucena e Carvalho (2000).

TAXONOMÍA DE LOS MODELOS DEL SÍNDROME DE BURNOUT	
<p>Teoría Socio-cognitiva del Yo Proviene de la Psicología Social y recoge en las ideas de <i>Albert Bandura</i> la descripción del <i>burnout</i> como consecuencia de la pérdida de competencia en relación a las demandas estresantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Competencia Social de HARRISON (1983); • Modelo de PINES (1993); • Modelo de CHERNISS (1993); • Modelo de Autocontrol de THOMPSON, PAGE y COOPER (1993).
<p>Teoría del Intercambio Social Sugiere que el <i>burnout</i> deviene de la percepción que hace el sujeto de la ausencia de equidad cuando se compara con sus iguales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Comparación Social de BUUNK y SCHAUFELI (1993); • Modelo de Conservación de Recursos de HOBFOLL y FREEDY (1993).
<p>Teoría Organizacional Destaca la importancia de los estresores del contexto de la organización, tales como la estructura organizacional, el clima, las disfunciones del rol o el apoyo social percibido, así como las estrategias de afrontamiento empleados. El SB aparece como resultado de un conflicto entre los intereses de la empresa y las necesidades de los trabajadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de GOLEMBIEWSKI, MUNZENRIDER y CARTER (1983); • Modelo de COX, KUK y LEITER (1993); • Modelo de WINNBST (1993).
<p>Teoría Estructural Es un conjunto de conceptos que reúne los modelos cognitivos y los modelos transacciones de estrés laboral; considera que el SB se presenta cuando las estrategias de afrontamiento no son eficaces para reducir el estrés laboral percibido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de GIL-MONTE y PEIRÓ (1997).

De acuerdo con esta adaptación, los cuatro modelos intentan ser una síntesis de diversos modelos, los cuales buscan explicar el proceso por el cual a los individuos acomete el *burnout*. Pero hay que destacar que una única perspectiva no parece dar una explicación completa y satisfactoria sobre la etiología de éste síndrome. Se puede decir que la evidencia empírica de los modelos explicativos de esta enfermedad profesional es muy limitada, tanto por razones conceptuales (definiciones operativas del constructo) como metodológicas (estudios transversales, técnicas de evaluación del constructo, técnicas de análisis de datos).

2.7.2. El Síndrome en la Teoría Socio-Cognitiva del Yo

Aquí se recoge las ideas de Bandura (1982) para traer los modelos elaborados para explicar el *burnout*, según el cual las cogniciones de los individuos, al sufrir modificaciones en función de los efectos que producen, y de las consecuencias observadas, influyen en la realidad que éstos perciben. Además, ese investigador considera que la auto-confianza en uno mismo determina el grado de empeño que cada persona pondrá en la consecución de sus objetivos, así como las consecuencias emocionales (estrés, depresión) que se derivan de cada acción.

Entre los inúmeros adeptos de la propuesta teórica de Bandura, encontrarse los estudios de Harrison (1983) que presenta el SB relacionado con la competencia y la eficacia percibidas. Según este autor, la mayoría de los individuos que empiezan a trabajar en profesiones de servicios de asistencia, están bastante motivados para ayudar a los demás y tienen un sentimiento elevado de altruismo.

En su entorno laboral, los profesionales entran en contacto con diferentes situaciones que pueden ser calificadas como factores de ayuda (cuando facilitan sus actividades laborales) o barreras (cuando la dificultan).

Según Lucena e Carvalho (2000, p.159), este científico apunta entre otros factores:

La existencia de objetivos laborales realistas, el nivel de ajuste entre los valores del sujeto y la institución, la capacitación profesional (conocimiento y preparación), la toma de decisiones, la ambigüedad de rol, disponibilidad y disposición de los recursos, retroalimentación recibida, sobrecarga laboral, etc.

Además, para este investigador, el modelo de competencia social está relacionado con la obtención de los objetivos laborales asociada a expectativas muy amplias por parte de los sujetos; también con el intento de ayudar a otras personas en sucesos en los que se necesita algo más que una sencilla motivación para lograr el éxito.

Ya el modelo elaborado por Cherniss (1993), es construido basándose en el formulado anteriormente por Hall (1976), que cogía explicaciones para las relaciones entre desempeño de tareas, sentimientos subjetivos de éxito o fracaso que experimenta el individuo tras ese desempeño, y consecuencias que genera en la autoestima, la motivación y la insatisfacción laboral.

Además, este investigador se aporta a Bandura (1997) en sus ideas de la autoeficacia percibida³³, ofreciendo su contribución a la etiología del síndrome de *burnout*, en la medida en que considera que es posible establecer una relación causal entre la incapacidad para desarrollar sentimiento de competencia o éxito personal, y esta enfermedad. Así, apunta la auto-eficacia percibida en el sentido etiológico de la patología, una vez que se puede explicar por medio de este concepto, por qué algunas características del entorno laboral – la baja autonomía, por ejemplo – pueden desencadenar el *burnout*. Sin embargo, Cherniss (1980) se incorpora temprano al grupo de científicos que defiende la posición que el Síndrome de *Burnout* es una respuesta al estrés.

Dentro de esta misma visión y en la misma época, los estudios de Thompson *et al.* (1993,), añaden el aspecto del autocontrol desarrollado por Carver y Scheier (1988) para hacer una asociación de esta variable con la etiopatología del *burnout*, deviniendo de cuatro factores: “(1) las discrepancias entre las demandas de la tarea y los recursos del sujeto; (2) el nivel de autoconciencia del individuo; (3) sus expectativas de éxito; (4) sus sentimientos de auto-confianza” (según Lucena e Carvalho, 2000, p.203).

En este sentido, esa autora (Lucena e Carvalho, 2000, p.227) también recuerda que la autoeficacia también se presenta con un papel significativo en el origen de esta patología laboral, en la medida que:

El reconocimiento de las discrepancias percibidas o anticipadas puede incrementar el nivel de autoeficacia en algunos sujetos, afectando negativamente a su estado

³³ Como ya se ha visto, dice respecto a creencias que el individuo tiene sobre sus capacidades para ejercer un control sobre las situaciones que les afectan.

anímico (afecto), lo que conllevará posiblemente una falta de la confianza percibida para solucionar las discrepancias, así como bajos sentimientos de realización personal en el trabajo.

Esa contribución de Thompson y *et al.* (1993) al modelo de Cherniss (1993) tiene su importancia en la percepción de cómo los sujetos se retiran de forma conductual o mental de las situaciones problemáticas, demostrando sus inclinaciones a abandonar progresivamente las pretensiones de reducir las discrepancias percibidas en la obtención de los objetivos profesionales, generando en consecuencia, las conductas de despersonalización. Eso se da con aquellos que presentan índices elevados en el rasgo de autoconciencia y pesimismo, una vez que aumentan la capacidad de desilusión, frustración o pérdida.

2.7.3. Los modelos organizacionales del Burnout

El síndrome de *burnout* desarrollado según el contexto organizacional parte del principio de que ésta patología es una respuesta al estrés laboral, donde la especificidad de ella depende de variables tales como la estructura organizacional, las funciones del rol o el apoyo percibido, junto con la naturaleza de las habilidades de afrontamiento y manipulación de los estresores.

Las investigaciones de Golembiewski *et al.* (1993, p.39), surgieron para enfatizar la idea del SB como un proceso constituido por tres dimensiones – despersonalización, baja realización personal y agotamiento emocional, en el cual “*los trabajadores pierden la responsabilidad inicial que tenían con su trabajo, como forma de reacción al estrés laboral y a la tensión que éste provoca en el individuo*”.

La principal característica de éstos estudios es atribuir el surgimiento del *burnout* a la sobrecarga laboral (cuando se refiere a demasiada estimulación y reto en el puesto) y a la pobreza del rol (posiciones en la que existe muy poca estimulación y reto). Según ellos, estas dos situaciones provocan inicialmente una pérdida de autonomía y de control, que

genera una disminución de la auto-imagen, acompañada de sentimientos de irritabilidad y fatiga; a continuación, el individuo desarrolla estrategias de afrontamiento, las cuales conllevan a un alejamiento del trabajador respecto a la situación laboral estresante.

Bajo ese punto de vista, el distanciamiento puede tener una naturaleza constructiva (aquel que acontece sin eliminar la empatía) o, al revés, una característica contra-productiva (cuando es asociado a indiferencia emocional, cinismo, rigidez en el trato, actitud de ignorar a las personas); especialmente, en este caso, se relaciona al surgimiento del SB, delante de la conducta de despersonalización presentada. Por lo tanto, esta es para estos científicos, la primera fase del *burnout*, precedente de una baja experiencia de realización personal en el trabajo y a más largo plazo un agotamiento emocional. Además, la peculiaridad de esta perspectiva que puede enriquecer este estudio, es apuntar que el SB puede producirse en todo tipo de profesiones, y no sólo con aquellos que trabajan en contacto directo con los beneficiarios de su trabajo.

Winnubst (1993) en un inusitado estudio, trata de manera diferente la visión tridimensional de Maslach y Jackson (1981), enfatizando también la idea de que el *burnout* afecta a todo tipo de profesionales.

Su perspectiva de investigación está enfocada en las relaciones entre la estructura, la cultura y el clima organizacional, y el apoyo social en el trabajo como aspectos que intervienen en el desarrollo del SB. O sea, en la medida en que los diferentes tipos de estructura dan lugar a culturas organizacionales diferentes, los antecedentes del *burnout* pueden variar de acuerdo con el tipo de cultura organizacional y de institucionalización del apoyo social; por otro lado, una vez que este apoyo social está estrechamente relacionado con el tipo de estructura organizacional, el tiene un papel significativo en la percepción que el sujeto tiene de esta estructura.

Según Lucena e Carvalho (2000, p.201), el modelo de WINNUBST puede ser así sintetizado:

- (1) Todas las estructuras organizacionales tienen un sistema de apoyo social que se ajusta óptimamente a este tipo de estructura;
- (2) Los sistemas de apoyo social surgen en interdependencia con el clima laboral, por lo que pueden ser mantenidos y mejorados optimizando el clima;
- (3) Tanto la estructura organizacional como la cultura y el apoyo social, se rigen por criterios éticos derivados de los valores sociales de la organización;
- (4) Estos criterios hacen posible predecir en qué medida las organizaciones inducirán en sus miembros tensión, y, en segundo término, Síndrome de Burnout.

Ya Gil-Monte y Peiró (1997) han evaluado de forma pormenorizada diversos abordajes bajo la perspectiva de llevar a cabo intervenciones preventivas adecuadas, planteando a su vez, un modelo propio interpretativo del burnout, denominado modelo estructuralista.

Estos dos investigadores desarrollaron éste modelo de etiología llevando en cuenta los aspectos personal, interpersonal y organizacional del síndrome, considerando que un único abordaje es insuficiente para explicar este síndrome de manera satisfactoria.

De éste modo, ellos conceptualizan el SB como *“una respuesta al estrés laboral percibido que surge tras un proceso de reevaluación cognitiva, cuando las estrategias de afrontamiento empleadas por los profesionales no son eficaces para reducir ese estrés laboral percibido”* (Gil-Monte y Peiró, 1997, p.7).

Es un modelo generado por una gran relevancia para la intervención preventiva, al especificar que estrategias de afrontamiento adecuadas suma auxiliar en gran medida a disminuir el surgimiento y desarrollo de la denominada en español *“síndrome de quemarse en el trabajo”*.

De manera peculiar, éstos dos autores llevaron a cabo junto con Valcárcel (1995) varias investigaciones con grupos de profesionales de enfermería, de la cual se ha destacado el estudio donde se ha sustraído la información de que *“estrategias de*

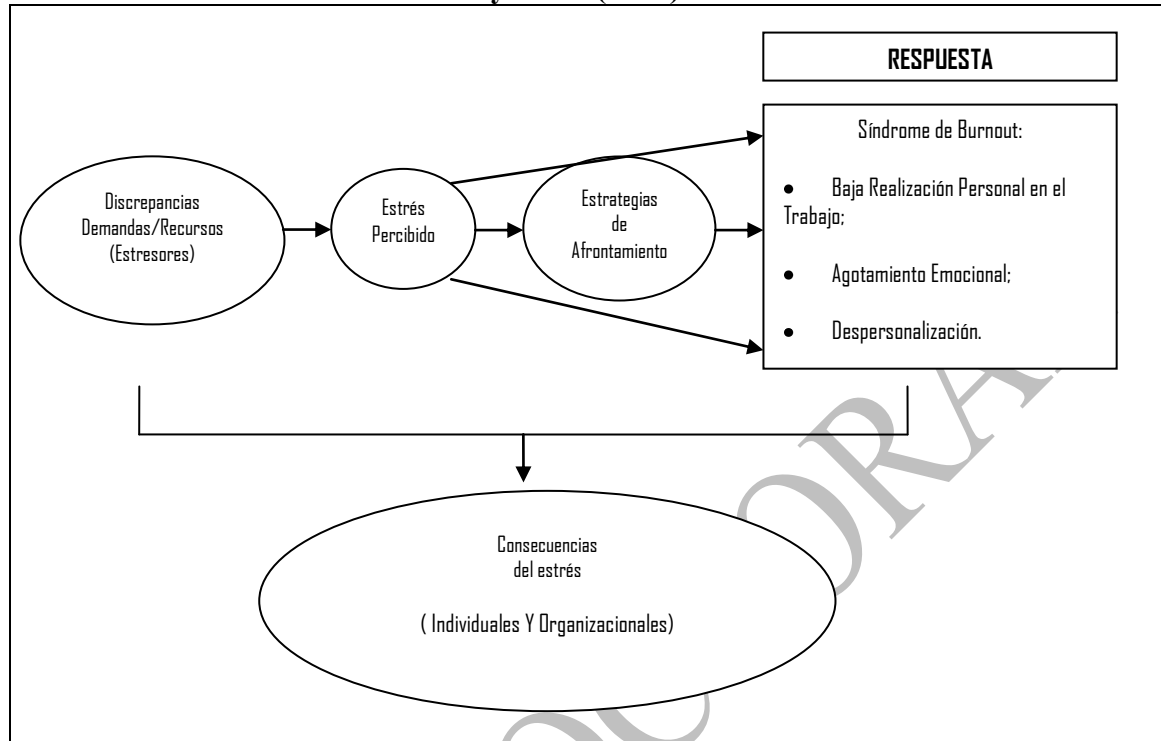
afrontamiento de evitación aumentaban el agotamiento emocional al tiempo que el afrontamiento de control mantenía la realización personal en el trabajo” (Plana et al., 2002, p.19).

Wisniewski y Gargiulo (1997, p.37) en sus investigaciones con profesores de educación especializada, apuntan que:

A pesar de que el estrés no pueda evitarse en este entorno en términos absolutos, es potencialmente manejable sobre todo a través de sistemas de apoyo social en el lugar de trabajo por parte de órganos de gestión administrativa, superiores y compañeros.

Además, cuanto al desarrollo secuencial, Gil-Monte y Peiró (1997) se han planteado que la sobrecarga laboral y la autoconfianza se añaden a estos dos antecedentes causales (evitación y control), mientras que la despersonalización, la intención de abandono del trabajo y la propensión al absentismo laboral, son consideradas como consecuentes a las otras dos dimensiones del SB. O sea, para estos autores, la secuencia del surgimiento del burnout está basada en que la dimensión de despersonalización constituye una estrategia de afrontamiento que surge con posterioridad a los sentimientos de agotamiento emocional y baja realización personal. Este enfoque transaccional, que lleva a cabo variables organizacionales, personales y estrategias de afrontamiento, puede ser observado en la figura a continuación:

**Figura 2.4. –
Modelo de la Teoría Estructural del Síndrome de Burnout, adaptado de Gil-Monte
y Peiró (1997).**



En éste modelo, sus autores indican que los resultados obtenidos a través de ecuaciones estructurales permiten conceptualizar el burnout como una respuesta al estrés laboral percibido (conflicto y ambigüedad de rol) que surge tras un proceso de reevaluación cognitiva, cuando las estrategias de afrontamiento empleadas por los profesionales no son eficaces para reducir ese estrés laboral percibido.

Basado en este modelo, los investigadores Plana *et al.* (2002, pp.62-63) abordan en sus estudios que:

Las estrategias de afrontamiento basadas en el control y la ausencia de control en los estresores laborales y de las emociones individuales influyen en la realización personal y el agotamiento emocional, aunque se incorpora una relación recíproca entre ambas dimensiones del síndrome.

Quieren decir, que al obtener resultados que indican que en la supuesta relación simultánea entre sentimientos de realización personal y agotamiento emocional en el

lugar de trabajo mediatizada por diferentes patrones de afrontamiento, la realización personal tendería a reducir el agotamiento emocional, mientras que el agotamiento emocional tendría un impacto no significativo sobre la realización personal.

Sin embargo, aun se puede verificar en esos indicadores obtenidos por los investigadores (Plana *et al.*, 2002, p.71), que:

Las estrategias de afrontamiento especificadas como antecedentes de la realización personal y el agotamiento emocional podrían considerarse como métodos de afrontamiento directo ya que tratarían de anticipar amenazas potenciales al bienestar psicológico, mientras que la despersonalización, constituiría a nuestro entender un método de afrontamiento indirecto ya que el bienestar psicológico ya habría sido dañado de algún modo debido a los sentimientos de agotamiento emocional y de baja realización personal que la preceden.

Como en cualquier enfoque investigativo científico, Gil-Monte y Peiró (1995) al presentar su modelo de relaciones estructurales, expresaron la necesidad de evaluar el ajuste de él con diferentes muestras ocupacionales y con diferentes grupos de variables.

Sin embargo, se ha intentado exponer la gran diversidad de modelos desarrollados en la investigación del Síndrome de *Burnout*, buscando centrarse significativamente en su naturaleza interaccional.

Por eso, delante de todas éstos aspectos descriptos hasta aquí, considérese la educación como un campo organizacional bastante fértil para estudios relacionales de los individuos con sus puestos de trabajo, teniéndose en cuenta que es un espacio territorial proficuo tanto a miradas de enfermedad como de desarrollo de la salud laboral. Pues el hecho es que, el trabajo es un mundo identificado desde el principio de la humanidad por la necesidad básica de la sobrevivencia; pero, al revés, la organización fue construida a partir de la necesidad relacional de control entre él y su entorno. Este es un escenario con detalles que se intentará describir y contribuir a un abordaje científico, de acuerdo con los capítulos a continuación.

Capítulo 3:

Las estrategias de afrontamiento

*“Sin la curiosidad que me mueve,
que me inquieta, que me inserta en la búsqueda,
ni aprendo ni enseño”*

(Paulo Freire, educador brasileño, en prensa)

El afrontamiento significa conceptualmente hacer frente a una demanda a que se considera como amenazadora a un estado físico / emocionales / ambientales. Insertada en el núcleo de interés central del presente estudio, la idea aquí desarrollada está vinculada a la perspectiva de que la gestión de la territorialidad puede ser hecha satisfactoriamente cómo un proceso de afrontamiento del individuo con su desempeño laboral frente a una relación de reciprocidad con la organización.

Es decir que cualquier que sea la estrategia adoptada por individuo y organización en sus intentos de prevención y superación de los obstáculos en su contexto de interacción, es la forma cómo se da ese afrontamiento que se puede designar la estructuración de esta relación.

De cualquier modo, conviene aclarar y presentar en el contexto de este estudio, los diversos abordajes al respecto del trato de la formas de afrontamiento de un fenómeno que se identifica no sólo en nivel individual sino también en un colectivo social.

En la práctica, los autores proponen una variedad de acciones enfocadas en general, mediante cuatro conjuntos de medidas así descritas adelante:

**Cuadro 3.1. –
Resumen de las estrategias de intervención, adaptada de Ramos (1999), según
Lucena e Carvalho (2000).**

<p>INDIVIDUALES Existen dos tipos de programas de adquisición de destrezas de afrontamiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Programas dirigidos a la adquisición de estrategias instrumentales que tienen como objetivo la solución de problemas; por ejemplo, el entrenamiento de habilidades específicas, tales como la comunicación, el manejo del tiempo, relaciones interpersonales, etc. 2. Programas dirigidos a las estrategias de carácter paliativo, cuando su objetivo es la adquisición de destrezas para el manejo de las emociones; por ejemplo, el entrenamiento en relajación, manejo del sentimiento de culpa, etc.
<p>INTERPERSONALES y GRUPALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo social de compañeros y supervisores
<p>ORGANIZACIONALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Programa de Socialización anticipatoria 2. Implementación de sistemas de evaluación y <i>feedback</i> 3. Procesos de desarrollo organizacional 4. Rediseñar la realización de las tareas 5. Clarificar la toma de decisiones 6. Mejorar la supervisión 7. Establecer objetivos claros para los roles profesionales 8. Establecer líneas claras de autoridad y responsabilidad 9. Mejorar las redes de comunicación organizacional 10. Cambiar actividades 11. Mejorar las recompensas 12. Favorecer la promoción del profesional 13. Aumentar las responsabilidades 14. Aumentar la participación en la toma de decisiones 15. Promover la flexibilidad laboral 16. Promover el trabajo en equipo
<p>FARMACOLÓGICAS</p>

Ya la perspectiva animal del afrontamiento, por ejemplo, se centra en el concepto de *drive* (*arousal* o activación); generalmente él se define como las acciones que controlan las condiciones de aversión del entorno, disminuyendo, con ello, el grado de alteraciones psicofisiológicas producidas por éstas. El afrontamiento, se ha entendido, por tanto, como una reducción o supresión que del estado de estrés; es decir, como un resultado (Sandín, 1995). Esta visión es defendida por Ursin (1980), quien afirma que afrontamiento es el logro de una disminución gradual de la respuesta.

Ese modelo animal resalta las reacciones de conducta, al percibir y valorar la relación entre el individuo y el entorno, insistiendo fundamentalmente en la conducta de evitación y huida. A este respecto, Lazarus (1993) estima que esta concepción del afrontamiento confunde el proceso con el resultado, lo que impide analizar las relaciones entre el afrontamiento y los resultados que se alcanzan.

Otra concepción de afrontamiento es la que procede de psicofisiología, que lo entiende como las formas de orientar la conducta hacia estresores de laboratorio (Vingerhoets, 1985). El permite diferenciar entre afrontamiento pasivo, que supuestamente no contribuye a controlar el estímulo estresor, y afrontamiento activo, que implica la ejecución de conductas para controlar el estresor – por ejemplo, la evitación (OBrist, 1981).

Para el modelo psicoanalítico desarrollado por FREUD³⁴, el afrontamiento está constituido por procesos intrapsíquicos como la negación, gracias a los cuales el funcionamiento emocional está protegido de las amenazas externas e intrapsíquicas. Para éste autor, algunos mecanismos son considerados más adaptativos y funcionales que otros. No obstante, estos mecanismos se entienden como estables en el tiempo; es decir, el afrontamiento es tratado como un rasgo.

A la diferencia del modelo animal, las teorías psicoanalíticas ensalzan el aspecto cognitivo, y proponen varios procesos, utilizados por el individuo, para manipular su relación con el entorno (Haan, 1969, 1977; Menninger, 1963; Vaillant, 1977); esto es, para manejar las situaciones conflictivas. Establecen una jerarquía de estrategias que va desde los mecanismos inmaduros – que HAAN llama fragmentación o fracaso del Yo, y que MENNINGER homologa a los niveles regresivos o psicóticos de conducta – hasta mecanismos más evolucionados o maduros del Yo (afrontamiento).

Se verifica que los esfuerzos requeridos para hacer frente a las demandas estresantes deben ser considerados independientemente de sus resultados (pueden ser adaptativos o no). Es decir, el afrontamiento puede ser eficaz o ineficaz, y adaptativo o inadaptativo. No existe de principio un afrontamiento bueno o malo, sino que éste debe ser apreciado como eficaz o ineficaz en función de su éxito en mejorar la relación individuo-entorno (Rodríguez-Marín, 1995).

³⁴ La Teoría Psicoanalítica fue desarrollada por Sigmund Freud (1856-1939) y cambió el ámbito de la psiquiatría y de la psicología mundial.

Así, se deduce que no hay un recurso o estrategia de afrontamiento que sea útil para hacer frente a todos los sucesos estresantes, sino que la utilidad de cada estrategia dependerá del acontecimiento en sí, de las condiciones en que éste tiene lugar, de las características de la persona y el momento de desarrollo en que se encuentra.

Por tanto, el afrontamiento eficaz incluye todas aquellas estrategias que permiten el sujeto tolerar, minimizar, aceptar o ignorar la situación de estrés, independientemente de cuál sea su resultado, que dependerá de la controlabilidad de la situación (Lazarus, 1993).

El afrontamiento eficaz depende asimismo del contexto; en la medida en que el proceso de afrontamiento varía en función de la significación adaptativa y de los requerimientos de otras amenazas. Por este motivo, la adaptabilidad de una estrategia debe considerarse de acuerdo con su contexto.

Unas estrategias son más estables o consistentes que otras ante las situaciones estresantes, y dependen de que la introducción de cambios o soluciones en la situación se evalúe como posible. Si la evaluación entiende que se puede hacer algo por variar dicha situación, se utilizan estrategias dirigidas al problema. Si se valora como imposible hacer nada, predomina el afrontamiento focalizado en la emoción.

En ese sentido, Latack (1986) señala que las estrategias de afrontamiento activas o centrada en el problema tienden a ser más adaptativas que las estrategias centrada en la emoción o paliativas; aunque a este respecto, Parkes (1998) indica que esto no es aplicable cuando el individuo posee escaso control sobre la situación o adolece por completo de él.

Estudios de Scheier y Carver (1987), evidencian que la tendencia a encarar los malos eventos de forma optimista puede ofrecer beneficios con respecto a resultados adaptativos a largo plazo, como el bienestar y la salud. Dicen que los optimistas usan distintas estrategias que los pesimistas, y que sólo hacen hincapié en estrategias como

aceptación / resignación cuando la situación es incontrolable. Utilizan pocas estrategias localizada en la emoción. Por otra parte, el optimismo sin un esfuerzo sostenido y planificado podría ser peligroso, puesto que aplaza los problemas sin llegar a resolverlos. El valor funcional del proceso de afrontamiento no se puede separar del contexto en que ocurre; el que sea bueno o malo depende de cómo se adapta a la situación y a los requerimientos intrapsíquicos. Según las circunstancias, podrá hacerse poco por cambiar la situación, y entonces las estrategias de localización en el problema darán menos resultado que las centradas en la emoción.

Otros autores definen, interpretan y conciben el afrontamiento también desde la perspectiva transaccional o centrada en el proceso; esto es, el afrontamiento como dependiente de las cualidades percibidas de la situación, como por ejemplo:

- 1) Cohen y Lazarus (1979) lo definieron como los esfuerzos, tanto intrapsíquicos como orientados hacia la acción, para manejar – dominar, tolerar, reducir o disminuir – la demandas ambientales e internas y los conflictos entre ambas, que son valoradas como excesivas para los recursos de las personas;
- 2) Moos y Billings (1982) consideraron que los recursos de afrontamiento personales y ambientales, los procesos de valoración y afrontamiento y sus interrelaciones, median en la relación estrés / funcionamiento personal;
- 3) Ya Törestad *et al.* (1990) demostraron que el afrontamiento está determinado tanto por la situación como por la persona, y que los individuos tienden a usar ciertas estrategias de afrontamiento transituacionalmente;
- 4) Para Stones y Neale (1984) el afrontamiento está constituido únicamente por conductas o pensamientos conscientemente utilizados por el individuo para controlar los efectos producidos por la anticipación o la experiencia de la situación estresante;
- 5) Ya Eckenrode y Bolger (1991) definen el afrontamiento como un grupo multidimensional de conductas y cogniciones que ayudan a la persona a manejar o tolerar las demandas impuestas por estresores agudo o crónicos;
- 6) Asimismo, Rodríguez-Marin *et al.* (1992) hablan de afrontamiento con relación a un proceso que incluye los intentos del individuo para resistir y superar las

demandas excesivas que se plantean en su acontecer vital, y para restablecer el equilibrio; es decir, para adaptarse a la nueva situación;

- 7) Los investigadores Edwards y Cooper (1988) asumen que el afrontamiento en determinadas circunstancias puede ser en sí mismo una fuente de estrés: la misma práctica de una determinada forma de afrontamiento es, en ocasiones, estresante ‘*per se*’ – esto puede suceder cuando el individuo tiene que escoger entre diferentes forma de afrontamiento disponibles la que más le conviene. También es posible cuando el éxito del afrontamiento es muy importante; ante tal circunstancia, un fracaso puede convertirse en fuente de estrés;
- 8) Endler y Parker (1990) definen el afrontamiento en función de tres dimensiones: evitación, emoción y tarea. Asumen que las personas tienden a utilizar estrategias singulares, independientes de las situaciones;
- 9) En opinión de Carver *et al.* (1992), algunas ideas básicas sobre el afrontamiento han desempeñado un papel importante en las teorías más generales de la conducta en términos de meta. Según ellos, las personas tienen metas a corto plazo y a largo plazo, metas sencillas y complejas, planes para conseguirlas, y estrategias para llevar a cabo esos planes.

Desde este punto de vista de la conducta, las metas modelan la vida de las personas. En términos de expectativa-valor, las metas son los valores. Las expectativas son el grado de confianza que la gente deposita en la consecución de sus metas. Cuando hay expectativas favorables, se persiste en el esfuerzo, y cuando hay dificultades, el nivel de confianza acaba siendo un parámetro crítico. Cuando las dudas llegan a ser muchas, hay una tendencia a desligarse de la meta: la disyunción entre la continuación y el abandono es una idea importante en estas teorías. Los continuos esfuerzos son adaptativo, en tanto en cuanto llevan al cumplimiento de la meta deseada. No obstante, desentenderse pronto será poco adaptativo, del mismo modo que persistir en contra de toda esperanza razonable.

Roger *et al.* (1993), al elaborar el manual del ‘*Coping Styles Questionnaire*’ (CSQ), señalan que cuando una persona está menos implicada sentimentalmente con el

acontecimiento, el afrontamiento suele ser más efectivo. Proponen que el sentimiento de separación no implica negación ni intentos de evitar el estrés, y que puede ser distinguido de las estrategias focalizadas en la tarea.

En el ámbito laboral, los estudios realizados traen la perspectivas de afrontamiento a las amenazas estresoras devenidas no solo del ambiente profesional, como también de las relaciones generadas en él y de las características de los puestos de trabajo, categorizándose entre ellos, lo del ejercicio de la maestría.

En investigaciones al respecto, Burke y Greenglass (1995b) apuntan profesores que usan un afrontamiento basado en la planificación del futuro.

Ya el investigador Schonfeld (1990) estudió las conductas de afrontamiento laborales en 67 profesores de Nueva York, sobre cinco escalas de afrontamiento laboral: búsqueda de apoyo (consejo), comparaciones positivas, ignorancia selectiva, disciplina y acción directa. Los resultados obtenidos sugieren que la enseñanza puede constituir un rol laboral que es una excepción a los hallazgos más generales de Pearlin y Schooler (1978), que habían señalado que los roles laborales, en comparación con los maritales o parentales, estaban organizados más impersonalmente, haciendo el ambiente laboral inhóspito a los esfuerzos individuales de afrontamiento.

Yela (1996) mantiene que los profesores usan estrategias localizadas en la regulación de la emoción; esto es, prefieren desconectar conductual y mentalmente la situación, centrándose en las emociones y en el desahogo cuando se enfrentan a acontecimientos difíciles o estresantes. Para ello utilizan las estrategias de escape / evitación (tratando de no pensar en el problema o cambiando de actividad) o descargan emocionalmente (llorando para encontrar alivio, adoptando conductas agresivas, desahogándose, etc.). Sánchez (1991) señala que con este tipo de estrategias se consigue reducir temporalmente el distrés emocional que produce la situación estresante, en lugar de modificarla y resolverla.

Los estudios de Newman y Beehr (1979) alegados por Peiró y Salvador (1993) asumen que las respuestas de afrontamiento en el trabajo requieren la implicación activa de la organización, habiendo que considerar variables como clarificación del rol, desarrollo de la trayectoria de carrera y sistema de promoción, mejora de las comunicaciones, etc.

Ya Lucena e Carvalho (2000, p.157-158) relata que:

...otros autores (Shinn y Morch, 1983; Matteson e Ivancevich, 1987) proponen estrategias de afrontamiento que se producen a escala colectiva o grupal, y que van más allá de las simples conductas individuales. Asumen que las distintas estrategias implican el fomento del apoyo social; a través del apoyo social en el trabajo, los individuos obtienen nueva información, refuerzo social y asesoramiento, y logran apoyo emocional.

En este sentido, Nelson y Sutton (1990) evidencian que los instrumentos actuales utilizados para medir las estrategias de afrontamiento ante eventos estresantes de la vida, pueden no ser apropiados o adecuados para estudiar el afrontamiento en ambientes laborales.

Respecto a esto, los autores enfatizan la necesidad de una metodología cuantitativa que revele facetas específicas del afrontamiento (Erera, 1996). Esta dificultad del afrontamiento dentro del contexto ocupacional ya fue adelantada por Pearlin y Schooler (1978), cuando señalaron que en el ámbito laboral, el afrontamiento del estrés tenía una tasa de efectividad menor que en otros campos.

Pero, tanto en nivel individual como organizacional, se puede aceptar que las personas con un mayor rango de recursos de afrontamiento y flexibilidad en su utilización tendrán una probabilidad mayor de enfrentarse con éxito a acontecimientos o situaciones adversas, evitando de esta forma el destres, lo cual aparece cuando el sujeto percibe las demandas de la situación como amenazantes (las demandas quedan

desajustadas con respecto a las expectativas e intenciones o deseos), y valora los recursos disponibles como inadecuados o ineficaces.

3.1. La perspectiva de *Lazarus* y *Folkman*

Como ya fue dicho, el afrontamiento se ha concebido y empleado con diferentes sentidos que varían desde patrones de actividad neuroendocrina y autonómica, hasta tipos de procedimiento cognitivo e interacción social (Rodríguez-Marín, 1995). Sin embargo, la concepción dinámica del afrontamiento recogida del modelo transaccional por Lazarus y Folkman (1984) es la más comúnmente aceptada en el mundo científico. A título de refuerzo teórico, se describe en este estudio para posteriores investigaciones correlacionales, con la idea de precedencia al mecanismo de la autoeficacia.

Una vez que el estresor es percibido como amenaza, las habilidades o estrategias de afrontamiento de la persona determinan se es manejado o no adecuadamente; así, pueden ser estables o no en función de cada situación. Los primeros estudios de Lazarus (1974) consideraban cuatro formas básicas de afrontamiento: estrategias instrumentales (las que sirven para manejar el estresor), intrapésicas (las que intentan regular o disminuir la ansiedad emocional), inhibidoras de la acción (las que implican resistencia) y las basadas en la búsqueda de acción (cuando éstas pueden ser perjudiciales).

En su método *WCQ* (*Ways of Coping Questionnaire*) de investigación sobre el afrontamiento, Lazarus y Folkman (1986) pasó a distinguir ocho formas que se englobaban en las dos grandes dimensiones – el afrontamiento centrado en el problema y el focalizado en la emoción: confrontación, distanciamiento, búsqueda de apoyo social, aceptación de la responsabilidad, escape-evitación, planificación de solución de problemas y reevaluación positiva.

En ese modelo, Lazarus y Folkman (1986) salva las limitaciones que presentan los modelos tradicionales: el enjuiciamiento del afrontamiento como un rasgo o estilo estructural; la falta de diferenciación entre afrontamiento y conducta adaptativa

automática; la confusión entre afrontamiento y consecuencia; y la equiparación de afrontamiento y dominio.

Además, esos autores entienden el afrontamiento en términos de proceso, y defínelo como el conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, desarrollados para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

Basado en el entendimiento de Lucena e Carvalho (2000), ese modelo cumple dos funciones básicas: (1) regular la ansiedad emocional derivada de dicha situación (distrés), y (2) hacer algo para manejar el problema. En el primer caso se habla de afrontamiento dirigido a regular la respuesta emocional, mientras que en el segundo caso se estaría ante el afrontamiento localizado en el problema. Ambas funciones se influyen mutuamente y pueden interferir en el funcionamiento del afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986).

El afrontamiento focalizado en la emoción expresa un conjunto de procesos cognitivos destinados a disminuir el trastorno emocional que genera una situación estresante. Esta estrategia se usa cuando las personas perciben que los estresores no pueden ser modificados y tienen que interactuar con ellos. Son, por ejemplo, los comportamientos de vigilancia, evitación, negación y reevaluación.

El afrontamiento focalizado en el problema es el total de las estrategias que intentan cambiar la relación persona-ambiente, visando alterar la fuente del estrés. Para cambiar el individuo en si mismo, se pretende modificar su nivel de aspiraciones, la reducción de la participación del Yo, la búsqueda de canales de gratificación alternativos, el desarrollo de nuevas pautas de conducta, o el aprendizaje de nuevos procedimientos y recursos; al paso que, para interferir en el ambiente, se usan estrategia que modifican las presiones ambientales, los obstáculos, los recursos, los procedimientos, etc. (Rodríguez-Marín, 1995).

Las investigaciones de Lazarus y Folkman (1986) fueron elegidas como modelo introductor de afrontamiento entre la gran variedad de definiciones al respecto, como el abordaje estrechamente vinculado a la propuesta de intervención de la auto-eficacia en la territorialidad, por enfatizar la existencia de grandes variaciones individuales tanto en la forma de evaluar el acontecimiento como en el de afrontarlo, huyendo de la visión lineal de la relación causa-efecto.

Además, Lazarus (1991) puntualiza que, a pesar el énfasis que se pueda poner en una forma particular de afrontamiento, el individuo suele usar todas – las ocho que considera el autor – ante cada situación estresante. El patrón de afrontamiento cambia de una etapa a otra del encuentro, y algunas formas de afrontamiento son más estables que otras; es decir, las personas que las usan intensamente ante una situación estresante suelen hacerlo también ante otras. Algunas otras formas de afrontamiento son muy contextuales o inestables por definición, susceptibles de recibir influencia de los factores externos presentes.

Según Lucena e Carvalho (2000), para ese investigador y su grupo de trabajo, cada individuo afronta un particular conjunto de circunstancias dentro del contexto de su historia personal única, siendo el afrontamiento “*un mediador de las emociones en la medida en que las reevaluaciones de la relación persona-ambiente producen cambios en la calidad e intensidad de ellas*” Por lo tanto, un afrontamiento eficaz incluye todas aquellas estrategias que permiten al sujeto tolerar, minimizar, aceptar o ignorar la situación de estrés, independientemente de cuál sea su resultado, que dependerá de la regulación de la situación (Lazarus, 1993).

3.2. La Autoeficacia

Es un punto de vista de la ciencia para identificar y explicar el tema del afrontamiento. Como mismo predice Bandura (1982), la autoeficacia puede ser aplicada en diversos campos personales y profesionales del individuo y del colectivo.

Para Salanova (2004), es la definición de Bandura (1997, p.51) la que concibe uno de los constructos psicosociales más relevantes de la Teoría Social Cognitiva³⁵, que es la autoeficacia, entendiéndola como las *“creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros”*.

Según esa investigadora, enfatizase ese constructo por afectar a la agencia humana en la forma de actuar, pensar y sentir de las personas. Se tienden a evitar aquellas actividades que ellas creen, exceden sus capacidades y realizan aquellas que son capaces de dominar. Determinan el esfuerzo para realizar las tareas y la persistencia, cantidad de intentos y tiempo que se invertirá ante los obstáculos. Afecta a cómo el individuo piensa y siente. Tornase una variable moduladora entre las demandas del trabajo y sus efectos.

Un sentido de autoeficacia negativo está asociado con el burnout, depresión, ansiedad y desamparo. La autoeficacia positiva se asocia con la persistencia, la dedicación y la satisfacción en las acciones que el individuo realiza (Garrido, 2000), entre otros.

Las creencias en la autoeficacia han probado ser una variable relevante en la teoría y la investigación sobre temas cognitivos en ámbitos laborales y organizacionales. Su investigación se ha ido centrando cada vez más en la inclusión de diferentes niveles de medida del constructo, por ejemplo, el grado de especificidad (Bandura, 2001; Salanova, Peiró y Schaufeli, 2002). Básicamente se asume que existe un continuo desde la autoeficacia generalizada (Schwarzer, 1999) a tipos más específicos de autoeficacia (Cherniss, 1993; Murphy, Coover y Owen, 1989; Schaubroeck y Merritt, 1997).

Así también los estudios de Salanova y Martínez (2005, p.84) prueban que en contextos de estrés, *“las personas con elevado nivel de autoeficacia utilizarán más conductas de afrontamiento activo centradas en la solución del problema, que las personas con niveles menores de autoeficacia”*.

³⁵ También denominada de Teoría del Aprendizaje Social construida por ALBERT BANDURA.

Desde una concepción más general del auto eficacia se entiende como un constructo de personalidad, esto es, una creencia en la habilidad general de uno mismo para el éxito. En esta línea, Schwarzer (1999) defínelo en su aspecto generalizado como la confianza global en la propia habilidad de afrontamiento a través de un alto rango de situaciones demandantes o nuevas. Por otra parte, la autoeficacia como un constructo específico es la creencia en la propia competencia para resolver con éxito situaciones concretas de la vida.

Las creencias de autoeficacia son específicas de un dominio, y en una persona esas creencias difieren entre si dependiendo de la actividad o dominio a que hacen referencia (Bandura, 1997, 1999). Paradójicamente, a pesar de esta insistencia que aparece en el campo de la investigación, no siempre se ha tenido en cuenta la variación en niveles de autoeficacia en función de los dominios específicos.

Reportándose momentáneamente a su importancia, el concepto de auto eficacia provocó una revolución en la psicología contemporánea teórica y práctica, lo que ha dado a su autor, ALBERT BANDURA, un papel de grande influencia en el desarrollo de esta ciencia al largo de las últimas décadas. Es el elemento central de un modelo teórico conductual base de la Teoría del Aprendizaje Social, cuyos argumentos están influyendo de forma acentuada en grandes proyectos de intervención social, además de ayudar a explicar y a comprender el comportamiento de las personas.

Pero, como bien apunta Garrido *et al.* (2004, p.9):

...a pesar de ser un concepto tan extendido ni siempre se entiende y se aplica correctamente, como pudo verse en las reacciones que suscito al tiempo de su aparición, tratando de convertirla en mero sentido común o en la teoría ya tradicional de las expectativas de resultados de *Rotter*.

Por otro lado, se sabe que una de las primeras intervenciones de Bandura (Bandura y Barab, 1973) respecto a la autoeficacia, fue sugiriendo que la ciencia tenía que avanzar siguiendo el esquema científico – descubrir primeramente se una forma de intervenir

sería eficaz modificando la conducta o proporcionando el bienestar que esperaban encontrar los individuos que recogerían a ella. Para eso, tornaba ser necesario cumplir tres condiciones:

- (1) que fuera producido el cambio deseado,
- (2) que este cambio fuera duradero o permaneciera en el tiempo, y
- (3) que se pudiera generalizar a otras situaciones semejantes.

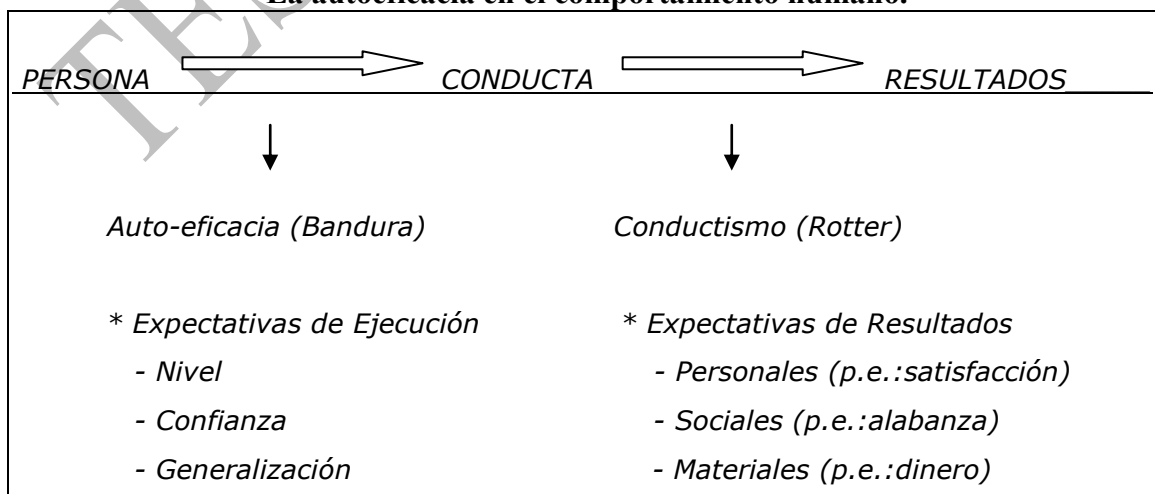
Para Garrido *et al.* (2004, p.18), éste posicionamiento culminó en su declaración de que “una teoría psicológica no es completa si no descubre los procesos, los métodos de medirlos y las formas de modificarlos”.

Ya Demtschenko (2000, p.59), enfatiza que, para Bandura (1987), la autoeficacia dice respeto a lo siguiente:

Los juicios autorreferentes que las personas elaboran respecto de sus propias capacidades para la ejecución de una determinada tarea, en relación a los que el sujeto organiza sus recursos y aplica esas acciones que le posibilitan alcanzar cierto nivel de desempeño.

Es una visión también ratificada por Garrido en el sentido de asociar auto eficacia como un proceso que se emprende hacia a algo, así como se describe en el cuadro a continuación:

**Cuadro 3.2. –
La autoeficacia en el comportamiento humano.**



Como es mostrado, la autoeficacia podría definirse como la percepción que un individuo tiene de sí se va a ser capaz o no de realizar una acción. Es decir, no solamente es importante que él piense realizar una tarea que le va a reportar beneficios, sino, más determinante, sí él se siente capaz o no de hacerla. En este punto, ese investigador se reporta a Bandura (1986, p.372) al decir que la autoeficacia percibida es como las “*creencias sobre las propias capacidades que tiene el individuo para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras*”.

Además de esto, como bien recuerda Sierra en su Trabajo de Grado (2004, p.38): Sería conveniente decir lo qué no es la auto-eficacia como apunta Garrido (2000, p.11): (a) Juzgarse capaz no es lo mismo que ser capaz, (b) La auto-eficacia no es lo mismo que la ejecución, y (c) La auto-eficacia no es un rasgo de personalidad.

Sin duda, las creencias de eficacia influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas, como ha dicho Bandura (1982). Y ellas se basan en cuatro fuentes principales de información: logros de ejecución, experiencias vicarias, persuasión socio-verbal y estados psico-fisiológicos-emocionales. Es decir, ella puede ser generada por medio de su propia ejecución, por el modelado (cuando el observador se compara con el modelo y se juzga semejante a él), por la persuasión y por la inferencia (la percepción de incapacidad de los sujetos para afrontar una tarea que perciben como potencialmente peligrosa o dañina).

Según esta perspectiva, la autoeficacia percibida procede a modo de mediador cognitivo entre conocimientos, operaciones transformadoras, habilidades y la acción misma. Siendo que una de sus principales funciones se relaciona con la elección de conductas, la determinación de la cantidad de esfuerzo a utilizar en la ejecución y la persistencia en la acción. Para la finalidad de éste estudio, conviene aclarar cada característica apuntada y sus extensiones:

1. Elección de conductas – la elección de actividades y medios para realizarlos está determinada por la auto-eficacia, o sea, el individuo elige aquellas que considera capaz de dominar y evita las que cree exceden su capacidad.

2. Esfuerzo y persistencia – según el juicio de auto-eficacia sobre una tarea, se determina la cantidad de esfuerzo a emplear y la persistencia de intentos a lo largo del tiempo.
3. Reacciones emocionales y patrón de pensamientos – la percepción que tienen las personas de su eficacia influye en sus reacciones emocionales, así una auto-eficacia baja generará reacciones ansiosas o de estrés, que distraerán del verdadero camino para solventar los obstáculos y también atribuyen sus fracasos a una habilidad deficiente, mientras que si fuese alta, lo atribuirían a un esfuerzo insuficiente y sus reacciones serían más normalizadas para conseguir sus acciones tendentes a superar con éxito la tarea.
4. Producción de conductas – aquellas personas que se consideran ineficaces, evitan las tareas difíciles, reducen sus esfuerzos y se dan por vencidos rápidamente, disminuyendo sus aspiraciones y metas y padeciendo ansiedad y estrés.
5. Recursos e incentivos del entorno – a pesar de una auto-eficacia alta si existe una falta de incentivos o recursos para la realización de la tarea, ésta no tendrá probabilidad de realizarse.
6. Los juicios erróneos – la magnitud del fracaso o del éxito depende en parte de la opinión y juicio, determinando en ellos más la modestia o el halago que la exactitud del cumplimiento de la tarea.
7. Objetivos poco definidos – si los objetivos, el nivel de esfuerzo y el nivel de rendimiento no son claros o están poco definidos, o no se pueden evaluar a lo largo del proceso de acción por el propio individuo, el nivel auto-perceptivo de auto-eficacia será menor.
8. Generalización de eficacia – esta distorsión sobreviene por las diferencias entre las circunstancias, recursos y capacidades de tareas anteriores con respecto a otras nuevas.

De este modo, para que una persona consiga una determinada meta ha de contar con la estructura conductual demandada por la actividad en cuestión, y se ha de auto juzgar capaz de realizarla. Así, se puede verificar que se trata de un juicio que se elabora y refiere a circunstancias bien determinadas relativas al comportamiento.

Por otro lado, si la conducta está regulada en parte por pensamientos auto-referidos, la ineficacia percibida puede ocasionar trastornos psicológicos importantes. Las personas que se perciben como ineficaces en cuanto a sus habilidades de afrontamiento, frecuentemente sienten malestar en la realización de tareas difíciles y dedican gran cantidad de esfuerzo a defenderse de estas situaciones por percibir las como amenazantes, por ello, su vida se ve limitada por sus actitudes defensivas, restrictivas y pensamientos perturbadores negativos sobre su capacidad y destreza. Estos pensamientos incrementan el miedo a una posible catástrofe que se representa mentalmente ante distintas actividades y que puede llegar a bloquear al individuo en su funcionamiento, percibiendo su vulnerabilidad como una pérdida de control personal.

La teoría social cognitiva considera las reacciones de ansiedad o estrés como manifestaciones de ineficacia percibida, para ejercer control sobre las amenazas ambientales a la que se enfrenta a lo largo de la vida. Si el sujeto piensa que puede manejar la situación, no va a ser afectado por los estresores ambientales, pero si cree que no puede controlarlo se sentirá incapacitado. Es decir, en condiciones o situaciones estresantes, si las personas creen que pueden manejar con eficacia los posibles estresores ambientales, no son perturbadores para ellas. En la medida que el sujeto posea control sobre los estresores, éstos no tendrán efectos adversos para él mismo. Así, las personas con elevado nivel de auto eficacia tienden a interpretar las demandas y problemas más como retos que como amenazas o sucesos subjetivamente incontrolables (Bandura, 1999, 2001). En este sentido, se postula que la autoeficacia puede ejercer de amortiguador ante los estresores, ya que a niveles superiores de auto eficacia, menores niveles de malestar psicológico (Blieze et al., 2001).

En el mundo laboral, su aplicación inicial debiese, sobre todo, a los discípulos de LOCKE (Locke *et.al.* 1984), y a los estudios de Stajkovitc y Luthans (1998), quienes han descrito la autoeficacia como predictora de un mejor rendimiento laboral, además de encontrarla en las organizaciones desde la elección misma de la carrera hecha por las personas (la consideración del tipo de carrera elegida, las preferencias o intereses profesionales, el apuntarse a cursos que aportan conocimientos y habilidades requeridas

en diferentes carreras, la perseverancia en las tareas difíciles y el éxito académico emprendido), pasando por la negociación de salarios, hasta los procesos de toma de decisiones de los directivos, siendo tales aspectos considerados como integrantes de la vida laboral asociados a la autoeficacia.

Por ejemplo, para Garrido (2000, p.26-27), **la elección de carrera** es así influenciada:

...nace muy tempranamente debido a dos razones fundamentales: a) que la primera de las funciones de la auto-eficacia es la elección de la tarea para que la persona se juzgue capaz, y la elección de carrera pudiera ser producto del sentirse capaz más que de la capacidad misma y del propio interés o expectativas de recompensa; b) la segunda razón está incrustada en los movimientos feministas – las mujeres eligen menos las carreras relacionadas con las matemáticas y las tecnologías porque desde pequeñas se les infunde la idea de que están incapacitadas para las mismas.

La búsqueda de empleo es otro campo en el mundo profesional donde se reconoce la importancia de la autoeficacia en la socialización laboral. En un estudio realizado por Eden y Aviram (1993) se ha descubierto que los sujetos que se consideran menos capaces son los que más se benefician de los entrenamientos específicos, pero no en función de su capacidad real, sino en función de su capacidad percibida. Al comprobar que el entrenamiento amplía la autoeficacia percibida de búsqueda de empleo a los que, de salida, tienen pocas expectativas en sus propios recursos, estos investigadores demuestran cómo la autoeficacia es generativa porque su efecto consiste en abrir a los parados un mundo de posibilidades ilimitadas de búsqueda y, a continuación, la ejecución de técnicas eficaces para encontrar o volver a obtener empleo.

La autoeficacia ha demostrado también ser una variable decisiva en **la negociación de salarios**, de manera que los más autoeficaces consiguen mejores salarios. De acuerdo con Garrido (2000), se puede considerar la negociación de un salario como el entrenamiento de una habilidad social, especialmente si se entrena para obtener el primero salario. Los estudios de Gist *et al.* (1991) comprueban que es la técnica de

autocontrol la que más genera o eleva la percepción de autoeficacia para negociar, demostrando que no se trata tanto de estrategias, cuanto de la capacidad que estas tienen para instalar en los sujetos el juicio de capacidad personal.

El desarrollo de **la carrera laboral** también está relacionado a la percepción de autoeficacia, pues esta puede ser ampliada por medio de entrenamiento para aquellos que se creen menos capaces, aumentando así, sus habilidades para afrontar las dificultades, sus intenciones de permanecer en la misma empresa, y la mejora en sus desempeños. Esta visión está profundizada en las investigaciones de Saks (1995) y Parker (1998), los cuales demuestran que la autoeficacia propicia el enriquecimiento del rol, lo cual conlleva tomar una mayor iniciativa en el trabajo, y aumentar la auto-estima.

Juntamente con los estudios de Hackett (1995), Bandura (1997, pp.134-135) resume así lo descubierto en este campo:

Los hallazgos combinados de estas líneas diferentes de investigación son consistentes al mostrar que la auto-eficacia percibida contribuye robustamente al desarrollo de la carrera. Predice el tipo de carreras que se consideran seriamente, las preferencias e intereses profesionales, el apuntarse a cursos que aportan conocimientos y habilidades requeridas en diferentes carreras, la perseverancia en las tareas difíciles y el éxito académico en lo emprendido. Esta contribución independiente está verificada mediante rigurosas pruebas empíricas que controlan la contribución de la capacidad, la preparación anterior, los éxitos anteriores y el grado de interés.

Además, uno de los campos más eficientemente comprobados de aplicación de la autoeficacia es aquél relacionado a la formación escolar de los individuos. En este sentido, se reporta a las investigaciones iniciales de Collins (1982), y después los de Shunk (1996), Zimmerman *et al.* (1992) y Bouffard-Bouchard (1994). Pero, se puede extender su actuación hacia la formación continua dentro de la organización, cómo siendo un presupuesto efectivo para un rendimiento laboral satisfactorio, particularmente relacionando las actitudes de los directivos en relación a sus empleados, en sus modos de desarrollar creencias fuertes de autoeficacia en ellos.

En su sentido colectivo, la autoeficacia percibida es denominada de mecanismo modulador de esfuerzos comunes (Bandura, 1997, pp.254-255), siendo descrita como “*la creencia del grupo sobre el conjunto de sus capacidades para organizar (coordinación de diferentes factores – habilidades, conocimiento, estrategias de acción, estructura grupal, liderazgo, etc.) y realizar las ejecuciones necesarias para alcanzar ciertas metas comunes*” (Demtschenko, 2000). Este modo de observarla, se basa en las capacidades operativas del grupo, producto de la interacción y combinación de acciones por parte de sus miembros, siendo así una perspectiva de totalidad.

Otra característica positiva de la aplicabilidad de la autoeficacia es, según Bandura (1992, p.126):

...una sensación fuerte de eficacia intensifica los logros personales y el bienestar personal de muchas maneras. Las personas que tienen una gran seguridad en sus capacidades consideran las tareas difíciles como retos que han de ser superados en vez de amenazas que han de ser evitadas.

Ésta parece ser la premisa desarrollada en una organización que persiga un grado de efectividad en sus acciones gerenciales.

Así, se puede decir que, en general, en la literatura especializada se entiende por autoeficacia laboral las medidas adoptadas por una organización para promover en el trabajador la necesidad de sentirse capaz de ejecutar una tarea. Dicho así tan simple, parece obvio enfatizar las palabras de Garrido (2000, p.14) al reconocer que “*poco valen las recompensas personales, sociales o materiales si el sujeto, previamente, no se ha creído capaz de ejecutar esa conducta por la que se le recompensará*”.

Al diseñar ésta visión en el mundo laboral, donde los ejecutivos creen que los incentivos monetarios o la propuesta de metas promueven la conducta propia y la de sus empleados, esto no será válido si no se agrega el concepto de autoeficacia en las decisiones gerenciales de la organización. Es necesario que los directivos tengan la percepción de su propia autoeficacia en la conducción de ellos con sus empleados, desde

cuando reciben un nuevo empleado en su grupo, hasta el modo de enseñar y desarrollar la capacidad de innovación que ambos han de tener.

En la perspectiva organizacional de gestionar tareas con autoeficacia, bajo la capacidad del individuo en juzgarse capaz de hacerla con éxito, se debe sobre todo considerar su especificidad. Además, su aplicabilidad viene siendo comprobada por medio de evidencias experimentales en ámbitos ampliados del mundo laboral desde la publicación por Bandura (1989) al respecto de la teoría de autoeficacia en el mundo laboral, con revisiones de Stajconvic y Luthans (1998).

Previamente, se ha de recordar también los estudios de Locke *et al.* (1984, p.), que ya apuntaba su poder moderador respecto a otras hipótesis; éste mismo investigador había establecido la relación y el intercambio entre sus *'teorías de la motivación por metas precisas y exigentes'* con la *'teoría social cognitiva'* de Bandura.

Además de estos, otros autores han investigado la autoeficacia en el mundo laboral de modo a proporcionarle soporte científico, tales como los estudios de Frayne y Lathan (1987), Gist y Mitchel (1992), Latham y Saari (1979), Lee y Bobko (1994), Wood y Bailey (1990), juntamente con las investigaciones más actuales de Demtschenko (2000), Garrido (2000) y Tabernero (1998) que se añaden a ellos para fundamentar científicamente el campo de la autoeficacia en el mundo de las organizaciones.

Por otro lado, los estudios de Stajkonvic y Luthans (1998, p.245) definen bien la importancia del auto eficacia en el mundo laboral: *"La correlación media de 0,38 derivada del meta-análisis parece indicar también que la auto eficacia predice mejor el rendimiento laboral que muchos de los constructor basados en rasgos de personalidad utilizados generalmente en las investigaciones dentro de las organizaciones"*.

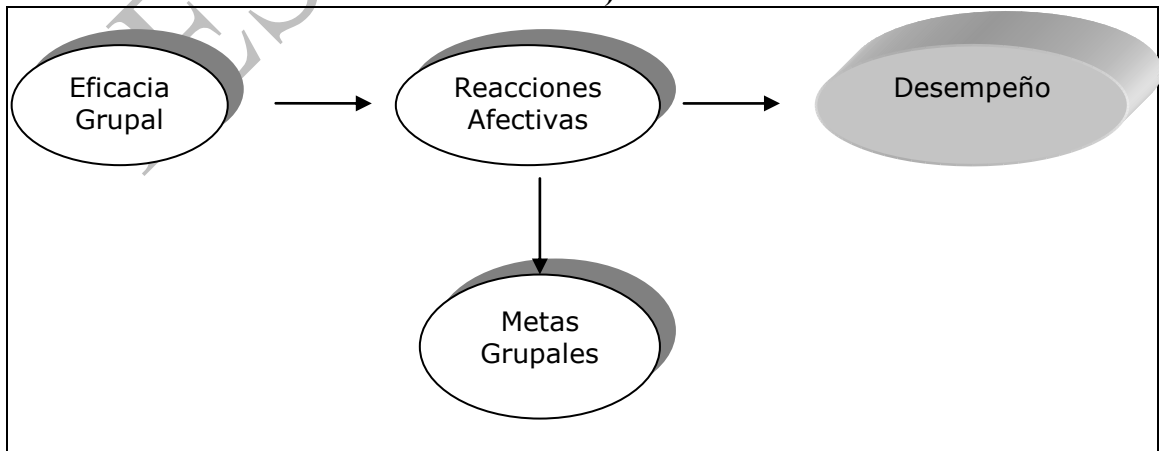
Es en el campo de la **toma de decisiones complejas** por parte de los directivos, es que la auto eficacia se demuestra cómo una herramienta de ordenación del trabajo en la

organización, especialmente al generarse en ellos la sensación de que son capaces de dirigirla.

Esto se puede comprobar en las investigaciones de Wood y Bailey (1985) respecto del aprendizaje por la propia experiencia y de la capacidad cognitiva de la inteligencia analítica del cuerpo gerencial de la empresa; resultados posteriormente extendidos a los estudios realizados por la Universidad de Stanford (Australia) y en la Universidad de Salamanca (España), a través de los trabajos de Bandura y Wood (1989), Wood y Bandura (1989), Bandura y Jourden (1991), Taberero (1998), y Demtschenko (2000), donde *“muestran cómo la auto-eficacia es una variable por la que pasan y a la que rinden tributo todas las demás, antes de que el directivo logre en su empresa un rendimiento adecuado”*, según Garrido (2000, p.19).

Otro aspecto fundamental relacionando autoeficacia en el mundo laboral, dice respecto a su aplicabilidad y posicionamiento colectivo, así como los estilos de liderazgo identificados en la organización. Conviene apuntar aquí las investigaciones realizadas por Taberero (1998) al hacer un experimento con sujetos trabajando en grupo de tres en la tarea de conducir una empresa, cuyos resultados confirman lo apropiado de la aplicación de la auto-eficacia como mediador del rendimiento del grupo, como se puede observar en la figura a continuación:

**Figura 3.1. –
Análisis de vías en la toma de decisiones colectivas (según resultados de Taberero, 1998).**



Al enfatizar lo que ya fue visto, los estudios hechos por Demtschenko en su Tesis Doctoral (2000) también refuerza la visión de líderes auto eficaces y líderes ineficaces, que al controlar la autoeficacia de los primeros, se consigue que el grupo esté más contento y satisfecho, que haga mejores análisis, que se proponga metas más altas y que consiga mejores resultados³⁶.

Sin embargo, con la ejecución de esta perspectiva en el mundo organizacional, es en la conducción de la actividad laboral que se propicia un enriquecimiento del rol lo cual conlleva en el individuo a tomar una mayor iniciativa en el trabajo, y aumentar su autoestima. Es necesario adoptar un control de la autoeficacia a través de un trabajo efectuado sobre los éxitos, las actitudes de persuasión verbal, unido al modelado. Este es el aspecto más significativo en la prevención y afrontamiento de riesgos y enfermedades ocupacionales.

Lo que se puede verificar en la teoría social cognitiva es aquello que verdaderamente apunta su originalidad, al identificar el papel primordial que desempeña la persona hacia su propia conducta, entendiendo aquella no como una estructura fija que afecta invariablemente el comportamiento, sino como una estructura que se transforma a partir de las transacciones de la persona con el entorno.

De una forma general, los indicadores de esa teoría, demuestran que la autoeficacia modula la relación entre las demandas que perciben los trabajadores y el tipo de conducta de afrontamiento que utilizan. Los estudios de Salanova, Grau y Martínez (2005) apoyan la Teoría Social Cognitiva, al indicar que las personas con elevados niveles de eficacia poseen confianza en sus habilidades para responder a los estímulos del medio y pueden ejercer control sobre ellos.

³⁶ En este contexto, la autoeficacia colectiva no resulta de la sumatoria de las autoeficacias individuales, sino que es un emergente del funcionamiento del sistema.

Como ya fue descrito, al desmembrar la autoeficacia en sus factores positivos y negativos, conviene recordar cuándo Bandura (1997) señaló algunas estrategias para potenciarla: los logros y éxitos, el aprendizaje vicario y la persuasión verbal.

El éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia mientras que los fracasos repetidos las disminuyen – un sentido resistente de eficacia requiere experiencias en sobrellevar los obstáculos a través del esfuerzo y la perseverancia.

La segunda manera de crear y fortalecer las creencias de eficacia es a través de la experiencia vicaria desde los modelos sociales – viendo la gente similar tener éxito debido a su esfuerzo sostenido, aumenta las creencias de los observadores de que ellos también tienen las competencias adecuadas para llegar al éxito.

Por su parte, la persuasión verbal es la tercera fuente de autoeficacia – las personas persuadidas de que tienen las competencias para alcanzar con éxito determinadas acciones, tienen más probabilidad de realizar mayores esfuerzos y persistir en las adversidades, que las personas que tienen dudas sobre las propias competencias.

Así, la concepción de autoeficacia es aquí abordada junto a la percepción, por parte del individuo, se es capaz de llevar a cabo sus formas de conducir las situaciones, así como también, por la creencia de que, a través de ellas, conseguir alcanzar los objetivos que le interesa. Y en se tratando de **salud**, la percepción de autoeficacia ha demostrado tener una capacidad explicativa superior a la hora de predecir hábitos específicos (Bandura, 1997; O’Leary, 1985; Villamarín, 1987).

A parte de esto, se ve también que los estudios de Wallston (1992, 1997, 2001) ofrece un refuerzo a este posicionamiento, al postular que a la hora de predecir conductas que pueden incrementar el bienestar del individuo, es preciso tener en cuenta la creencia de internalidad, así como la percepción de se es capaz de realizar tales cursos de acción.

Finalmente, el individuo también difiere en cómo interpreta su estado emocional y somático, y esos estados emocionales influyen también en los juicios de las propias competencias. Las emociones positivas aumentan la eficacia percibida, y las emociones negativas la disminuyen. Su potencialización en el ámbito laboral se perfila como un reto a alcanzar compatible con ésta propuesta de investigación.

Para hacer frente a eso, la sugerencia aquí es que se busque el aporte de un paradigma innovador de la ciencia psicológica, contradiciendo la antigua manera de refuerzo a las patologías para probar constructos. Es lo que se intenta hacerlo a continuación, con la búsqueda de apoyo científico en relato en relación con la psicología positiva.

TESIS DOCTORAL

Capítulo 4:

Una mirada desde la Psicología Positiva

*“Educación no transforma el mundo;
educación cambia personas.
Personas transforman el mundo”*

Paulo Freire, educador brasileño (en prensa).

En el periodo después de la Segunda Guerra Mundial casi hasta los días actuales, gran parte de la investigación en Psicología se ha centrado en las patologías y anormalidades de los individuos siguiendo un modelo de enfermedad. Incluso en áreas concretas como la Psicología del Trabajo, se ha enfocado en aspectos negativos como el estrés, el burnout, etc., en detrimento de ausencia o poca investigación respecto a otros factores referidos a la sensación de disfrute, gozo o bienestar que algunas actividades laborales producen.

En la última década del siglo pasado, surgió una orientación que intentó abordar por medio del estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas (Sheldon y King, 2001), así como también del funcionamiento humano óptimo según Seligman (1998).

Tratase de un campo de la ciencia psicológica que está despertando el interés en el mundo científico, cuya obra literaria es encontrada, en su mayoría, devenida del investigador MARTIN E. SELIGMAN, de la Universidad de Pennsylvania / Estados Unidos desde la década de 90, con el surgimiento de los estudios de las emociones

positivas, las fortalezas y las virtudes del ser humano, en un intento de dejar para detrás un enfoque restringido a las enfermedades y problemas mentales, sino dedicarse también en alcanzar un entendimiento global de la naturaleza humana.

Para empezar, es importante aclarar la distinción entre ella y la psicología de auto ayuda, siendo que la publicidad de esta última se debe más a su contexto comercial, mientras que a la psicología positiva cabe un sitio dónde no se implique en una búsqueda obsesiva y a todo costo la felicidad del ser humano, ni pretenda descubrir la fórmula mágica con la que alcanzar n un abrir y cerrar de ojos la buena vida, sino que es un abordaje serio y científico de aquellas emociones positivas y fortalezas que el individuo posee, con el fin de conocerlas, promoverlas y fortalecerlas. Además, su objeto de interés es aportar nuevos conocimientos acerca del psiquismo humano no sólo para encontrar medios de resolver los problemas de salud mental que adolecen a las personas, sino también para ayudarlas a alcanzar mejor calidad de vida y bienestar, siempre apoyándose en la más rigurosa metodología científica propia de toda ciencia.

Centrándose en el contexto laboral, autores como Salanova, Martínez y Llorens (2005, p.352) definen el campo de estudio de la ‘Psicología Ocupacional Positiva’ como *“el estudio científico del funcionamiento óptimo de las personas y de los grupos en el trabajo y las organizaciones”*, definiendo su objetivo como *“describir, explicar y predecir el funcionamiento óptimo en contextos laborales, así como optimizar y potenciar la calidad de vida laboral”*.

Según Poseck, (2006a, p.43), lo que se tiene hasta ahora de publicaciones respecto a Psicología Positiva, sigue por dos líneas de pensamiento:

una primera exclusivamente profesional, dirigida a especialistas en salud mental, corriente que podemos encontrar sobre todo en revistas científicas, y una segunda corriente, que podemos llamar divulgativa, que se presenta dirigida a un público general, no necesariamente instruido en la psicología, aunque sin perder su seriedad y solidez científica.

Este dato está aquí insertado en un espacio de debate académico, por considerar que dentro de la perspectiva que ella tiene, la psicología positiva acoge dentro de su seno múltiples tópicos y variables objeto de su estudio, como son el optimismo, la creatividad, la resiliencia, el humor o la felicidad, entre muchos otros; lo que a torna muy vulnerable a una exposición crítica dentro de su carácter subjetivo.

Al traerla para fundamentarse como herramienta de control en conjunto con datos socio demográficos, intentase sobreponer esta restricción, haya vista su naturaleza recientemente desarrollada en el mundo científico, a pesar de que se pueden encontrar antecedentes de la psicología positiva en filósofos como ARISTÓTELES, que dedicó parte de sus escritos a la *eudaimonia* (término griego habitualmente traducido como felicidad), pero también en psicólogos como ABRAHAM MASLOW o CARL ROGERS, pertenecientes a la corriente llamada psicología humanista.

De hecho, cómo ya fue dicho, se debe a las investigaciones de SELIGMANN, lo cual consigue hacer de la ciencia un tema accesible al público general, logrando hacerse conocer por despertar en el individuo una auténtica curiosidad acerca de los factores que conducen a la felicidad y al bienestar del ser humano.

Entre sus indagaciones literarias, él se pregunta para desarrollar sus estudios:

¿por qué la evolución nos dotó de sentimiento positivo?, ¿cuáles son sus funciones y consecuencias?, ¿quién dispone de emociones positivas en abundancia y quién no?, ¿qué posibilita las emociones positivas y qué las impide? Y ¿cómo se puede desarrollar una mayor y más duradera emoción positiva en la vida? (Seligmann, 2002, p.57).

Otro autor de éste abordaje es Csikszentmihalyi (1997), que desarrolló el concepto de *flow* (traducido al castellano para *fluir* o *fluidéz*), uno de los pilares de esta teoría. Según Poseck (2006a), “*es un estado por el cual la persona se encuentra tan concentrada que pierde la conciencia de sí mismo, el tiempo pasa sin que se dé cuenta y existe una profunda sensación de satisfacción*”. Dentro de esta perspectiva, se puede decir que eso

envuelve un proceso de comunicación total con la vida, tanto en un sentido de sensaciones favorables (por ejemplo: jugar ajedrez, pintar, componer, escribir, etc.), como es posible presenciarlo en situaciones que a priori no son placenteras (tal como la sala de operaciones de un quirófano, las cadenas de montaje o los campos de concentración).

Históricamente, es con la publicación del artículo de los autores Seligman, y Csikszentmihalyi, (2000), '*Positive Psychology: An introduction*', de la 'Revista American Psychologist', cuando tiene lugar la presentación oficial de la psicología positiva al mundo científico, donde ellos apuntan por medio de una declaración de principios, "*el qué, el cómo y el por qué de esta nueva rama de la psicología*" (Poseck, 2006b, p.9).

Pero, antes de eso, Gillhan junto a Seligmann (1999) ya había introducido el tema con una primera visión de ella, al hacer un análisis de la psicología negativa y victimista tradicional, con sus ventajas e inconvenientes, evaluando para una presentación del nuevo movimiento de la psicología positiva como elemento de equilibrio de una balanza descompensada durante años hacia el lado negativo del ser humano.

Sin embargo, casi en términos antecedentes al cuerpo teórico de la psicología positiva, se encuentran también los estudios de la investigadora Fredrickson (1998), que por medio de un análisis de la importancia de las emociones positivas, identificó el valor adaptativo de ellas como barreras o amortiguadoras de los efectos de las emociones negativas. Esa autora desarrolló una teoría conocida como '*Broaden and Build Theory*', en la que apuntó cómo las emociones positivas llevaban a estados de creatividad, ampliación del pensamiento y ayudaban a desarrollar nuevos recursos y habilidades.

Sin duda, se reconoce también otros antecedentes, que trataran de explicar valores relacionados a la nueva teoría que ya despuntaba, entre los cuales se puede citar los estudios de Diener *et al.* (1999) respecto a los cambios acontecidos en las visiones y comprensión de los procesos que llevan bienestar del ser humano; los de Peterson (2000)

sobre el optimismo; los de Masten (2001) sobre *'the resilience'* y crecimiento postraumático, entre otros.

Algunos años después, Seligmann *et al.* (2005), ya tenían una idea del progreso para una tan buena acogida del cuerpo teórico hasta entonces presentado, además de prever los retos futuros a partir de argumentos sólidos replicantes a las críticas recibidas. En ese mismo año, ellos presentan un repaso de la parte aplicada juntamente con algunas intervenciones y sus resultados.

Otro estudio más reciente es lo de Linley *et al.* (2006), que tienen la validez de establecer dos niveles de este abordaje (el meta teórico y el pragmático). Sin duda, es un posicionamiento que resultó clava relación al futuro y el camino de los años subsecuentes por esta teoría.

Hasta aquí, las líneas de debate ofrecidas ya venían obteniendo varias críticas del mundo científico. Y casi para huir de un movimiento ideológico, los argumentos establecidos para una visión más ajustada, según Prieto-Ursúa (2006, pp.324-325), intentaron clarificar de la siguiente manera:

Su pretensión de novedad y la falta de reconocimiento al trabajo científico precedente, su todavía poca calidad científica (la pobreza de sus definiciones, la falta de claridad en la correlación y co-ocurrencia entre sus variables, la necesidad de utilizar diseños de investigación más adecuados a sus fines, etc.), el peligro de dicotomizar y sobre simplificar la experiencia humana, el peligro de llevar al extremo la actitud positiva y perder de vista una parte de la realidad, o la creación de necesidades en la población general.

Históricamente, se sabe que la principal argumentación en la cual se fundamenta la psicología positiva es que ella parte de supuestos sin precedentes: la que, hasta ahora, sobre todo después de la IIª Guerra Mundial, la psicología tradicional estuvo exclusivamente centrada en el sufrimiento humano, en los aspectos negativos o patológicos del individuo, *“en reparar daño dentro de un modelo médico del*

funcionamiento humano”, tal y como piensan Seligman y Csikszentmihalyi (2000), citados por Poseck (2006b).

A partir de esta perspectiva, surgieron varias opiniones de vías favorables y otras disidentes. Así son los posicionamientos de Held (2002) con su investigación sobre el bienestar subjetivo; la teoría cognitiva-motivacional-relacional de las emociones de Lazarus (2003); de James (2004) y su mentalidad saludable; de Greoning (2004) sobre la correlación con la psicología humanista. Hay que se recordar de forma asertiva, la influencia de la psicología de la salud de los años 70, al abordarla en su concepto más amplio, más allá de la intervención para prevenir o remediar trastornos, de acuerdo con los estudios de Roales-Nieto (2004).

Lo que se percibe por medio de las discusiones de estos y otros autores, es que aún hay debate en el mundo científico de que es discutible el sentido de pionerismo que la psicología positiva la cual intenta se proporcionar cómo mentora de un cambio de paradigma. Las argumentaciones más enfáticas pueden ser verificadas en el artículo de Prietro-Ursúa (2006), *‘Psicología Positiva: una moda polémica’*, en que la autora hace una pasada bibliográfica de diversas posiciones literarias, en el sentido de la resistencia en incluir la psicología positiva como un nuevo enfoque de la psicología.

De todos modos, en esta publicación, Prietro-Ursúa (2006, p.327) trae una colaboración significativa para el desarrollo del tema aquí presentado bajo la perspectiva de la psicología positiva, al mencionar que:

Lo que distinguiría a la Psicología Positiva de ‘dudosos métodos de autoayuda o filosofías espirituales’ (recogiendo de Vera, 2006, p.5), incluso lo que la diferencia de ‘las claras tendencias positivistas de la corriente humanista de la psicología’ (ídem), es que la Psicología Positiva adopte el método de la psicología científica.

Además, lo que se distingue en la psicología positiva es exactamente su intención preventiva. En ese sentido, Poseck (2006, pp.261-262) llama la atención para un cuadro visionario de la ciencia psicológica que puede tener colaborado para apartarse de este

camino, así describiendo: *gran parte de la investigación y el esfuerzo teórico realizado por los psicólogos en los últimos años ha estado centrada en buscar la manera de prevenir el desarrollo de trastornos en sujetos potencialmente vulnerables (sujetos de riesgo). Aún según esa autora, “quizá la clave de este fracaso se encuentre en que la prevención siempre ha sido entendida desde los aspectos negativos y se ha centrado en evitar o eliminar las emociones negativas”.*

Por otro lado, asociado a esa perspectiva, es comúnmente aceptada la concepción de que la psicología positiva tiene como objetivo mejorar la calidad de vida y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías.

Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, pp.7-8) también apuntan el hecho de que: ...el concepto de psicología positiva “no es nuevo en la psicología, ya que antes de la Segunda Guerra Mundial los objetivos principales de la psicología eran tres: curar los trastornos mentales, hacer las vidas de las personas más productivas y plenas e identificar y desarrollar el talento y la inteligencia de las personas. Sin embargo, tras la guerra, diferentes eventos y circunstancias llevaron a la psicología a olvidar dos de esos objetivos y a centrarse exclusivamente en el trastorno mental y el sufrimiento humano.

Esos autores se refieren con vehemencia a las colaboraciones de la psicología humanista, por medio del movimiento de los años 60, representado por nombres tan reconocidos como CARL ROGERS, ABRAHAM MASLOW o ERICH FROMM.

Además, como bien recuerda Poseck (2006a, pp.266-267), Seligman (2002) también así describe la psicología positiva:

...un intento de superar la resistente barrera del 65% de éxito que todas las psicoterapias han sido incapaces de sobrepasar hasta hoy. Las técnicas que surgen de la investigación en psicología positiva vienen a apoyar y complementar las ya existentes. Gracias a la investigación teórica en torno a esta área, el abanico de la intervención se verá ampliamente enriquecido. En este sentido, la relación de

variables como el optimismo, el humor o las emociones positivas en los estados físicos de salud se alza como uno de los puntos clave de la investigación en psicología positiva.

Es decir, se puede mirarla como una rama de la ciencia psicológica relacionada a la búsqueda de comprensión, por medio de la investigación científica, de los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano.

A continuación, se describe una lista de valores relacionados a los campos de estudios de la psicología positiva, bibliográficamente encontrados en una visión clínica, pero aquí apuntados para que se pueda evaluar posteriormente su perspectiva en el mundo laboral.

4.1. Las emociones positivas

Las informaciones bibliográficas de la ciencia psicológica indican consensualmente que existen razones para explicar el olvido al que han sido relegadas las emociones positivas en el mundo científico. Las emociones como el miedo, la tristeza o la ira son señales de alarma que si se obvian sistemáticamente pueden generar problemas de una magnitud considerable. Además, la tendencia natural a estudiar aquello que amenaza el bienestar del ser humano ha llevado a centrar el interés en aquellas emociones que ayudan a hacer frente a peligros o problemas inminentes.

Por otro lado, la propia taxonomía apunta que existen 3 o 4 tipos de emociones negativas para cada positiva, haciendo que estas se tornen más difíciles de estudiar, debido a encontrarse en menor cantidad y teniendo más dificultad de distinción entre ellas.

Un dato significativo a considerar para efecto de esta investigación, es lo que muestra los estudios de Poseck (2006a, p.263-264), al referirse que:

También existen diferencias en cuanto a la expresión de unas y de otras. Así, las emociones negativas disponen de configuraciones faciales específicas y propias que hacen posible su reconocimiento universal. Por el contrario, las emociones positivas no poseen expresiones faciales únicas y características. Incluso, a un nivel neurológico, las emociones negativas desencadenan diferentes respuestas en el sistema nervioso autónomo, mientras que las emociones positivas no provocan respuestas diferenciadas.

Aún según Fredrickson (2001, p.220), *“las emociones positivas resuelven problemas relacionados con el crecimiento personal y el desarrollo. Experimentar emociones positivas lleva a estados mentales y modos de comportamiento que de forma indirecta preparan al individuo para enfrentar con éxito dificultades y adversidades venideras”*.

Esta autora reivindica la importancia de las emociones positivas como medio para solventar muchos de los problemas que generan las emociones negativas y cómo a través de ellas el ser humano puede conseguir sobreponerse a los momentos difíciles y salir fortalecidos de ellos. Según este modelo, las emociones positivas pueden ser canalizadas hacia la prevención, el tratamiento y el afrontamiento de forma que se transformen en verdaderas armas para enfrentar problemas (Fredrickson, 2000).

4.2. El optimismo

En el lenguaje empírico, muchas veces cuando se habla de pensamiento positivo, de optimismo, hay personas que piensan en eso como una actitud inocente, como si un optimista fuera la persona que tiende a negar la realidad, que cree que nunca pasa nada y que en el caso de que pase será algo de poca importancia. A partir de las investigaciones de la psicología positiva encabezadas por MARTÍN SELIGMAN se ha empezado a hablar del **optimismo inteligente** en contraposición a esa especie de negación ilusa de la realidad.

Se habla del optimista inteligente como alguien que es capaz de ver la realidad y reconocer si algo no funciona, pero a su vez, tiene la capacidad para valorar cómo puede hacer él para mejorarla. Es una especie de cualidad de poder ver lo que habría de cambiarse sin por ello despreciar lo que funciona correctamente.

El optimista inteligente es capaz de darse cuenta de que está en una situación de crisis pero eso ni le paraliza como al pesimista, ni se sienta a esperar a que la solución venga milagrosamente como lo hace el optimista ‘ñoño’³⁷. Reflexiona, toma su propia responsabilidad sobre la situación y busca acciones orientadas al cambio.

Es uno de los polos centrales de la psicología positiva, por ser una característica psicológica que predispone y remite a expectativas positivas y objetivos de futuro, relacionándose con variables como la perseverancia, el logro, la salud física y el bienestar (Peterson y Bossio, 1991; Scheier y Carver, 1993).

El interés por su estudio viene con la constatación del papel jugado por el pesimismo en la depresión (Beck, 1967). Desde entonces son muchos los estudios que muestran que el optimismo tiene valor predictivo sobre la salud y el bienestar, además de actuar como modulador sobre los eventos estresantes, paliando el sufrimiento y el malestar de aquellos que sufren, tienen estrés o enfermedades graves (Peterson *et al.* 1988).

Seligman (2002) también indica que el optimismo puede actuar como potenciador del bienestar y la salud en aquellas personas que, sin presentar trastornos, quieren mejorar su calidad de vida.

Ya Taylor y Brown (1988, p.182), considera que “*desde un punto de vista evolucionista es considerado además como una característica de la especie humana que selecciona por la evolución por sus ventajas para la supervivencia*”.

³⁷ Proviene del término *nonnus*, que en latín quiere decir anciano. Si se hace referencia a una cosa ñoña, quiere decir que es sosa, de poca sustancia. Si se refiere a una persona, es que es sumamente apocada y de poco ingenio. Antiguamente y como adjetivo también se le atribuían el significado de caduco (en prensa virtual)

En consecuencia, para Poseck (2006b), la ilusión de control, junto con otros mecanismos, contribuyen a explicar por qué unas personas no se deprimen y otras sí, al mencionar algunos estudios con población general que muestran una clara tendencia de las personas a sobreestimar el grado de control que tienen sobre las situaciones (Langer, 1975), mientras que las personas deprimidas estimarían de forma muy precisa su grado de control real (Alloy y Abramson, 1979).

En sus trabajos de investigación, Vazques (2006, p.2) asegura que el tejido de la humanidad está compuesto fundamentalmente por gestos positivos, pero que son prácticamente invisibles “*tal vez porque estamos más preparados para prevenir lo malo*”, diz éste autor, y que la responsabilidad social y corporativa de los medios debe contemplar la transformación social resaltando lo posible y las actitudes transformadoras.

4.3. El Humor

Su sentido, como rasgo de la personalidad de un individuo, se constituye en una de las principales manifestaciones de las fortalezas del ser humano, atribuyéndole importantes beneficios físicos, psicológicos y sociales. Pero, hay aún significativas resistencias en tratarlo con detalles dentro de la perspectiva científica, ausentándose de una definición teórica y de estudios empíricos al respecto. Las investigaciones en el joven campo de los estudios del **humor**³⁸ han proporcionado un cierto apoyo empírico a algunas de estas afirmaciones, aunque aún existen muchas incógnitas y contradicciones en la literatura.

³⁸ Según Carbelo y Jáuregui (2006), “*CHRISTOPHER PETERSON y MARTIN SELIGMAN definen la fortaleza ‘Playfulness and humor’, traducible como ‘sentido lúdico y (sentido del) humor’ de la siguiente manera: Te gusta reír y hacer que los otros sonrían. Es fácil para ti ver el lado divertido de la vida*”.

Son pocos estudios que revisan el estado actual del conocimiento sobre éste fenómeno, a pesar de que su manifestación externa más común – la risa³⁹, juntamente con la correlación con la salud, no es una idea de todo nueva, pues Cousins (1979), ya lo había expuesto públicamente, al comentar cómo se recuperó de una enfermedad de los tejidos conjuntivos, que normalmente suele ser irreversible, mediante un tratamiento que incluyó, entre otras terapias, películas cómicas de los hermanos Marx.

En la literatura, no existe una teoría comúnmente aceptada para explicar de qué manera el **humor** incide en la risa, y qué tipos de **humor** pueden diferenciarse, o cómo describir las relaciones y diferencias entre estos tipos. De las numerosas teorías monocausales propuestas, las más conocidas son las que identifican el estímulo de la risa con una sensación de superioridad, con la incongruencia, con la liberación de una tensión cognitiva/emocional, o con el juego (Jáuregui, 1998).

Según Poseck, (2006b, p.4), es un estado que tiene una función de “*una válvula interna de seguridad que permite al individuo liberar tensiones, disipar las preocupaciones, relajar y olvidar de todo*”. Procede éste argumento al de que los estudios vienen demostrando que la risa es capaz de reducir el estrés y la ansiedad y mejorar así la calidad de vida y la salud física del ser humano.

Ya Seligman (2002) habla del sentido del **humor** como una de las fortalezas del ser humano, se refiriendo a una capacidad para experimentar y/o estimular una reacción muy específica - la risa (observable o no), y de esta manera conseguir o mantener un estado de ánimo positivo.

De una manera general, hay que se concordar con Carbelo y Jáuregui (2006), al decir que “*un sentido del humor positivo, en su máxima expresión, permite al ser humano*

³⁹ La risa puede considerarse una emoción positiva, o por lo menos la causa o reflejo externo de una emoción positiva (la hilaridad). El goce que proporciona se ha comparado con el orgasmo sexual y otras reacciones placenteras del organismo, y de hecho activa el sistema de recompensas mesolímbico dopaminérgico, asociado con diversos placeres hedónicos (Reiss, Mobbs, Greicius, Eiman y Menon, 2003).

afrontar los problemas y desajustes de la vida porque pone su vida entera en perspectiva”.

Así, considerándose el punto de vista de la psicología positiva, el sentido del humor no se refiere a un mero remedio para prevenir o ayudar a superar la enfermedad, sino la correlación con la salud, no es una idea de todo nueva, pues Cousins (1979), ya lo había expuesto públicamente, al comentar cómo se recuperó de una enfermedad de los tejidos conjuntivos, que normalmente suele ser irreversible, mediante un tratamiento que incluyó, entre otras terapias, películas cómicas de los hermanos Marx.

En la literatura, no existe una teoría comúnmente aceptada para explicar de qué manera el **humor** incide en la risa, qué tipos de **humor** pueden diferenciarse o cómo describir las relaciones y diferencias entre estos tipos. De las numerosas teorías monocausales propuestas, las más conocidas son las que identifican el estímulo de la risa con una sensación de superioridad, con la incongruencia, con la liberación de una tensión cognitiva/emocional, o con el juego (Jáuregui, 1998).

Según Poseck, (2006b, p.4), es un estado que tiene una función de *“una válvula interna de seguridad que permite al individuo liberar tensiones, disipar las preocupaciones, relajar y olvidar de todo”*. Procede éste argumento al de que los estudios vienen demostrando que la risa es capaz de reducir el estrés y la ansiedad y mejorar así la calidad de vida y la salud física del ser humano.

Ya Seligman (2002) habla del sentido del **humor** como una de las fortalezas del ser humano, se refiriendo a una capacidad para experimentar y/o estimular una reacción muy específica - la risa (observable o no), y de esta manera conseguir o mantener un estado de ánimo positivo.

De una manera general, hay que se concordar con Carbelo y Jáuregui (2006), al decir que *“un sentido del **humor** positivo, en su máxima expresión, permite al ser humano*

afrontar los problemas y desajustes de la vida porque pone su vida entera en perspectiva”.

Así, considerándose el punto de vista de la psicología positiva, el sentido del humor no se refiere a un mero remedio para prevenir o ayudar a superar la enfermedad, sino una virtud que fomenta un mayor bienestar y disfrute de la vida, e incluso, el crecimiento hacia una mayor humanidad y plenitud. En este sentido es interesante notar que diversas culturas consideran que un sentido del humor positivo es tanto el resultado como la causa de un elevado nivel de sabiduría o madurez emocional.

4.4. Resiliencia y crecimiento pos traumático

Son muchos estudios en la literatura pertinente respecto a lo que ya fue aquí descrito cómo estrategia de afrontamiento. Se sabe que, de una manera general, los autores conceptúan como la capacidad del ser humano de resistir y rehacerse frente a los embates de la vida.

Son estados de interés para la investigación en la psicología positiva, a través de los cuales se pretende determinar por qué algunas personas consiguen aprender de sus experiencias e incluso encontrar beneficios en ellas, haciendo frente a la adversidad por medio de un ajuste saludable.

Sin embargo, *la aproximación convencional a la psicología del trauma se ha focalizado exclusivamente en los efectos negativos del suceso en la persona que lo experimenta; concretamente, en el desarrollo del trastorno de estrés posttraumático (TEPT) o sintomatología asociada* (Poseck et al. 2006b, p.6).

Hay investigaciones (Janoff-Bulman, 1992; Calhoun y Tedeschi, 1999) respecto a las experiencias traumáticas, que hacen referencias de que es en situaciones extremas cuando el ser humano tiene la oportunidad de volver a construir su forma de entender el mundo y su sistema de valores, tiene la oportunidad de replantear su concepción del

mundo y de modificar sus creencias, de manera que en esta reconstrucción puede darse, y de hecho se da en muchos casos, un aprendizaje y un crecimiento persona.

Por otro lado, como bien apunta Poseck *et al.* (2006a, p.258), reforzando los posicionamientos de Gillham y Seligman (1999) y de Seligman y Csikszentmihalyi (2000):

Al focalizar la atención de forma exclusiva en los potenciales efectos patológicos de la vivencia traumática, se ha contribuido a desarrollar una ‘cultura de la victimología’ que ha sesgado ampliamente la investigación y la teoría psicológica y que ha llevado a asumir una visión pesimista de la naturaleza humana.

Además, de eso se puede deducir que esa cultura mencionada anteriormente puede incidir en dos peligrosas asunciones: (1) que el trauma siempre conlleva grave daño; y (2) que el daño siempre refleja la presencia de trauma (Gillham y Seligman, 1999).

Por un lado, Poseck *et al.* (2006, p.46) insiste que:

Estas ideas han llevado a asumir que existe una respuesta unidimensional y de escasa variabilidad en las personas que sufren pérdidas o experimentan sucesos traumáticos (Bonanno, 2004) y a ignorar las diferencias individuales en la respuesta a situaciones estresantes (Everstine y Everstine, 1993; Peñacoba y Moreno, 1998).

Ya los estudios de Wortman y Silver (1989, p.351) cogen datos empíricos para deducir que tales suposiciones no son correctas. Según ellos, “*la mayoría de la gente que sufre una pérdida irreparable no se deprime, las reacciones intensas de duelo y sufrimiento no son inevitables y su ausencia no significa necesariamente que exista o vaya a existir un trastorno*”.

De cualquier modo, según Porceck *et al.* (2006, p.47), citando Avia y Vázquez (1998) y Bonanno (2004), parece ser que “*las personas suelen resistir con insospechada fortaleza los embates de la vida, e incluso ante sucesos extremos hay un elevado*

porcentaje de personas que muestra una gran resistencia y que sale psicológicamente indemne o con daños mínimos del trance”

Al final, la Psicología Positiva recuerda que el ser humano tiene una gran capacidad para adaptarse y encontrar sentido a las experiencias traumáticas más terribles, capacidad que ha sido ignorada por la Psicología durante muchos años (Park, 1998; Gillham y Seligman, 1999; Davidson, 2002).

4.5. Creatividad

La literatura la define cómo la capacidad que tiene el cerebro humano de crear, de producir cosas nuevas, para llegar a conclusiones e ideas nuevas y resolver problemas de una forma original. Posee casi una subjetividad encontrada en los campos de las artes, de las formas literarias, científicas, etc., así como también puede desplegarse en el campo de la vida diaria, mejorando la calidad de la misma.

Su inclusión en el ámbito de la psicología positiva se debe al hecho de ser un proceso clave para el desarrollo personal y para el progreso social. Estudios de autores tales como Poseck *et al.* (2006, pp.41-42) hace referencia en sus publicaciones al decir que “éste potencial *se ve disminuido cuando se asume generalizadamente que la creatividad es una característica diferencial dicotómica que unos tienen y otros no*”. Además, esos autores añaden que:

...las investigaciones sobre creatividad han contribuido a fomentar esta creencia porque durante años han estado centradas el enfoque de rasgos, es decir, en identificar las características de personalidad (estables y poco modificables) de las personas creativas. Como resultado, algunas otras áreas importantes han sido descuidadas, como por ejemplo el estudio de los contextos físicos y sociales en los que las personas creativas han desarrollado sus producciones o el estudio de las habilidades específicas que han aprendido”. Sin duda, “se ha asumido que la creatividad no puede ser alterada y que las personas creativas pueden producir trabajos creativos a todas horas u en todos los campos (Poseck, 2006, p.44).

En ellos también se encuentra que *“la creatividad no depende exclusivamente de rasgos estables de personalidad, sino que resulta de una constelación particular de características personales, habilidades cognitivas, conocimientos técnicos, circunstancias sociales y culturales, recursos materiales y también de suerte”*, afirma Poseck (2006b, p.5) respecto a las investigaciones de Amabile (1983), Csikszentmihalyi (1996), y Sternberg y Lubart (1995). Además, suele ser desarrollada y fomentada en todos los ámbitos de la vida y puede ser considerada también como otra de las herramientas de los individuos para enfrentar circunstancias adversas.

Actualmente parece ser aceptada una definición más vinculada a los retos de la psicología positiva, idea defendida por autores como Poseck (2006), al referirse a Csikszentmihalyi, 1996, pp.59-60):

La creatividad es la capacidad de crear, de producir cosas nuevas. Es la capacidad que tiene el cerebro humano para llegar a conclusiones e ideas nuevas y resolver problemas de una forma original. En su materialización puede adoptar formas artísticas, literarias, científicas, etc., y también puede desplegarse en el campo de la vida diaria, mejorando la calidad de la misma. Esto último probablemente no deje una huella en la historia de la humanidad, pero en esencia es lo que hace que la vida merezca la pena.

La creatividad es, por tanto, considerada como un proceso clave para el desarrollo personal y para el progreso social y por ello se incluye de lleno dentro del campo de interés de la psicología positiva.

4.6. La Felicidad

A pesar de no haber ninguna facilidad en definirla se encuentra un consenso conceptual de que es un estado de ánimo que se produce en la persona cuando cree haber alcanzado una meta deseada. Los psicólogos la relacionan con un estado de bienestar subjetivo para incluirla como un área de investigación de la psicología positiva. Tal estado propicia paz interior, un enfoque del medio positivo, al mismo tiempo que estimula a

conquistar nuevas metas. Es definida como una condición interna de satisfacción y alegría.

Esto fue, hasta finales del siglo XX, un lujo prohibitivo dentro del mundo científico. No sin cierta lógica, durante mucho tiempo se pensó que la ciencia psicológica debía centrarse en solucionar males como la depresión, las fobias, o los problemas sexuales. Como un efecto secundario de esta hiper-focalización en el ser humano con problemas, se fue generando una concepción esencialmente patológica del mismo: salvo contadas excepciones todas las personas parecían estar llenas de conflictos inconscientes, de déficit de habilidades, de tendencias perversas más o menos reprimidas, etc.

Al mismo paso, pasaran existir muchas obras y pensamientos literarios que se refirieron a un estado de felicidad devenido de varios factores, entre los cuales, se puede mencionar las de los filósofos Kant (2004, p.119) – *“la felicidad no es un ideal de la razón, sino de la imaginación”*, y Locke (1992, p.567) – *“los hombres olvidan siempre que la felicidad humana es una disposición de la mente y no una condición de las circunstancias”*⁴⁰.

Por otro lado, también se observa algunos posicionamientos de autores que reconocen que se debe al psicoanálisis, aunque en su momento aportó una visión muy novedosa de algunos procesos mentales, la que probablemente también se posicionó muy responsable de este negativismo en la concepción del ser humano, con lenguaje escalofriante con el que a menudo se describían los problemas de la gran mayoría de los pacientes es una prueba de ello: pulsiones orales y anales, deseo de matar al padre, miedo a la castración, deseos narcisistas.

4.7. Flow o fluidez

Se debe a los estudios del profesor Csikzentmihalyi (1990), que revisa el concepto de felicidad y encuentra su esencia en lo que llama **la experiencia óptima**. Afirma que

⁴⁰ Citaciones de la página web <http://psicologia-positiva.com/2009/12/felicidad/>.

todos los seres humanos han tenido experiencias óptimas, **momentos de enorme logro personal, gozo creativo o sentido existencial**. A ellos, los describe como el **estado de fluir** (o *flow*).

Según ese autor, el individuo da significado a su vida cuando está atento a lo que ocurre alrededor de sí mismo, buscando ayuda en fuentes confiables; en ese sentido, la ciencia se presenta como un espejo confiable de la realidad basándola en un conjunto de datos del momento presente.

Es un estado mental y físico que la persona alcanza cuando ella se implica de tal forma en una actividad que pierde la noción del tiempo y del espacio, siendo una capacidad identificada como **entrar en flujo** o **entrar en zona** que ha sido utilizada a lo largo de la historia por muchas culturas (por ejemplo: el yoga o el zen, influyendo de manera poderosa en el grado de felicidad que siente una persona), pero puede ser vista para dar un sentido de flujo a su vida entera, definiendo claramente cuáles son sus metas tanto a corto como a largo plazo.

De hecho, es una condición que no se puede forzar el individuo a entrar, aunque fuera más probable de ocurrir cuando él se sentir pleno realizando una tarea o actividad con vistas a un objetivo específico. Sin embargo, Csikszentmihalyi (1988) ya había propuesto tres factores para obtenerse tal estado: (1) Débase estar envuelto en una actividad con un conjunto claro de objetivos – eso añade dirección y estructura para la tarea; (2) Es necesario tener un buen equilibrio entre los desafíos percibidos de la tarea en manos y su propia habilidad percibida – es necesario al individuo tener confianza de que es capaz⁴¹; (3) La tarea en cuestión debe tener un *feedback* claro e inmediato – eso ayuda a la persona negociar cualquier cambio exigido y permite que ella pueda ajustar su desempeño para mantener el estado de *flow*.

Csikszentmihalyi (1990), ha demostrado su preocupación por aspectos creativos, cognitivos y motivacionales, llevándole a concluir que el mismo '*estado espiritual*

⁴¹ Puede tenerse una idea relacionada a la de la autoeficacia de Bandura.

extraordinario que experimentan los artistas cuando ejecutan sus obras, puede encontrarse en otras personas que trabajan en actividades comunes, sin tantos atractivos, en actividades *'desglamorizadas'*.

Al asociar el *flow* con el estado de *'una experiencia óptima'*, Csikszentmihalyi (1990, pp.13-14) menciona que:

...esto acontece cuando una persona está (1) motivada y capacitada para realizar una actividad, (2) se siente desafiado por la tarea, (3) totalmente concentrado hasta el punto de perder la noción temporal, y (4) emplea todas sus potencialidades.

Para él, la persona se esfuerza al máximo sin darse cuenta y este esfuerzo está dirigido a la consecución de metas al tiempo que experimenta control sobre la situación y sobre sí mismo. Es decir, la satisfacción no se encuentra en los resultados, sino en el proceso de la actividad en su conjunto, lo cual permite una sensación más prolongada.

Precedente pues al empiezo de la psicología positiva⁴², Csikszentmihalyi (1993) transpone esas características para identificarlas al tiempo en que no torna necesaria la presencia de todas las sensaciones para experimentar la inmersión del individuo en el estado de *flow*:

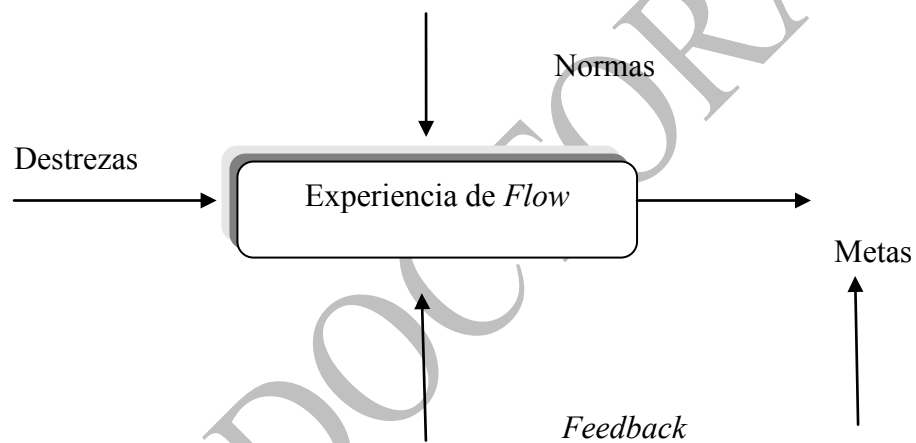
1. Objetivos claros (expectativas y reglas son discernibles).
2. Concentración y foco (un alto grado de concentración en un limitado campo de atención).
3. Pérdida do sentimiento de autoconsciencia.
4. Sensación de tempo destorcida.
5. Feedback directo e inmediato (aciertos y fallas en el decurso de la actividad son aparentes, pudiendo ser arreglados se preciso).
6. Equilibrio entre el nivel de habilidad y de desafío (la actividad nunca es demasiadamente simples o complicada).
7. La sensación de controle personal sobre la situación o la actividad.
8. La actividad es, en sí, recompensadora, no exigiendo esfuerzo alguno.

⁴² Sus estudios empezaron en la década de 60.

9. Cuando se encuentran en estado de fluidez, las personas prácticamente ‘*se tornan parte de la actividad*’ que están practicando y la conciencia es enfocada totalmente en la actividad en sí.

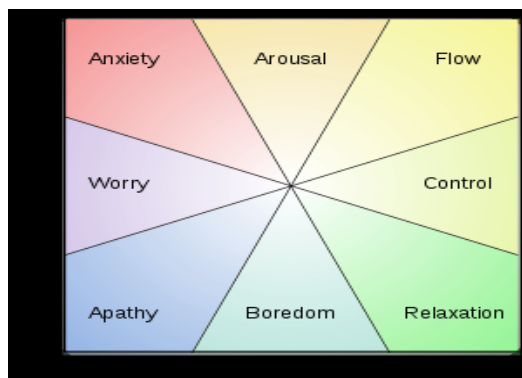
En los dos abordajes, es posible distinguir en el proceso de *flow* diferentes etapas, tales como antecedentes, pre-requisitos, consecuencias, etc., constituyendo un modelo que alberga estas dimensiones, propuesto en el diagrama presentado a continuación:

Diagrama 4.1. –
Características contextuales y experiencia de Flow, según Salanova *et al.* (2005, p.361).



Pero, anteriormente, Csikszentmihalyi (1997) presentó un concepto de *flow* por medio de una ilustración gráfica al describirlo como un estado mental delante de un cuadro de desafíos, que hacen relación con síntomas de despierto, ansiedad, preocupación, apatía, enfado, relajamiento, controles, y fluidez. Como se verifica en la representación a continuación, su visión es de un proceso dinámico de acción y/o retracción del centro a las extremidades.

**Cuadro 4.1. –
Síntomas relacionados al flow, según Csikszentmihalyi (1997, p.248).**



Como se puede verificar, la descripción inicial para el término por Csikszentmihalyi, cuando de sus entrevistas con varias personas en 1975, al describir sus ‘flujos’ de experiencias usando la metáfora de una corriente de agua que las conducían, evolucionó para una expresión más adecuada para relatar sus estados al tornarse absorbidos por una actividad.

Actualmente, los estudios de Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli (2005, p.95) definen el *flow* “como una experiencia óptima disfrutada, que se caracteriza por la atención y concentración focalizada, la existencia de metas retadoras, feedback sobre el desempeño, y control sobre la situación, la distorsión del tiempo, y el disfrute intrínseco”, según Csikszentmihalyi, 1990; Moneta y Csikszentmihalyi, 1996; y Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

En sus investigaciones rescata un poco de la historicidad del *flow*, al apuntar que esa teoría ha tenido su origen en el deseo de entender este fenómeno de actividad motivada intrínsecamente; o sea, sus antecedentes pueden ser situados en las teorías de la motivación formuladas en las décadas de cincuenta y sesenta del siglo pasado, pero recordando que ha sido recientemente cuando el concepto ha adquirido identidad propia.

En el ámbito laboral se ha configurado una visión general de las características del *flow* y de sus condiciones más próximas. Tanto es así, que en ocasiones es más frecuente

la experiencia de él en el trabajo que durante el tiempo libre (Csikszentmihalyi, 1997). Sin embargo, atendiendo a esa perspectiva, cualquier ocupación ofrece posibilidades de experimentar el “*flow*”. Se trataría de favorecer las oportunidades de que esta experiencia aparezca fomentando el disfrute por el trabajo hecho a gusto y a conciencia.

Aquí es oportuno hacer un recorte para señalar las diferencias entre el “*flow*” en el trabajo y el “*engagement*” que es un constructo relacionado con él. Éste es “*un estado psicológico positivo relacionado con el trabajo que está caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción*” (Schaufeli *et al.*, 2002, pp.76-77), siendo un indicador de la motivación intrínseca por el trabajo. Más que un estado específico y temporal, el *engagement* se refiere a un estado cognitivo-afectivo más persistente en el tiempo, que no está centrado exclusivamente en un objeto o conducta específica. Según esos autores, la dimensión de absorción es la más cerca al término *flow*. No obstante, éste se refiere a una experiencia temporal, es una ‘*peak experience*’ y no tanto a un estado psicológico persistente en el tiempo, como es el caso del *engagement*.

Aún se percibe alguna escasez de investigaciones con diversas categorías profesionales, y son recientes los estudios específicos con los profesores (Rodríguez-Sánchez *et al.*, 2011; Salanova *et al.*, 2005; entre otros), lo que conlleva afirmarse ser éste un campo carente de más abordajes experimentales.

4.8. Inteligencia Emocional

Atribuyese principalmente a los estudios de Salovey y Mayer (1990, p.189), la definición más aceptada por la ciencia psicológica, al considerarla como “*la capacidad de percibir y expresar la emoción, asimilarla al pensamiento, comprender y raciocinar con ella, y saber regularla en si propio y en los otros*”. Es un concepto que determina la importancia de la Inteligencia Emocional en las interrelaciones humanas y, en consecuencia, en la adaptabilidad del individuo no sólo al entorno laboral, sino también a la sociedad a la que pertenece.

En la literatura, se puede deducir que Las investigaciones de esos autores la dividieran en cuatro dominios:

1. **Percepción de las emociones** - incluye habilidades envueltas en la identificación de sentimientos por estímulos, como la voz o la expresión facial, por ejemplo. La persona que posee esa habilidad identifica la variación y el cambio en el estado emocional de otra.
2. **Uso de las emociones** – implica en la capacidad de emplear las informaciones emocionales para facilitar el pensamiento y o raciocinio.
3. **Entender las emociones** - es la habilidad de captar variaciones emocionales ni siempre evidentes;
4. **Controle (y transformación) de la emoción** – es la aptitud para tratar con los propios sentimientos (constituye el aspecto más fácilmente reconocido de la inteligencia emocional).

En su relato histórico, la denominación inteligencia emocional es atribuida a Payne (1986), citada en su tesis de doctoramiento. Pero, el empleo más antiguo es de un concepto similar remonta a Darwin (1884), que en su obra se refirió a la importancia de la expresión emocional para la sobrevivencia y adaptación.

Aunque existió una gran variedad de conceptos, las definiciones tradicionales no daban una explicación completa sobre sus características. Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples, introdujo la idea de incluir tanto los conceptos de inteligencia intrapersonal (capacidad de comprender a sí mismo y de apreciar los propios sentimientos, medos y motivaciones) cuanto de inteligencia interpersonal (capacidad de comprender los intentos, motivaciones y deseos de los otros). Su posicionamiento consideraba que los indicadores de inteligencia como del cociente intelectual descubierto en 1904 por BINET⁴³, no explicaba completamente la capacidad cognitiva.

⁴³ Cuya finalidad era la de predecir qué alumnos de las escuelas de primaria de París tendrían éxito en sus estudios y cuáles fracasarían.

Según Pérez y Castejón (2007), Sternberg es otro autor de estudios (1997, 2000) que, junto a otros colaboradores (2001) ha contribuido a esta nueva concepción, adoptando una visión multidimensional de la inteligencia, en la que distingue varios tipos de talentos o inteligencias relativamente distintas e interdependientes: la analítica, la práctica y la creativa.

Para estos autores hay diversas formas de ser inteligente, y en cuanto a los testes, considera que estos sólo miden un tipo de inteligencia y habría que ir más allá del cociente intelectual, es decir, más allá de la inteligencia analítica para identificar a personas inteligentes con pronóstico de resultados favorables en la vida, debido a que la inteligencia analítica no es suficiente para desempeñarse de manera exitosa en el mundo real (Sternberg *et al.*, 2001).

Ya Mayer *et al.*, (2000, pp.334-335) señalaran cinco fases en el desarrollo del campo de estudio de la Inteligencia Emocional, que pueden ayudar a entender de donde surgen los conceptos y habilidades, que actualmente se presentan juntos bajo el epígrafe de IE, así descritas:

1. Inteligencia y Emociones como campos de estudio separados (1900 – 1969): La investigación sobre la inteligencia se desarrolla en este periodo y surge la tecnología de los testes psicológicos. En el campo de la emoción se centran en el debate entre la primacía de la respuesta fisiológica sobre la emoción o viceversa. Aunque algunos autores hablan sobre la ‘inteligencia social’ las concepciones sobre Inteligencia siguen siendo meramente cognitivas.
2. Precursores de la inteligencia emocional (1970 – 1989): El campo de la cognición y el afecto examina como las emociones interaccionan con el pensamiento. Una teoría revolucionaria de este periodo es la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner, la cual incluye una inteligencia ‘intrapersonal’.
3. Emergencia de la Inteligencia Emocional (1990 – 1993): Mayer y Salovey publican una serie de artículos sobre la inteligencia emocional, incluyendo el primer intento de medir estas competencias.

4. Popularización y ensanchamiento del concepto (1994 – 1997): Goleman publica su libro ‘Inteligencia Emocional’ y el término IE salta a la prensa popular.
5. Institucionalización e investigación sobre la IE (1998 – actualidad): Se producen refinamientos en el concepto de IE y se introducen nuevas medidas. Aparecen las primeras revisiones de artículos de investigación.

Actualmente ya es difundida la idea de una educación de la inteligencia emocional como forma de aprender a separar las emociones propias de las ajenas y a revisar cuáles fueron los motores que impulsaron a la persona en estar en el lugar que ocupa, Al hacer esto, se hace también una reinterpretación, una nueva elección o desechos. Es un proceso que conlleva al individuo a indagar su espacio emocional en relación tanto consigo mismo como con el sistema o los sistemas con los cuales interactúa.

Así es que la inteligencia emocional también está más relacionada con el área de las emociones que con la inteligencia tradicionalmente entendida, dándoles un significado de eficiencia y de éxito a una serie de competencias. Enfrentar el entorno con eficiencia no depende tanto del conocimiento que se tenga o no de él cuanto del hábito operativo de actuar sobre el mismo. La inteligencia es una actividad y es básicamente cognitiva.

4.9. Las Fortalezas Personales

Son las que ayudan al individuo a crecer, a seguir adelante y a superar cualquier situación dolorosa o adversa que se presente en la vida. Seligman (2002) señaló que existe una variedad de ellas comunes en los seres humano, cualquier que sea su religión cultura o corriente de pensamiento, las cuales se pueden fomentar y educar.

Según Buckingham y Clifton (2006), el problema de la identificación de las fortalezas personales consiste en ¿Cómo puede cada persona saber cuáles son sus talentos y fortalezas características? Entre las fuentes cotidianas que contribuyen a dicho propósito, destacan las siguientes:

1. Las reacciones espontáneas e inmediatas ante cada situación.

2. Los anhelos personales.
3. Las cosas que se aprenden rápidamente.
4. Las cosas que producen satisfacción.

Una de las pruebas más conocidas que miden este aspecto de la inteligencia emocional, fue construida por Peterson y Seligman (2004), denominándola de *VIA Inventory of Strength*, test traducido al castellano como *Cuestionario VIA de Fortalezas Personales*, constituido de 245 ítems tipo *likert* con 5 posibles respuestas cada uno, que mide el grado en que un individuo posee cada una de las 24 fortalezas y 6 virtudes categorizadas en 6 campos: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia.

Al final, parece ser pertinente hacer una distinción entre capacidad y fortaleza: aquellas son rasgos psicológicos y son difíciles de adquirir, siendo relativamente automáticas; estas, son morales y pueden adquirirse. Así es que las principales características de una fortaleza es que son un rasgo permanente, valoradas por derecho propio (los modelos de conducta de una cultura ilustran de forma convincente las fortalezas y virtudes).

Así, es oportuno enfatizar que la idea aquí fue de particularizar este abordaje como una sugerencia de otra perspectiva de plantear el tema aquí estudiado según un área recientemente nueva para la ciencia, que aún carece de más investigaciones respecto a su aplicabilidad en los diversos campos de la vida personal y profesional de las personas.

De hecho, al hacerlo sin experimentos y ni mensuraciones, es por considerar que aún existe un espacio dentro de la ciencia a ser rellenado con criterios que vengán a fundamentar una necesidad científica más allá de una novedad transitoria (llevando en cuenta, principalmente una realidad social tan opositora a un sentimiento de bienestar y salud colectiva); pero sin, desplazar el marco principal de ella (la Psicología Positiva)

que es ofrecer otra visión respecto al estudio del comportamiento humano, que no sea bajo la perspectiva de la enfermedad.

Además, el desarrollo del tema enfocado en la territorialidad para la ciencia psicológica, no parece sugerir ninguna novedad delante de una realidad de sobrevivencia, pero, contradictoriamente poco abordada en el ámbito científico de ésta. Y aquí no se trata de recoger la idea de exclusividad de mando, pero, si, de identificar una multi e interdisciplinaridad con otras áreas científicas, principalmente con los datos antropológicos que de hecho, mucho colaboran con su perfeccionamiento.

Así también es que, el uso aquí propuesto, de la autoeficacia como herramienta de enfrentamiento a un proceso de gestión de un espacio territorial como del mundo laboral (en este caso, de los docentes universitarios brasileños), deviene del sentido de fuerza de argumentación que éste constructo tiene dentro del aporte de la Psicología Social y, quizá, de la Antropología en determinados abordajes.

Al final, el desarrollo teórico así presentado, intenta proporcionar datos referenciales suficientes al embasamiento de los diseños que se plantean a continuación, así como las informaciones añadidas a nivel cualitativo, mismo considerándose ser éste un inicio de profundización que el esquema de estudio induce.

PARTE II:

ANÁLISIS CUALITATIVA

Capítulo 5

Los Resultados Cualitativos

*“Ninguno niega el valor de la educación
y que un bueno profesor es imprescindible.
Pero, aunque que deseen
buenos profesores para sus hijos,
pocos padres desean
que sus hijos sean profesores.
Aquello nos muestra el reconocimiento
que el trabajo de educar
es fuerte, difícil y necesario,
más que permitimos que eso profesionales
continúen siendo desvalorados.
A pesar de malos sueldos,
con bajo prestigio social
y responsabilizados por el fracaso de la educación,
grande parte resiste
y continua enamorada por su trabajo.
La fecha es una invitación
para que todos – padres, alumnos, sociedad,
repensemos nuestros papeles y nuestras actitudes,
pues con ellas demostramos el compromiso
con la educación que queremos.
A los profesores, queda la invitación
para que no descuiden de su misión de educar,
ni desanimen delante de los desafíos,
ni dejen de educar las personas
para comportaren como ‘águilas’ y no solo ‘gallinas’.
Pues, se la educación sólo no transforma la sociedad,
sin ella, tampoco, la sociedad cambia”.*

Paulo Freire, educador brasileño (em prensa).

5.1. Aspectos Conceptuales

La expresión “cualitativa” asume diferentes significados en las ciencias sociales, comprendiendo un conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que tiene por objetivo traducir y expresar el sentido de los fenómenos en el mundo social (Maanen, 1979). Es una forma de obtención de datos descriptivos mediante contacto directo e interactivo del investigador y según la perspectiva de los participantes con la situación objeto de estudio, pero sin impedimento de uso de la lógica del empirismo científico y suponiéndose que sea más adecuado el uso del análisis fenomenológica cuando se trata de eventos singulares y dotados de ambigüedad.

En éste ámbito, los estudios difieren entre sí cuanto al método, forma y los objetivos. Según Godoy (1995), hay un conjunto de características esenciales que identifican una investigación de ese tipo, tales como: (a) el ambiente natural cómo fuente directa de datos y el investigador cómo herramienta fundamental; (b) la naturaleza descriptiva; (c) el significado que las personas dan a las cosas y a sus vidas como preocupación del investigador; (d) enfoque inductivo.

En esta metodología, para establecer un vínculo entre signo y significado, conocimiento y fenómeno, hay que depender de la estructura de interpretación empleada por el investigador, aquella que le sirve de visión de mundo y referencial. Es un esbozo puede servir como base para establecer caminos de tal modo que los abordajes cuantitativa y cualitativa pueden complementarse.

En la literatura se puede verificar que ambos métodos no son excluyentes, y aunque difieran cuanto la forma y la énfasis, los métodos cualitativos traen como colaboración al trabajo de investigación cuantitativa, una mezcla de racionalidad y visión intuitiva capaces de contribuir para una mejor comprensión de los fenómenos (Neves, 1996). Además, los estudios de Pope y Mays (1995) enfatiza la idea de que puede distinguirse los dos métodos, pero no se puede afirmar que ellos tienen una relación de oposición.

La práctica del mundo científico apunta que una encuesta puede revelar la preocupación en diagnosticar un fenómeno (describirlo e interpretarlo), pero el científico puede también estar preocupado en explicarlo a partir de sus determinantes, es decir, las relaciones de nexo-causal. Esto refuerza la visión de que tales puntos de vista metodológicos no se contraponen; en verdad, se complementan, y pueden contribuir en un mismo estudio, para un mejor entendimiento del fenómeno estudiado.

Jick (1979) llama la combinación de los dos métodos, de 'triangulación', reforzando la idea de Campbell y Fiske (1992) que propusieron la denominación 'validación convergente' o 'multi método', con sentido semejante. Es un abordaje que puede establecer relaciones entre descubiertas obtenidas por diversas fuentes, ilustrarlas y tornarlas más comprensibles, puede también conducir a nuevos paradójicos, ofreciendo nuevas direcciones a los problemas investigados.

Un cuidado metodológico cuando del uso de los dos abordajes, debe suponer que el análisis de los datos acontezca al largo de la ejecución de los estudios, lo que eventualmente, puede provocar un otro direccionamiento. Por eso, Morse (1991) propone el empleo de la expresión 'triangulación simultánea', resaltando que en la fase de coleta de datos, la interacción entre los dos métodos es reducida, pero, en la fase de conclusión, ellos se complementan. En contraposición a una forma de combinación de ellos, el autor propone el uso de la denominación 'triangulación secuenciada', en la cual los resultados de un método sirven de base para la planificación de otro método que lo sigue, complementándole.

Según Neves (1996), combinar técnicas cuantitativas y cualitativas torna la investigación más fuerte, y reduce los problemas de adopción exclusiva de esos grupos; por otro lado, la omisión en el empleo de métodos cualitativos en un estudio donde se hace posible y útil emplearlo, empobrece la visión del investigador cuanto al contexto en que ocurre el fenómeno.

Los estudios de Duffe (1987) apuntan algunos aspectos benéficos del uso en conjunto de los dos métodos, tales como:

1. Posibilidad de congregar controles de los bieses (por los métodos cuantitativos), con comprensión de la perspectiva de los agentes envueltos en el fenómeno (por los métodos cualitativos);
2. Posibilidad de congregar identificación de variables específicas (por los métodos cuantitativos), con una visión global del fenómeno (por los métodos cualitativos);
3. Posibilidad de completar un conjunto de hechos y causas asociadas al empleo de la metodología cuantitativa con una visión de la naturaleza dinámica de la realidad;
4. Posibilidad de enriquecer constataciones obtenidas mediante condiciones controladas con datos obtenidos dentro del contexto natural de su ocurrencia;
5. Posibilidad de reafirmar validez y confiabilidad de las descubiertas por el empleo de técnicas diversificadas.

Sin embargo, se debe evitar ilusiones pseudocientíficas cuando se depara con estudios cualitativos. Datos y métodos en éste ámbito, son por veces, considerados más atractivos do que los cuantitativos (Miles, 1979), pues son vistos como más ricos, completos, globales, reales. Su valor parece, muchas veces, incuestionable, pues los datos fueron obtenidos en relación directa con el objeto y conducirían a vínculos más visibles de causa y efecto do que tablas estadísticas. Conducirían a *insights* interesantes y reducirían el efecto de las limitaciones de acción del investigador. Una vez expreso con la forma de *cases*, las constataciones allí contenidas podrían ser vistas como innegables.

Los apuntes de Neves (1996) enfatizan la visión ilusoria que es este abordaje. Según este autor, tanto cuantos los prejuicios contra la investigación con método cualitativo, se debe evitar tener prejuicios a favor de ella, resaltando que tanto el método cuantitativo como el cualitativo puede producir resultados buenos o malos, además de que, las técnicas cualitativas tienen su propia fragilidad y problemas, que deben ser considerados y no negados.

5.2. Tipos de Métodos Cualitativos

Para reforzar la inserción de método cualitativo en éste estudio, se recoge a la visión apuntada por Godoy (1995), para lo cual existen por lo menos, tres formas de uso de esta metodología:

- (1) La investigación documental,
- (2) Los estudios de casos,
- (3) La etnografía.

La investigación documental ocurre cuando es hecho un examen de material que aún no recibieron un tratamiento analítico o que pueden ser reexaminados con vistas a una interpretación nueva o complementar. Puede ofrecer base útil para otros tipos de estudios cualitativos y posibilita que la creatividad del investigador conduzca la investigación por enfoques diferenciados. Este tipo de encuesta permite el estudio de personas que no se tiene acceso físico (distantes o fallecidas). Además, los documentos son una fuente no reactiva y especialmente propicia para el estudio de largos periodo de tiempo.

Los estudios de casos se refieren a una análisis profunda de una unidad de estudio. En el entendimiento de Godoy (1995), es un abordaje que visa el examen detallado de un ambiente, de un sujeto o de una situación en particular. Es encontrado ampliamente en los estudios de administración, y tiene se tornado la modalidad preferida de aquellos que intentan saber cómo y lo por qué ciertos fenómenos acontecen o de los que se dedican en evaluar eventos sobre los cuales la posibilidad de control es reducida o cuando los fenómenos evaluados son actuales y solamente hacen sentido dentro de un contexto específico.

La etnografía es un método devenido de la Antropología y envuelve un conjunto particular de procedimientos metodológicos e interpretativos desarrollados al largo del siglo XX, aunque Sanday (1979) afirma que desde los antiguos griegos tiene sido practicado. Dice respecto a un largo periodo de estudio, en lo cual el investigador fija

morada en una comunidad y pasa a usar técnicas de observación, contacto directo y participación en actividades. Usando el término ‘paradigma’ en el sentido Kuhniano (Kuhn, 1962), se puede decir que el paradigma etnográfico puede asumir una naturaleza diferenciada en la medida que esté más o menos marcado por la visión del todo, por la preocupación con el significado, y mediante la forma como el estudio se direcciona más para el diagnóstico o para la explicación de los fenómenos. Lo que importa en los estudios etnográficos no es la forma con que los hechos se invisten, pero sí, su sentido. La naturaleza del fenómeno influye en la determinación de la perspectiva más adecuada, desde el método interpretativo hasta un estudio comparativo-explicativo.

5.3. Algunos problemas del método cualitativo

Los estudios de Manning (1979) llama la atención para el uso del lenguaje en la expresión de ideas, indicando que esta debe ser decodificada para que la metodología cualitativa sea hecha. Según sus relatos, los argumentos son expresos en forma de texto, de manera que diferencias de estilo, de contexto, o el intento de atribuir un carácter particular, puede no ser captados por el investigador. El propio texto debe ser objeto de análisis y las diferencias de la relación significante-significado pueden afectar en los resultados del análisis, razón por la cual deben ser ellas mismo ser objeto de consideración.

Otra cuestión problemática es que la tarea de coleccionar y evaluar los datos generalmente da mucho trabajo al investigador y es tradicionalmente individual. Se hace mucho esfuerzo para tornar los datos sistemáticamente comparables. Además, acostumbran ser grandes las exigencias de tiempo necesario para registrar los datos, organizarlos, codificarlos y hacer el análisis. Pero, el indicador más problemático parece residir en el hecho de que los métodos para análisis y las convenciones a emplear no son bien establecidos, al revés de lo que ocurre con la investigación cuantitativa – constataciones innovadoras, globales y aparentemente innegables pueden estar, de hecho, incorrectas. Sin embargo, como bien resalta Downey e Ireland (1979), la colecta,

la interpretación y la evaluación de los datos son problemáticos en cualquier tipo de investigación, sea ella cuantitativa o cualitativa.

Según Kirk y Miller (1986), la cuestión de la objetividad en el discurso científico se pone no pela existencia de un mundo fuera de la cabeza del investigador y otro dentro, y sí por el hecho de los resultados de investigación contuvieren, por si propios, un significado que independe de la preferencia o de la admiración del investigador o de los lectores del estudio, sea él cuantitativo o cualitativo. Se tiene como imposible la búsqueda de objetividad en los trabajos científicos (Mellon, 1990), una vez que los investigadores son seres humanos, siendo un problema las posibilidades de bieses de interpretación.

Otro aspecto a considerar es que los fenómenos naturales son esencialmente diferenciados de los sociales. Al mismo tiempo que crea el mundo, el hombre es por él transformado, en actividad continua y en un proceso circular. Producto y determinantes de la condiciones históricas que ayudan a crear, los elementos del mundo social no son elementos naturales y no pueden ser tratados como tal. Prado (1990) califica las cosas que ahí están como cosas naturales-sociales dotadas de valor y de significación para los hombres de los cuales dependen.

Para los problemas de validez y de confiabilidad de los resultados cualitativos, no se tiene soluciones simples para los científicos. Bradley (1993) recomienda el uso de cuatro criterios para atenuarlos: (1) conferir la confiabilidad del material investigado; (2) velar por la fiabilidad en el proceso de transcripción que antecede el análisis; (3) considerar los elementos que componen el contexto; y (4) asegurar la posibilidad de confirmar posteriormente los datos investigados.

Por otro lado, Kirk y Miller (1986), consideran que cumplir secuencia e integralmente las fases del proyecto de investigación, colecta de datos, análisis y documentación contribuyen para tornar más confiable los resultados del estudio

cualitativo. En este sentido, se desconoce procedimiento que pueda asegurar confiabilidad absoluta a un estudio cualitativo.

5.4. Características de la muestra

La objetividad de la ciencia, sobre todo la de Psicología, impele al investigador a nominar las situaciones para que se pueda catalogarla en cualquier intento de exploración científica. Así es que, la primera acción delante de la cantidad de personas enfermas apartadas de sus rutinas laborales, fue encontrar la argumentación de los autores que estaban estudiando tal enfermedades - ¿por qué los individuos enferman en sus puestos de trabajo?

En la década de 90 del siglo pasado, ya empezaba un grande interese por el estudio de una patología ocupacional denominada ‘Síndrome de *Burnout*’, y hasta hoy, permanece creciendo el número de investigaciones respecto a él, interesadas actualmente, en los trabajos científicos de la dimensión despersonalización.

Pero, aparte de haberse llegado a un consenso la importancia de abordaje sobre tal tema, la ciencia viene caminando por la etapa siguiente que es de proporcionar búsqueda de debate e, consecuentemente, de alternativas de afrontamiento para lo que ha sido ‘descubierto’.

Fue en el medio de esta relación espacial que empezó a surgir, delante de las varias opiniones respecto a los encaminamientos apuntados, la indagación que vería tornarse foco de los estudios posteriores aquí desarrollados - ¿además de la(s) causa(s), cómo era el ambiente en que se encontraban las personas enfermadas? ¿Y, además de eso, lo que caracterizaba la forma cómo cada individuo gestionaba ése ambiente?

Lograse aquí a la percepción de territorialidad – aquella que actúa en nivel por debajo del consciente y la que las personas vivencia sin clara conciencia de ella. Estaba así

delineado un campo de estudio que proporcionase un interés científico para posterior profundización.

Sin embargo, el concepto de territorialidad no se mostraba definido en las percepciones de los sujetos abordados cómo tal, y tan poco se espejaba en experiencias bien estructuradas en las dimensiones relatadas, lo que es un indicador de necesidad de más argumentaciones exploratorias del tema. En verdad, en el ámbito científico, la cuestión permanece abierta, con cierta dificultad de constructo psicológico, mismo entre los antropólogos y los profesionales de la Psicología, así como los diversos autores que han dado soporte al presente estudio.

En este sentido, la literatura consensua lo siguiente:

...a conexión afectiva primaria del individuo con su territorio es su 'background', pero al mismo tiempo es articulada por una serie de elementos estructurales y dinámicos, que la hacen funcionar como defensa y conquista territorial, así como también como mecanismo de adaptación, estabilización y seguridad, con la finalidad de garantizar la sobrevivencia de la especie o en sentido más amplio, la permanencia espacio-temporal de la experiencia humana concreta (Pages *et al.*, 1993, p.143).

Los conceptos encontrados poseen, en sí, cierta complejidad y funcionan siempre en interacción dinámica que proporciona múltiples abordajes, pero sin aprehensión definitiva de su contenido y de sus significados. En el intento de pasar clareza verbal a la idea de territorialidad, lo que muchos sujetos en proceso de atendimento psicosocial percibieron era, en realidad, el propio territorio o el *locus* de manifestación de la territorialidad.

Haciendo un corte temporal-espacial, son relatados aquí datos obtenidos en los atendimientos a sujetos pertenecientes a una demanda espontánea poseedores de un vínculo laboral común. Fueron recogidos durante la práctica de la autora en su vivencia profesional cómo Psicóloga del Trabajo en organización pública durante el periodo de Septiembre de 1996 a Julio de 2011. O sea, fueron 15 años de experiencia en una

actividad laboral escuchando y también participando del proceso de padecimiento de colegas al mismo tiempo que se ponía con un perfil científico en el intento de cooperación con la ciencia y con el sentido de humanidad de la cual fue apropiada su carrera.

La primera idea de estudio fue hecha a partir de la cantidad de padecimiento devenido del trabajo. Fueron muchas situaciones de quejas generadas en el ejercicio laboral – de obreros ayudantes a maestros de cuadro, con varios síntomas que conllevaban a un conjunto de enfermedades que los apartaban de sus mundos profesionales, al tiempo en que permanecían vinculado a la organización por medio de permisos legales de los servicios de salud.

Para efecto de éste estudio, fue hecho un recorte con los profesionales de la docencia, que pertenecían a varios departamentos universitarios, diversificando en áreas distintas de la ciencia, como se describe a la continuación:

TESIS DOCTORAL

**Tabla 5. –
Datos socio demográficos de la muestra del análisis cualitativa.**

VARIABLES		FRECUENCIA		
		Cuantitativo	%	
Edad (años)	25 – 30	03	7	100
	31 – 35	06	14	
	36 – 40	06	14	
	41 – 45	09	20	
	46 – 50	08	18	
	51 – 55	08	18	
	56 – 60	03	7	
	61 – 65	01	2	
Género	Masculino	18	41	100
	Femenino	26	59	
Tiempo de Experiencia como Docente (años)	01 – 05	05	11	100
	06 – 10	06	14	
	11 – 15	06	14	
	16 – 20	10	23	
	21 – 25	08	18	
	26 – 30	09	20	
Área de Trabajo en el magisterio	Administración	03	7	100
	Educación	06	14	
	Ciencia Jurídica	05	11	
	Ciencias de la Salud	06	14	
	Ciencias Exactas	06	14	
	Ciencias Humanas	05	11	
	Ciencias Sociales	04	9	
	Ciencias Tecnológicas	09	20	

Como se puede observar en los datos de la tabla, 20% (veinte por ciento) de la muestra está situada en la variable edad entre 41 y 45 años, 59% (cincuenta y nueve por ciento) son del género femenino, 23% (veinte y tres por ciento) tiene entre 16 y 21 años de tiempo de experiencia, y 20% (veinte por ciento) ejercen su magisterio universitario en el área de Ciencias Tecnológicas.

5.5. Los contenidos cualitativos

Dentro de una perspectiva polifacética, los contenidos de las declaraciones fueron clasificadas según las evidencias temáticas recortadas de la base teórica, pero con la peculiaridad de tener contenido emocional implícito, como se verifica en la continuación:

I – La territorialidad y la ocupación del espacio: es la idea más frecuente y comprende la apropiación exclusiva que lo privatiza y transforma en espacio personal (Fischer, 1994), y representa aquello que los individuos llaman de su tierra, su suelo (Hall, 1968), conducidos tal vez, por impulso que induce a la adquisición de propiedades después agregadas a la experiencia del Yo empírico (James, 1910). La conquista del espacio también puede ser la respuesta comportamental al impulso biológico de sobrevivencia (Simmons, 1998), garantizada por la permanencia enraizada en el lugar de la geografía personal (Chanlat, 1992; Simmons, 1998), y su dominio fija psicológicamente los individuos al sitio, al mismo tiempo que opera como organizador de las actividades de individuos y grupos y como regulador de las relaciones de cambio (Fischer, 1994). El espacio simbólico es ambiguo, de poses precaria, volátil y relacional, fichado por el consenso de interacción social y, a pesar de apropiación visible, frecuentemente ocurre por comportamientos sutiles, que envuelven competencia por dominios desprovistos de leyes (Rodrigues, 1996). Así, la ocupación de espacio es entonces relatada cómo se verifica a continuación.

1. “La territorialidad es el espacio donde yo estoy, las cosas que tengo, las que percibo como participantes en mi territorio, las que yo tengo como mías” (45 años, masculino, docente hace 16 años, área de tecnologías);
2. “Entiendo que son mis atribuciones, mis necesidades profesionales, mi función” (58 años, femenino, docente hace 28 años, área de educación).

II – La territorialidad cómo defensa de propiedad y del territorio – es un comportamiento típico de los individuos y supone la defensa territorial contra miembros de la misma especie, traduciendo la territorialidad en un sistema fundamental para los

organismos vivos, incluyendo el hombre. Se refiere a la adquisición, demarcación y protección del territorio (Simmons, 1998), como se describe a continuación.

1. “Las cosas que yo tengo cómo mías y que voy defenderlas” (31 años, femenina, docente hace 3 años, área de humanas);
2. “En esas cuestiones de atribución, eso cabe a mí y yo voy defender hasta mismo contra la eventual disposición mía para el día” (39 años, masculino, docente hace 10 años, área de salud).

III – La territorialidad cómo demarcación de fronteras – cumple función prescriptiva al establecer nociones de dentro y fuera, suyo y mío (Simmons, 1998) y aún con la función psicológica de fijar los individuos al sitio (Fischer, 1994), cómo se apunta a continuación.

1. “El área dónde estoy puede ser delimitada o no por objetos físicos, pero ella puede también estar delimitada por espacios hasta dónde no estoy en aquel momento, pero que hace parte del día-a-día, como el mercado de trabajo” (51 años, Femenino, docente hace 29 años, área de exactas);
2. “Toda la vez que hablamos de esto, me recuerda el animal mismo, un león, cuando él hace su círculo de orina para protección de su territorio” (44 años, femenino, docente hace 18 años, área de tecnologías).

IV – La territorialidad cómo percepción primitiva o simbólica – es fornecida por los significados (Simmons, 1998) contenidos en la dimensiones simbólicas que amplían el sentido del territorio (Sodré, 1988; Barcellos, 1995), como se identifica a continuación.

1. “Yo me acuerdo de alguna cosa así...yo creo que es muy interesante hablar de esto. Mi padre también trabajó aquí en el edificio histórico y cuando yo venía visitarlo, yo pasaba horas escuchando a él hablar de la escalera, de cómo las personas, incluso docente cómo yo, bajaba sus escalones con imponencia. Se pisaba en una alfombra roja, cómo se fuera un desfile de celebridades...Yo conseguía percibir que había un espacio de poder. Pienso que territorialidad es una cosa de esa forma” (62 años, femenino, docente hace 28 años, área de jurídicas);

2. “la territorialidad se destaca en mi cabeza cómo un proceso bien primitivo. Ella tiene un imagen de dominio y de posesión sobre personas, cosas y momentos, incluyendo el poder” (43 años, masculino, docente hace 13 años, área de salud).

V – La territorialidad como vivencia no consciente – cuando no tiene contornos definidos en el mundo fenomenal y aún menos en los sentimientos de las personas (Mesquita e Brandão, 1995; Simmons, 1998). En general, los individuos perciben de modo difuso el comportamiento territorial de los demás y no admiten que esté reaccionando de la misma manera; cuando sorprendidos, contestan que fueron obligados a actuar así para defender los intereses personales u organizacionales y, con eso, justifican sus acciones, cómo se verifica en los contenidos a continuación.

1. “Nunca había escuchado éste concepto. Sin embargo, por lo que puedo observar aquí, es una cosa así, que está presente en mi día-a-día, y desde que yo nascí, ocupo espacio” (27 años, masculino, docente hace 2 años, área de humanas);
2. “Yo pienso que sin querer y hasta por los conceptos que yo leí ahora, trayendo para mi día-a-día, yo defiendo mi espacio hasta más do que lo debía. No percibía hasta ese momento, que raciociné en eso. No percibía cómo yo lo defiendo” (36 años, femenino, docente hace 6 años, área de tecnologías).

VI – La territorialidad como sobrevivencia psicológica – ella sugiere una contaminación del aparato psicológico que incorpora y sustituye la sobrevivencia física, funcionando cómo equivalente abstracto de la sobrevivencia orgánica del individuo, e incluyendo la gestión de las relaciones de cambio y envolviendo conceptos de auto imagen como criterios de éxito y sobrevivencia, como se identifica a continuación.

1. “En mi, funciona como un soporte psicológico y sociológico, siendo también un referencial de la organización humana” (47 años, femenino, docente hace 19 años, área de educación);
2. “Es defender aquello que yo considero mío, tanto en el aspecto físico cómo en el aspecto psicológico propiamente dicho” (39 años, masculino, docente hace 12 años, área de jurídicas).

VII – El territorio como proyección de la identidad – ella define el territorio (Mesquita, 1998) mientras éste actúa como espejo que refleje el individuo en las cosas que él posee (Belk, 1988; James, 1910; Jung, 1986; Mesquita, 1998; Pagés *et al.*, 1993; Simmons, 1998; Tuan, 1983;), cómo se encuentra en las informaciones a continuación.

1. “La territorialidad es muy amplia, ilimitada. Ella va hasta dónde nuestros pensamientos llegan” (55 años, femenino, docente hace 17 años, área de salud);
2. “Yo percibo que hay mucho de mí en las cosas que hago, en el espacio que ocupo, en la aula que doy clase, mismo que sea un sitio nuevo, reciente, yo luego, luego, desarrollo una manera de hacerlo mío” (44 años, femenino, docente hace 15 años, área de educación).

VIII – La organización como territorio de competencia – los ambientes nominados tienen una relación de coherencia con la base teórica, por medio de los estudios de Clegg (1975), Fernandes y Machado-da-Silva (1997), Fischer (1994), Mesquita (1998), Morgan (1996), Pages *et al.* (1993), Rodrigues (1996), Roiek y Bulgacov (1999), Simmons (1998), Teodósio *et al.* (1997); los cuales relacionan esos espacios con una característica sociopolítica común fijados por la ambigüedad, pues mientras sirve como arena dónde se sitúan las disputas, retienen simultáneamente los contenidos simbólicos de los premios que recompensa los vencedores de la competencia, como se identifica en las dos declaraciones a continuación:

1. “Por cuenta de una presión bastante fuerte y continúa de resultados con los alumnos, de publicación de artículos, de cantidad de investigaciones, algunos límites antes eran más respetados dentro de la ética, de la solidaridad profesional. Y es curioso de mirar la forma cómo acontece (con una mascarilla de refinamiento y no se identifica ninguno colega sin educación o con grosería, al revés, se muestran ‘políticamente correctos’, pero nunca he visto tanta salvajería). Además el poder es muy disputado – o de la información, de las relaciones, hay una competencia por el reconocimiento, por el prestigio, por el *status quo*, por posibles premios y ascensiones dentro y fuera del departamento” (49 años, femenino, docente hace 22 años, área de exactas);
2. “La competencia que más se encuentra en esta organización dice respeto al acceso a las informaciones del departamento y de las resoluciones de consejo. Quien no

tienen protección política interna del departamento, trabajan cerrados en sus despachos, aislados y con dificultad hasta de equipaje actual” (35 años, masculino, docente hace 9 años, área de tecnologías).

IX – La importancia estratégica del territorio organizacional – los cambios son percibidos como direccionando las atenciones para una idea de eficacia territorial y que la sobrevivencia profesional está condicionada a la ocupación de los espacios de importancia estratégica dentro de la organización, haciendo con que la característica de Institución Universitaria salga de su significación educacional para la exploración del potencial empresarial, denotando la preocupación con la carrera de magisterio delante de esta perspectiva, de acuerdo con los testimonios a continuación:

1. “Los cambios son muy grandes en el pensamiento de los colegas. El espacio territorial que hoy es disputado es distinto de antes, porque se piensa en él dentro de la importancia estratégica de la organización, un espacio donde se pueda acceder a las informaciones, a la oportunidad de desarrollo y de participación en las decisiones. Eso muchas veces es geográfico, pero también viene junto a un sentimiento de pertenencia que no se percibe claramente” (52 años, masculino, docente hace 22 años, área de gestión);
2. “Hoy, la organización educacional está claramente en un territorio de visión empresarial, mismo as de naturaleza pública. Las decisiones son tomadas dentro de una perspectiva financiera, y eso nos hace rehenes de una enseñanza cuantitativa, donde tenemos que orientar nuestros alumnos para un logro también cuantitativo, se perdiendo toda el potencial estratégico de las humanidades” (55 años, masculino, docente hace 24 años, área de ciencias sociales).

X – El área territorial y sus significados – una vez que los territorios están vinculados a los significados personales atribuidos por los ocupantes, hay una dificultad para el observador externo en interpretarlos y en detectar los límites que separan los contenidos individuales, profesionales y organizacionales (Dawkins y Krebs, 1979; Mesquita, 1998; Simmons, 1998). Los datos de los sujetos dejan claro las dificultades de enfrentamiento

de ese proceso de ‘des-re-territorialización’ (Haesbaert, 1997; Pages *et al.*, 1993; Raffestin, 1993), como se describe a continuación:

1. “En relación a mis alumnos, solamente yo tengo el derecho de abordarlos con vehemencia. Se alguno otro profesor, o mismo un administrativo de la organización lo hace, yo me enfado y dejo esto muy bien claro” (35 años, femenino, docente hace 14 años, área de humanas);
2. “Tengo un cuidado muy especial con mi despacho. Pongo allí objetos e cosas que traigo de mi casa, como se fuera para hacer fronteras con mi colega con quien comparto el territorio y percibo que muchas veces soy criticada por hacerlo” (45 años, femenino, docente hace 19 años, área de exactas).

XI – El territorio simbólico – es una percepción muchas veces abstracta como lugar de oposición de conceptos, ideas, creencias y valores, estructurado en la especificidad de cada individuo, y que interactúa con el territorio ocupacional concreto (Simmons, 1998), como es apuntado por los sujetos en sus descripciones a continuación:

1. “Un punto que afecta mucho la relación de las personas es como la familia está insertada en el contexto social, en el contexto profesional de cada profesor. La cuestión de los valores interiores, de las creencias, de las filosofías, de las ideas es otro punto que está muy fuerte en nuestra convivencia entre profesores. Así, hay embates que son hechos distante del ejercicio profesional de cada uno de nosotros” (53 años, masculino, docente hace 26 años, área de salud).
2. “Sabíendo recientemente de esa teoría (territorialidad), yo pensaba que estaba luchando por mis convicciones. Pero, convicciones hace parte también del territorio. Entonces yo creo ser eso” (51 años, femenino, docente hace 20 años, área de ciencias sociales).

XII – La seguridad del territorio – la idea de pertenencia territorial, de dependencia y vinculación espacial, de hacer parte y de ser acepta por el grupo (Mesquita, 1995; Simmons, 1998), es relatada por los sujetos, como se identifica a continuación:

1. “Veo como el espacio geográfico es presente en mi vida profesional, así como con muchos colegas – aún necesitamos de tener la seguridad de un rincón después de las

clases, de la mesa, de la silla. Es como se fuera un espacio de aceptación dentro del departamento” (29 años, femenino, docente hace 5 años, área de educación);

2. “Es un espacio que nos permite quedar menos vulnerable, pues esa turbulencia toda que está ocurriendo en la organización, nos deja inseguros. Pienso en coger otro empleo, pero aquí tengo la seguridad de la estabilidad, de la permanencia en un rincón después del enfrentamiento de clases con muchos alumnos” (38 años, femenino, docente hace 6 años, área de ciencias jurídicas).

XIII – El territorio compartido – la presión competitiva inhibe el impulso territorial, elimina fronteras y provoca la formación de grupos de trabajo para búsqueda conjunta de los resultados y recompensas. En nombre de la sobrevivencia, los individuos accionan los mecanismos del altruismo recíproco (Dawkins, 1979; Ruse, 1983; Simmons, 1998; Wilson, 1981), ya que les parece que actuar en grupo es más eficaz do que actuar según lo que es dicto por el egoísmo territorial del puesto, cómo se verifica en los datos de los sujetos a continuación:

1. “Es natural que nosotros, a partir del momento que nos ajustemos al ambiente profesional del departamento, pasemos a considerarlo cómo nuestro. Sin duda, eso es muy fuerte. Entonces, lo que se consigue obtener colectivamente, con relación a los resultados, al reconocimiento, se pasa a considerar eso como perteneciente al grupo” (40 años, masculino, docente hace 12 años, área de humanas);
2. “Cuando se trabaja con mucha gente, como es en ese sector, tornase natural compartir opiniones, ideas y diferencias individuales. Hasta mismo por nuestra formación, pues vivimos nuestro papel de educador en las clases y en la convivencia con nosotros y con la comunidad, gestionar el territorio es una actividad continua y permanente” (43 años, femenino, docente hace 15 años, área de educación).

XIV – El territorio y el perfil individual – según Fischer (1994), los tipos de territorio ambicionados y las formas de disputarlos son condicionados por el perfil psicológico individual del individuo, cómo se identifica en las declaraciones a continuación:

1. “Pienso que lo que los profesores buscan en este departamento, está fuertemente vinculado al perfil personal de cada uno. En grande parte, cada colega tiene su forma

propia de hacer una búsqueda por crecimiento, ocupar funciones relevantes donde tenga reconocimiento tanto de la organización como de la sociedad” (30 años, masculino, docente hace 4 años, área de exactas);

2. “Dentro del contexto profesional, ejerzo mi papel de profesor en el ambiente territorial de las clases, de acuerdo con mis convicciones, mis valores y mi forma peculiar de actuar, y no veo que eso me proporcione ninguno conflicto con colegas” (46 años, masculino, docente hace 16 años, área de tecnologías).

XV – El territorio y el comportamiento territorial – uno influye al otro, que se siente fragilizado fuera de su territorio (Fischer, 1994), percibiéndose claramente el impacto territorial en los datos descritos por los sujetos a continuación:

1. “Tengo una cierta angustia mientras estoy preparando las clases, pero al adentrarme en el espacio físico de ellas, siento que comparto muchas cosas con mis alumnos, y poco a poco, el ambiente territorial va cambiando mi comportamiento” (33 años, femenino, docente hace 7 años, área de humanas);
2. “Quedo empapada en sudor cuando voy dar clase a los alumnos de aquella aula. Lo curioso es que ocurre solamente con ellos. Nunca tuve conflicto profesional, y en verdad, me siento muy segura en hacerlo. Pero, lo que percibo, es que los alumnos de aquella turna no tiene nada que ver conmigo. Soy una extraña para ellos y ellos para mí” (41 años, femenino, docente hace 14 años, área de ciencias jurídicas).

XVI – Los territorios considerados valiosos – son aquellos asociados directamente a las cosas que ayudan al individuo a sobrevivir y a prosperar en la organización (Simmons, 1998). Lo que tiene elementos simbólicos significativos e importantes para la sobrevivencia, aparentemente, es valorado por las personas, que se unen a todo que les parece valioso. Lo que es percibido como tal, cumple la función de territorio y se hunde con el yo empírico (James, 1910), con el *self* (Simmons, 1998). Así, reciben las inversiones afectivas, materiales, personales, políticas y profesionales (Chanlat, 1992). La noción territorial de valioso puede estar por detrás de los intereses, los cuales funcionan como predisposiciones, orientaciones e inclinaciones que direccionan las

acciones de los individuos (Morgan, 1996), como se puede constatar en las declaraciones de los sujetos a continuación:

1. “Me siento muy vinculada a los alumnos. Sé que es una relación exagerada, pero me preocupo mucho con ellos. Ocupo casi mi tiempo entero en las situaciones devenidas de ellos. Se no hago de esta manera, me siento sin territorio profesional, es como se mi profesión no tuviese validez” (54 años, femenino, docente hace 26 años, área de salud);
2. “Considero esta organización como parte de mi familia. Yo no sé vivir sin venir uno día siquiera aquí, no sólo en mi departamento, pero también en los otros ambientes. Muchas veces traigo mis hijos pequeños con la dependiente, para hacer un paseo en los jardines del campus donde trabajo, mientras yo doy clase” (47 años, femenino, docente hace 22 años, área de tecnologías).

XVII – La territorialidad y el comprometimiento con la organización – distintos de los estudios de Allen y Meyer (1996), los integrantes de la organización se sienten comprometidos con la organización cómo un todo, pues demuestran tener deberes inalienables, que no se limitan al espacio del trabajo (Fischer, 1994), lo que hace que ellos ejerzan sus papeles profesionales en cualquier circunstancia, como se verifica en las declaraciones a continuación:

1. “Siento que tengo un compromiso muy fuerte con esta Universidad, pues me siento capaz de ejercer mi profesión a contento, lo que hace con que afronte las dificultades de la enseñanza” (39 años, masculino, docente hace 12 años, área de tecnologías);
2. “La Universidad pide que yo sea un profesor más actuante, pero no me siento comprometido con ella, pues no estoy de acuerdo con sus directrices actuales, y sé que esto es pasajero, porque luego cambia los directivos” (56 años, masculino, docente hace 24 años, área de exactas).

XVIII – El territorio establecido por las metas y resultados – los profesionales perciben que sus éxitos están vinculados directamente a los resultados esperados por la organización, lo cual funciona como elemento motivador significativo, de acuerdo con los datos apuntados a continuación:

1. “Lo importante para nosotros é actuar como profesor que sabe cual el rendimiento esperado por la Universidad. Mi departamento tiene una postura de establecer metas e cobrar por ellas, y siento que eso hace una diferencia cuando estoy en la clase al convivir con las dificultades de los alumnos” (50 años, femenino, docente hace 23 años, área de educación);
2. “Para mí, el resultado que la organización espera, viene de un indicador muy personal. De acuerdo como estoy me relacionando con ella, me pongo en cogerlos. Pero, en mi profesión de educador, pienso que las perspectivas son más cualitativas do que cuantitativas” (48 años, femenino, docente hace 23 años, área de educación).

XIX – La realización territorial – en la organización, las personas comparten significados (Smircich y Morgan, 1997), viven sus experiencias (Chanlat, 1992) y sus conquistas personales (Rodrigues, 1996), se juntan para ‘ganar la vida’ (Morgan, 1996), experimentan placeres (Pages *et al.*, 1993), y se satisfacen por el logro de aquello que creen ser importantes en el plano personal y en el colectivo; en muchos casos, compiten por el placer de ejecutar algo útil (Kamii y DeVries, 1991). Es lo que se verifica en los testimonios a continuación:

1. “Me siento realizada cuando yo, los alumnos y el departamento, juntos, obtenemos los resultados que nos propusimos atingir. Es un conjunto de factores dentro de una actuación social, profesional, de realización de productos – es un grande y poderoso instrumento en el establecimiento del territorio” (44 años, femenino, docente hace 18 años, área de gestión);
2. “Representa una insatisfacción personal y profesional, ver que un proceso de competencia es tan fuerte, una presión social con efectos devastadores sobre los alumnos que estudian en su mayoría para la obtención de notas, en una victimización de enfermedades ocupacionales, que abala el ambiente de trabajo en casi todos sus componentes” (48 años, masculino, docente hace 23 años, área de salud).

XX – La organización vista como mediadora territorial – pertenecer a una organización funciona como poderoso sistema de referencias (Pagés *et al.*, 1993), pues

ella actúa como mediadora de significados para las carreras y conquistas personales (Rodrigues, 1996), como de describe a continuación:

1. “La profesión de profesor tenía una visibilidad social totalmente distinta de lo que es hoy, a pesar de que el ambiente universitario aún es donde somos más valorados. Pero la carrera de magisterio está apartada de ideales sociales y económicos, porque dejamos de tener una profesión para tener un empleo” (56 años, femenino, docente hace 26 años, área de gestión);
2. “Ser profesor en esta organización me da un aporte de seguridad en la sociedad, visibilizando mi currículo delante de los desafíos profesionales de mi presente y de futuro” (31 años, masculino, docente hace 7 años, área de tecnologías).

XXI – El territorio como ambiente de reflexión – Las personas perciben el vínculo

entre crecimiento profesional y ampliación territorial (James, 1910), lo que provoca el dislocamiento del imagen de ellas para el territorio, cuando éste pasa a ser reconocido por lo que posee (Belk, 1988; James, 1910; Tuan, 1983) y no por lo que es, según se puede observar en las declaraciones de los sujetos a continuación:

1. “Cuando se está creciendo profesionalmente, se va conquistando territorio, se tiene poder – es una cuestión de progreso profesional. Pero, al mismo tiempo, es como se entrase en una crisis existencial. Pienso que estoy valiendo por el territorio que controlo, por el poder que ejerzo. No es por lo que represento, por lo que soy. Entonces, por veces existe este conflicto interno, de querer hacer un ejercicio de desapego del poder y del territorio, abrir sus frontera, dejar las personas invadieren, pero la cosa no puede ser hecha de esta manera. Tenemos que saber usar todo esto de forma positiva y no ser dominado por problema de territorialidad, pero saber gestionar eso” (33 años, masculino, docente hace 4 años, área de ciencias sociales);
2. “Pienso que uno de los principales papeles que nos hace trabajar más satisfechos como profesores universitarios, es acompañar los alumnos creando alguna perspectiva de vida, creando una visión de futuro para ellos, en sus vida personal y profesional. Mira, esto pasa a ser más importante do que la remuneración” (41 años, femenino, docente hace 15 años, área de tecnologías).

XXII – La legitimidad dentro de la territorialidad – en este sentido, parece haber una separación entre el sujeto y su territorio. No acontece la fusión (Pagés *et al.*, 1993), lo que incide en una relación artificial. Esa ruptura no permite la presencia de la percepción psicológica de propiedad (Dawkins y Krebs, 1979; Fischer, 1994; Simmons, 1998), reconocida por parte de los individuos. Así, las personas, mismo presentes, no ocupa el espacio territorial, no se apropia de él; en la percepción de ellas, no se ajusta cómo pieza legítima en el engranaje de las interacciones sociales, tal como se puede observar en las declaraciones a continuación:

1. “Los profesores en esta Universidad necesitan legitimar sus territorios con lo que es propuesto, o sea, trabajo, reconocimiento de los otros y del equipo, de los colaboradores, de los superiores; necesitan conquistar de esa forma sus espacios” (54 años, masculino, docente hace 25 años, área de ciencias jurídicas);
2. “Acontece de forma natural. Cuando el profesor adentra en el aula, él tiene que, antes de cualquier cosa, poseer un discurso que legitime sus prácticas del día-a-día. Entonces, legitimidad territorial sería un reconocimiento natural de las personas (alumnos, colegas, superiores) que están junto con él en la organización” (46 años, femenino, docente hace 15 años, área de exactas).

De acuerdo con estos datos relatados, se puede verificar la grande cantidad de características implícitas en el ámbito psicológico de la territorialidad. Son informaciones presentadas de forma aislada, pero que están insertadas en un contexto emocional muy significativo, una vez que son devenidas de un campo de actuación de la psicología del trabajo, cuya búsqueda fue hecha de manera espontanea por parte de los sujetos.

Parece ser unánime la idea de que el tema merece otros estudios de profundización que está más allá de esta investigación. Sin embargo, esos trabajos apuntan que la competencia puede asumir una diversidad de formatos que, en esencia, representan siempre la misma realidad: la disputa territorial por espacio, que puede se manifestar por

medio de tres acciones – la competencia directa, el control y la manipulación territorial de informaciones, y los juegos territoriales.

Los relatos también traducen mucho del contenido ambiguo de la territorialidad, en los cuales, muchos pueden insertarse en el grupo de competencia por sí solo, pero, en otro segmento, ellos también pueden ser vistos como categoría de efectos de la competencia por territorio, pues de la misma forma que competencia y territorio guardan una coherente proximidad, también existe un vínculo dinámico entre la competencia y sus efectos inmediatos.

Otro aspecto a observar, es que el comportamiento territorial tiene en la competencia una materialidad fáctica, que divide la territorialidad en dos variables estratégicas: la defensa y la conquista del territorio que, por su vez, se realizan por la ocupación concreta del espacio.

La defensa territorial contiene los elementos reactivos de las respuestas competitivas provocadas por el contexto. Este estudio se ocupa de las reacciones territoriales deflagradas por una nueva configuración del ejercicio profesional de profesores universitarios, enfermos por su labor en el ámbito organizacional y en la perspectiva relacional con los alumnos, suponiéndose una capacidad de afrontamiento mucho más presente de que en otra categoría profesional, hasta mismo por la oportunidad de acceso a informaciones respecto a esto.

A conquista territorial retiene una propuesta activa para la extensión del espacio, visando resignificar el papel del profesor en la comunidad universitaria. Ya los juegos sintetizan todos los elementos del comportamiento territorial, y funcionan como respuestas culturales a la expulsión de las batallas campales abiertas (Simmons, 1998). Representan la competencia velada con movimientos tanto de defensa cuanto de conquista, los cuales reafirman la esencia de la territorialidad.

De hecho, delante de esta argumentación, lo que se percibe es un cierto vacío bibliográfico con relación al tema de mantenimiento de la territorialidad, suponiéndose que el magisterio es una categoría laboral donde más se siente la necesidad de este aporte, por su contacto con muchas realidades organizacionales, intrínseco a su papel de mirar la educación como un proceso participativo e insertado en el desarrollo de la ciudadanía del individuo.

Al revés, cuando el profesional detecta la disputa por espacio y percibe las amenazas contenidas en la acción de competencia, el movimiento natural no es de ejercer un paso más adelante, pero, sí, recluir para postura de defensa, lo que sirve de argumentación de los que miran el control del territorio como una actitud de juego territorial. Lo que se podría repensar es que delante de la realidad de que “territorialidad provoca territorialidad”, el contenido emocional de las respuestas debe ser identificado para poder ser manoseado en el ámbito de la ciencia psicológica, y no como un fenómeno puramente de gestión laboral.

Sin duda, traer esos datos dentro de la perspectiva cualitativa de investigación, es un intento de añadir riquezas de percepciones que los datos cuantitativos no revelan, sin desconsiderar la importancia de estos en la aprobación científica.

En los estudios de Neves (1996) se verifica que son diversas las formas de avanzar en el conocimiento de un fenómeno – por su descripción, por la mensuración, por la búsqueda de nexo causal en sus condicionantes, por el análisis de contexto, por la distinción entre la forma manifiesta y esencia, por la indicación de las funciones de sus componentes, por la visión de su estructura, por la comparación de estados alterados de su esencia, entre otros. Diferentes maneras de concebir y lidiar con el mundo generan formas distintas de percibir e interpretar significados y sentidos del objeto investigado – en este caso, la territorialidad – que no se oponen y ni se contradicen.

Los estudios cualitativos tienen hoy lugar asegurado como forma viable y promisoras de investigación. Las diferencias de él con el método cuantitativo deben ser combinadas

para el enriquecimiento de análisis. En el caso de ésta investigación sobre la territorialidad, la colecta de datos mientras aún no se tenía idea de la complejidad del tema en el ámbito de la ciencia psicológica, fue al encuentro de la falta de exploración bibliográfica en la literatura disponible. Al tiempo en que se presentó la naturaleza descriptiva de éste estudio basada en aspectos valorativos de la territorialidad, mismo que muchos testimonios no tenían clareza de su significado en el ámbito personal así como en el profesional.

Al final, comprender e interpretar fenómenos a partir de sus significantes y contexto son tareas siempre presentes en la producción del conocimiento, lo que contribuye para que se perciba ventaja en el empleo de técnicas que ayudan a tener una visión más amplia de los problemas, supone un contacto directo con el objeto de análisis y proporcionan un enfoque diferenciado para la comprensión de la realidad.

Sin embargo, a menudo de todas estas argumentaciones favorables al método cualitativo de investigación, la academia desarrolla una premisa de que ‘la ciencia es lo que se puede probar’. La grande mayoría de las obras bibliográficas eligen un u otro método para describir sus temas; pero, hay autores (Minayo y Sanches, 1993, p.241) que sustentan la rica posibilidad de unión de las dos herramientas para ejecutar ciencia, argumentando que:

Un bueno método será siempre aquél, que permitiendo una construcción correcta de los datos, ayude a reflejar sobre la dinámica de la teoría. Por lo tanto, además de apropiado al objeto de la investigación y de ofrecer elementos teóricos para el análisis, el método tiene que ser operacionalmente exequible.

Basada en esta perspectiva, y llevándose en cuenta el carácter innovador del tema aquí referenciado, se desarrolla a continuación, la parte metodológica cuantitativa, constituida de dos diseños que de manera antagónica, se complementan en el intuito de presentar los dos rostros de la territorialidad: su malo (enfermedad – el *burnout*) y su buen desempeño (salud laboral con autoeficacia).

TESIS DOCTORAL

PARTE III: METODOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

Capítulo 6:

Consideraciones sobre los dos experimentos

“La formalización y la matematización realizados prematuramente, pueden llevarnos a construir una supercarretera lógica que no se convierta en un inútil callejón sin salida... ¿Entusiasmo por la teoría? ¡Sí! La Psicología puede sacar mucho provecho de ella. Pero caeremos en un formalismo vacío si olvidamos que la matematización y la formalización deben realizarse sólo en el grado en que la madurez del material que se investiga lo permita en un momento dado”.

Kurt Lewin (1978, p.142).

Este estudio fue llevado a cabo mediante el uso de dos diseños hechos con una misma categoría profesional – a de los docentes universitarios brasileños, pero con datos temporales, muestra poblacional e pruebas experimentales distintas. La finalidad fue a de coger dos representaciones de una misma problemática devenida de un mundo organizacional común a ellas, de modo a presentar un abordaje de la gestión territorial bajo dos miradas opositoras – a de la enfermedad y de la salud laboral.

6.1. Planteamiento del Problema

Esta investigación fue planteada y basada en estudios realizados en los campos de la Psicología Social (Teoría del Aprendizaje Social) y de la Antropología, bajo el enfoque del empleo de la autoeficacia en la territorialidad laboral.

El tema *territorialidad* viene siendo abordado por el mundo científico desde los abordajes geográficos (Bolaños, 2002/2003), jurídicos (Carcelén, 1991), quizá, antropológicos (De Vos, 1981). Sin embargo, hay que ponerse en marcha su perspectiva

dentro de la ciencia psicológica, una vez que cabe al hombre conducirla delante de cualquiera de estas perspectivas, siendo que éste está insertado como campo de estudio principal de la Psicología.

Para desarrollar el presente estudio, se recogió una inspiración inicialmente en Damasceno (1990, p.42) al apuntar la necesidad del investigador en “*reponer el papel de la teorización como conocimiento en proceso*”; pues se entiende por esto, la construcción de un conocimiento hecho históricamente, y es que, como ya fue descrito en el cuerpo teórico de este trabajo, el individuo es histórico - es decir, él es contextualizado y determinado psicosocialmente, al largo del tiempo. Así, el conocimiento humano es considerado cómo un proceso dinámico e indirecto, pues sus conclusiones son hipotéticas y transitorias, y el hombre sólo construye su conocimiento por las relaciones sociales y por la cultura.

Otro aporte bibliográfico a considerar, para efecto del conjunto de éste estudio, son las obras del Psicólogo Norteamericano KURT LEWIN⁴⁴, cuyas concepciones teóricas surgieron en uno de los períodos más críticos de desarrollo de las ciencias sociales; es decir, pasó de la etapa de los sistemas especulativos, seguida de una época de excesivo empirismo en el que los hechos se recopilaban direccionados a su interés ‘intrínseco’, hasta un desarrollo más maduro en el que se cogen los datos empíricos por la posibilidad de significación junto a las teorías sistemáticas.

Según Cartwright (1978, p.61), las contribuciones de LEWIN revelan que el científico puede desarrollar un sistema conceptual satisfactorio una vez que tenga especial cuidado en la elaboración de sus conceptos, cuya utilidad se percibe cuando:

1. Sea posible el tratamiento de los aspectos ‘cualitativos’ y ‘cuantitativos’ de los fenómenos en un único sistema;

⁴⁴ Además de las reconocidas obras “Dynamic Theory of Personality” y sus “Principles of Topological Psychology”, su Teoría de Campo tiene una relevancia significativa para las ciencias sociales, por caracterizarse cómo un método de análisis de las relaciones causales y de elaboración de constructos científicos.

2. Se representen adecuadamente los atributos genético-condicionales (o causales) de los fenómenos;
3. Se facilite la medición (o la definición operacional) de estos atributos; y
4. Permita tanto la generalización a leyes universales como el tratamiento concreto del caso individual.

Para efecto de ésta investigación, la principal colaboración de Lewin fue la concepción de que la representación de las relaciones psicológicas por medio de los abordajes topológicos y vectoriales, la cual comprende los enunciados básicos de una teoría del campo⁴⁵: (a) la conducta debe derivarse de la totalidad de hechos coexistentes; (b) éstos tienen el carácter de un ‘campo dinámico’ mientras que el estado de cualquier parte del campo dependa de todas sus otras partes.

Otro aspecto a considerar en la efectuación del problema abordado, ya se ha visto en los estudios de Bandura, cuando queda claro la importancia y significación de los aspectos de la autoeficacia en la ciencia psicológica. Se confirma por este investigador, que su uso es un soporte referencial para cualquier intento de investigación que la asocie a algún evento de la vida personal y laboral del individuo. En ese sentido, nada mejor do que abarcarse de un constructo psicológico ya solidificado en el mundo científico, y con cada vez más parámetros de validez en su aplicabilidad en los diversos aspectos de la existencia del individuo.

Visto el rescate de las influencias principales en el desarrollo de este diseño, se concibió elegir la categoría profesional de los docentes para un estudio sobre la gestión de la territorialidad en las organizaciones, en un intento de enfatizar tal especificidad que esta actividad laboral presenta, al interactuar tal proceso de ‘*aprender a aprender*’ con las relaciones establecidas dentro de un contexto organizacional.

⁴⁵ Hay que se tratar en Psicología, también, con un sentido múltiplo de interrelaciones que no pueden representarse sin el concepto de espacio.

Su formato educacional tiene una misión relacionada con la enseñanza formal, y además en el ámbito universitario, se propaga por los dominios de la investigación y actividades de extensión, Aunque reconocidas como ‘*templos del saber*’, también tienen en su amplitud académica la misión de ‘*desarrollar este saber*’, lo que necesariamente pasa a exigirles una acción investigadora y de aproximación con su entorno social. El hecho es que esas organizaciones, en sus trayectorias a lo largo de la historia, han sido invariablemente, las protagonistas principales de las reflexiones que han conducido y conducirán a la humanidad a los grandes cambios.

Esto se manifiesta en las relaciones entre educación y el funcionamiento del sistema económico, educación y calificación profesional, educación y trabajo productivo, educación y compromiso social, educación y macro-transformaciones del ambiente, las cuales son vitales para cualquier sociedad que quiera integrarse de forma activa en el mundo desarrollado (Drucker, 1972; Freire, 1983b; Rodrigues, 1989).

La palabra educación deviene del latín *educatio* que, más allá de instrucción, también significa acción de crear, alimentar, nutrir. Educador viene de *educator* – aquel que crea, que se comporta como un padre. Según Codo (1999, p.42), “*educar es un proceso de realizar una síntesis entre el pasado y el futuro*”; o sea, es el acto de reconstruir los lazos entre el pasado y el futuro, enseñar lo que fue para inventar y re-significar lo que será. El profesor transforma al otro a través del otro mismo, sin mediaciones. Para él, la relación es directa: modificar a sí mismo > modificar al otro. Es decir, su dimensión histórica es puesta inmediatamente delante de sí – después de cada clase es otra, son otros sus alumnos, es otro el planeta en el cual convive.

El trabajo del profesor es inmediatamente histórico. El otro se transforma en la misma velocidad en que el profesor lo ha transformado. La historicidad inmediata que anima el trabajo del profesor lo deja imposibilitado de que se refleje inmediatamente, y la ausencia de un producto, a pesar de la relación misma, le conlleva a la relación. Él depende, para reconocerse, que el otro lo reconozca.

El proceso de trabajo que tiene lugar en las escuelas apunta que el saber y el saber-hacer están en las manos del profesor, condición principal de su actividad de trabajo. A él cabe la decisión de la planificación de su trabajo y las etapas a seguir en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, y el ritmo impuesto en su trabajo no escapa completamente de su control, aunque existan prescripciones externas, las cuales él podrá, por diferentes motivos, resistir.

En una relación saludable, a través de un contrato implícito donde el profesor se propone enseñar y los alumnos se disponen a aprender, una corriente de afectividad se va formando, proporcionando un cambio entre ambos. Motivación, cooperación, buena voluntad, cumplimiento de las obligaciones dejan de ser tareas arduas para los alumnos. Interés, creatividad, disposición para exhaustivamente sanar dudas, estimulan al profesor. Así, el papel del profesor acaba estableciendo un juego de seducción, donde él va a conquistar la atención y va despertar el interés del alumno para el conocimiento que él está queriendo abordar.

Es mediante el establecimiento de éste vínculo afectivo que ocurre el proceso enseñanza-aprendizaje. Si esta relación afectiva con los alumnos no se establece, es ilusión creer que el éxito del proceso de educar será completo. Si los alumnos no se envuelven, podrá hasta ocurrir algún tipo de fijación del contenido, pero ciertamente no ocurrirá ningún tipo de aprendizaje significativo, no habrá nadie que colabore para la formación de ellos en el sentido de preparación para la vida futura.

El desempeño laboral del docente tiene sus propios antecedentes generados del propio contexto ocupacional y de la organización académica, entre ellos: la relación con los alumnos y su bajo nivel de motivación, el tipo de jornada de trabajo, la sobrecarga laboral⁴⁶, el conflicto y la ambigüedad de rol⁴⁷, el clima organizacional y la coordinación

⁴⁶ Referente no sólo al número de horas de dedicación, así como también a otros elementos, como la proporción alumno/profesor, el sistema de horarios, el nivel de involucramiento con los alumnos y la falta de personal (Doménech, 1995; Zabel y Zabel, 1981)

⁴⁷ Así como la inadecuación entre formación y desarrollo profesional (Burke y Greenglass, 1995; Crane y Iwanicki, 1986; Schawb e Iwanicki, 1982).

con las demandas de la administración, de la supervisión y de la estructura organizacional del local de trabajo (Friedman, 1991, 1993).

Este proceso de mutualidad sugiere consecuencias que afectan no sólo únicamente al profesional (salud, bienestar psicológico), o a la organización en la que trabaja (absentismo, abandono de la institución), sino al alumno que es el que va a ser el directo receptor de un servicio de ‘baja calidad’ en relación a algo esencial – su propia educación y/o formación como profesional (Billingsley y Cross, 1992; Maslach y Jackson, 1984).

El profesional de la enseñanza percibe y padece esta situación a través de los propios síntomas de estrés laboral. Son varias las causas que generan algunos de los síntomas de enfermedades laborales entre los docentes y, de paso, requieren la adopción de estrategias de enfrentamiento tanto por parte del profesional, como por iniciativa de la organización en que él está insertado.

Maslach y Jackson (1984) destacan: la falta y premura de tiempo para terminar el trabajo relacionado con las clases (preparación de las mismas, corrección de exámenes, programación de actividades, etc.), la falta de disciplina por parte de los alumnos, con reiteradas faltas de respeto hacia los profesores, la mala organización que padecen algunos centros y la excesiva burocracia a la que se ven sometidos los docentes por parte de la Administración, y las respuestas y soluciones ineficaces dadas en el entorno educativo. A esto se suma el excesivo número de horas lectivas que soportan algunos profesionales a lo largo de la jornada escolar, la falta de apoyo y la baja consideración social que actualmente sufre la profesión de la enseñanza, se hacer una comparación con la relevancia que la categoría anteriormente tenía.

Tal cuadro de enfermedad laboral vivido por la docencia es, de acuerdo con Durán y Durán *et al.* (2001, p.51), definido cómo:

...una respuesta de estado emocional negativo, generalmente acompañada por cambios fisiológicos potencialmente peligrosos, resultantes de aspectos del trabajo

del profesor y mediados por la percepción de que las demandas del trabajo son amenazantes y por los mecanismos de afrontamiento que son activados para reducir esa amenaza.

Diversos autores han señalado factores desencadenantes propios de la organización y de las condiciones de desempeño. Pueden ser citados aspectos tales como: la pobre motivación del alumnado, la indisciplina, la falta de oportunidades de desarrollo de carrera, el bajo nivel de ingresos, la escasez de medios de equipamientos, el excesivo número de alumnos por aula, la falta de tiempo adecuado para ser preparada una clase, el escaso reconocimiento de la profesión docente por parte de la sociedad, la rapidez con que se producen los cambios sociales y curriculares, la sobrecarga de trabajo, la escasa participación en la toma de decisiones, la inadecuada formación previa de los profesores para iniciarse con éxito en la profesión docente, el grado de acuerdo con las metas institucionales, la autonomía, el aislamiento del resto de la plantilla.

En este contexto, varios son los factores que articulan un ambiente propio que estimula el surgimiento de las enfermedades ocupacionales en los docentes, cómo bien apuntan Durán y Durán *et al.*, (2001, pp.48-49):

Se hace cada vez más evidente la creciente sensibilización que muestran los usuarios ante los servicios educativos. La demanda generalizada de una mayor calidad y una más amplia variedad de prestaciones, junto a un mejor nivel cultural y al incremento de las expectativas generadas en los padres a raíz de las reformas del sistema educacional, conducen a una actitud más crítica y exigente de éstos.

Por su parte, los criterios de autoridad de los docentes se han devaluado juntamente con un aumento de la falta de respeto e incluso de las agresiones físicas. En el ámbito organizacional, el sistema educativo les plantea cada vez mayores exigencias, requiriéndole al profesor un mayor perfeccionamiento técnico no sólo en contenidos sino también en la metodología, en el conocimiento psicológico de los alumnos, etc., exigencias que conducen a una mayor conciencia de la necesidad de reciclaje permanente por parte de los profesores (Doménech, 1995).

Describiendo más específicamente esos factores organizacionales, y a pesar de haber varias corrientes de pensamiento respecto de esta influencia en el desarrollo de enfermedades entre los profesorado, se puede destacar la sobrecarga de trabajo y las presiones de tiempo, la escasez de recursos, así como variables más relacionadas con los deseos de cambio, ajuste al trabajo, objetivos poco claros por parte de los administradores, falta de reconocimiento de las necesidades profesionales, las limitaciones de las organizaciones educativas (incluso de la falta de apoyo técnico y administrativo para el desempeño laboral), pérdida de la credibilidad en la labor profesional de los maestros, expectativas de los padres y sus escasos apoyos, bajo estatus social y profesional, etc. (Durán y Durán *et al.*, 2001).

De todos modos, hay que destacar la importancia que para el sistema educativo tiene prestar más atención al entorno en el que los profesionales han de desarrollar sus actividades laborales. En este sentido, los resultados de los estudios de Durán y Durán *et al.* (2001, p.59) están de acuerdo con la idea, al decir que:

...la organización puede propiciar la modificación del medio de trabajo de modo que se preserve el nivel de compromiso inicial que traen consigo muchos de los profesionales que se dedican a esta actividad, y además, favorecer tanto la satisfacción laboral como la adquisición de estrategias que eviten o palien el cansancio emocional que pueden padecer estos profesionales, especialmente al comienzo de su carrera.

Según estos autores, la adopción de medidas por el sistema educativo necesita ser planteada tanto a nivel organizacional como en otras de carácter más individual, buscando la facilitación de la tarea al docente de modo que le permita participar en mayor escala de la institución, al tiempo que se favorezca sistemas de apoyo que incidan en las actitudes laborales de los docentes.

En un nivel más específico, sugieren la inclusión de estrategias de socialización más eficaces que impidan el choque entre las expectativas idealistas de los profesores y su realidad laboral, por medio de una mejora en el clima social y el desarrollo de una

cultura organizacional buscando la comunicación y el acceso a redes de apoyo social dentro del entorno de trabajo, y por consiguiente, a la experiencia de otros profesionales, a través de los programas de formación y de los servicios de *counseling*, con la finalidad de permitir el acceso de los profesores a nuevas estrategias de enfrentamiento de las situaciones que habitualmente les resulten estresantes.

Por otro lado, otras investigaciones en el medio bibliográfico proponen realizar un estudio integral de la organización y aplicar estrategias individuales, sociales y organizacionales, utilizando técnicas orientadas a modificar procesos cognitivos, desarrollar estrategias cognitivas-conductuales, desarrollar habilidades de comunicación, fortalecer las redes de apoyo social y disminuir, en la medida de lo posible, los estresores laborales.

Ya el entendimiento sobre la territorialidad profesional aún es un campo de estudio relacionado con la ocupación espacial de ambientes físicos y sus significados jurídicos, geográficos, quizá antropológicos. Sin embargo, la literatura circundada por las ciencias humanas y sociales sugiere que ocurren muchas variables organizacionales que pueden ser explicadas bajo esos conceptos introducidos por la territorialidad (Wilson, 1981), cuando sometidos a una evaluación de la organización (Simmons, 1998).

Éste estudio fue hecho recogiendo inicialmente el poder predictivo en el ámbito psicológico de las dimensiones de la territorialidad organizacional bajo la visión de Simmons (1998), pese a que existen investigaciones antropológicas significativas correlacionando la territorialidad animal con la humana (Ardrey, 1966; Malmberg, 1980; Soja, 1971; entre otros), habiendo evidencias de estudios de éste tema más ampliamente abordados también en las ciencias geográficas, jurídicas y sociales (Molina Bolaños, 2002/2003; Carcelén, 1991).

Situación más específica es de la variable autoeficacia, al reconocer en las investigaciones de Bandura (1987) sobre la cual existen estudios de otros autores

(Collins, 1982; Demtschenko, 2000; Garrido, 2000; entre otros) ratificando su importancia en la influencia en diversos aspectos del mundo laboral.

Según los estudios de Cisneros (2000), citados por Gist y Mitchell (1992, p.189): “*la relevancia del modelo social cognitivo para explicar la conductas desarrolladas en el contexto organizacional, resulta bien representada por el esfuerzo dedicado en los años al estudio de la incidencia de la autoeficacia en diversas conductas laborales*”.

Se sabe también que algunos trabajos han demostrado que la autoeficacia modela el rendimiento organizacional (Gist y Mitchell, 1992), incidiendo satisfactoriamente en tareas de solución de problemas (Gist, 1989), de negociación (Stevens *et al.*, 1993; Brett *et al.*, 1996; Whyte *et al.*, 1997), o de toma de decisiones (Wood y Bandura, 1989).

En eso, fundaméntese en Bandura (1997, p.), que en su definición de percepción de la autoeficacia, estima que:

...las creencias de autoeficacia determinarán aspectos fundamentales de la conducta de una persona, como el nivel de esfuerzo que se ejerce al realizar una tarea, la perseverancia ante la situaciones adversas, y el tipo de emociones que se van experimentar en dichas situaciones.

Es una visión muy cerca del enfrentamiento de Lazarus y Folkman (1986), induciendo la posibilidad de mirar la autoeficacia no sólo como un juicio autorreferencial, pero también como una herramienta predictora consistente en los pasos de negociación y gestión del conflicto (Brett *et al.*, 1996; Whyte *et al.*, 1997).

Bandura (1997) también afirma que las creencias de autoeficacia pueden diferir en cuanto a la generalidad, de forma que una persona puede sentirse eficaz en un amplio rango de actividades o sólo en ciertos aspectos. Algunos autores han equiparado estas medidas generales a rasgos de personalidad (Sherer *et al.*, 1982), mientras que otros autores los han orientado hacia creencias generales de eficacia (Gardner y Pierce, 1998).

Para nortear esta relación, se ha hecho en el presente estudio una aproximación teórica según la perspectiva de la psicología positiva, vinculada a la idea central de Seligman (1998) y complementada por otros colaboradores, basada en la idea de que la Psicología necesita abordar las cuestiones del comportamiento humano bajo sus síntomas de salud, saliendo así de la visión fisiológica base de la Medicina que es investigar los síntomas de la(s) enfermedades. Tal intento fue lo de encontrar ideas correlacionadas que puedan permitir más profundización en esa área de investigación con otras obras científicas.

Por todo lo que se ha descrito, se cree que, al adoptar la categoría de los docentes universitarios como muestra poblacional de los diseños aquí expuestos, se intenta tener una cota significativa de comprobaciones de hipótesis a cerca de la verificación de la interacción individuo-organización-trabajo, la cual es hecha por medio de gestiones de espacios territoriales donde cohabiten procesos de aprendizaje mutuo, cuyos contratos (pactos) psicológicos pueden absorber y mantener situaciones de enfermedad y/o salud laborales relacionales.

De todos modos, por medio de un estudio de naturaleza sencilla y triádica, éste estudio intenta complementar una laguna dentro de las investigaciones científicas al respecto del tema de la territorialidad en el ámbito psicológico, reconociendo en ese proceso un movimiento de su origen antropológica, al tiempo en que recoge la fuerza de argumentación que tiene la teoría del aprendizaje social, con su concepto de auto eficacia. Además, la importancia de recoger este soporte de un abordaje reciente de la ciencia psicológica en esta investigación, como es la situación de la psicología positiva con sus conceptos innovadores y polémicos, es lo de buscar atender a un problema básico en este ramo de la psicología que es obtener indicadores comprobatorios de sus apuntes, y sí los procesos psicológicos relacionados varían de acuerdo con los datos demográficos de los sujetos de muestra, en este caso representado por los docentes universitarios brasileños.

6.2. Objetivo General

Considerándose los dos diseños descritos adelante, éste estudio fue planteado para evaluar la ocupación de los espacios territoriales en el mundo laboral bajo el punto de vista psicológico, levando en cuenta dos realidades distintas dentro de la misma categoría profesional: los cuadros de enfermedad (aquí representado por el Síndrome de Burnout) y los de salud ocupacional, siendo propuesto para éstos, el uso de la autoeficacia como factor interviniente significativo en su adquisición.

TESIS DOCTORAL

Capítulo 7:

DISEÑO I – El Síndrome de Burnout: Un cuadro representativo de la enfermedad ocupacional en la territorialidad educacional.

TESIS DOCTORAL

7.1. Planteamiento del Problema

El burnout de los profesores tiene una característica propia de agotamiento de los recursos emocionales, donde son comunes las actitudes negativas y de distanciamiento para con los alumnos y la valoración negativa de su rol profesional.

Según Moreno-Jiménez *et al.* (2002, pp.14-15):

...tal como acontece en las demás profesiones asistenciales, el burnout en los docentes no surge de manera brusca, pero constituye la fase final de un proceso continuo que va se generando y que se identifica con señales tales como: sensación de inadecuación al puesto de trabajo, sensación de falta de estrategias para afrontar el labor del profesor, sentimiento de carecer de la formación necesaria, disminución de la capacidad para la resolución de problemas, falta de tiempo suficiente, etc.

En sus investigaciones, Moreno-Jiménez *et al.* (2002) han constatado que esta patología laboral manifiesta en los docentes de la siguiente forma:

- Agotamiento Emocional – los profesores, después de una interacción intensa con los alumnos, despunta con un cierto desgaste de sus energías emocionales y advierten que ya no pueden trabajar con la misma dedicación y energía que presentaban en el principio de sus carreras.
- Despersonalización – surge por medio de actitudes negativas, tales como el trato despreciativo en sus relaciones con los alumnos, actitudes frías y distantes, y/o desconexión de los problemas de los estudiantes. Esta dimensión puede ser entendida como un modo de afrontamiento al agotamiento emocional que experimenta el profesor.
- Falta de Realización Personal en el trabajo – se produce una valoración negativa del propio rol profesional. Los docentes, desgastados profesionalmente, se sienten insatisfechos con su trabajo, lo que los lleva a revelar sentimientos de ineficacia en el desarrollo de su trabajo (Schaufeli y Enzmann, 1998).

En general, el profesional de la enseñanza percibe y padece esta situación a través de los propios síntomas de estrés, que la mayoría de las veces son semejantes a los de *burnout* y ambos desembocan en un absentismo intermitente e, incluso, en otras enfermedades laborales.

Por otro lado, son varias las causas que generan el estrés entre los docentes y, de paso, abren el camino sin retorno hacia el efecto *burnout*.

Maslach y Jackson (1984, pp.137-138) destacan:

...la falta y premura de tiempo para terminar el trabajo relacionado con las clases (preparación de las mismas, corrección de exámenes, programación de actividades, etc.), la falta de disciplina por parte de los alumnos, con reiteradas faltas de respeto hacia los profesores, la mala organización que padecen algunos centros y la excesiva burocracia a la que se ven sometidos los docentes por parte de la Administración, y las respuestas y soluciones ineficaces dadas en el entorno educativo. A esto se suma el excesivo número de horas lectivas que soportan algunos profesionales a lo largo de la jornada escolar, la falta de apoyo y la baja consideración social que actualmente sufre la profesión de la enseñanza, se hacer una comparación con la relevancia que la categoría anteriormente tenía.

Pero, según *Moreno-Jiménez et al.* (2002, p.51), “*el desarrollo del burnout en los profesionales docentes puede aparecer como consecuencia de la exposición del sujeto a las fuentes de estrés propias del ámbito escolar y al uso de estrategias de afrontamiento no adaptadoras*”. En su actividad laboral, suele ser común la adopción de actitudes de distanciamiento y reacciones de despersonalización hacia los estudiantes, entendiéndose esta conducta como un modo de afrontamiento al agotamiento experimentado.

Se puede percibir que son varios factores que articulan un ambiente propio que estimula el surgimiento del *burnout* en los docentes. Según *Durán y Durán et al.* (2001, p.53):

Se hace cada vez más evidente la creciente sensibilización que muestran los usuarios ante los servicios educativos. La demanda generalizada de una mayor calidad y una más amplia variedad de prestaciones, junto a un mejor nivel cultural y al incremento de las expectativas generadas en los padres a raíz de las reformas del sistema educacional, conducen a una actitud más crítica y exigente de éstos.

Además, varios estudios sobre *burnout* (Byrne, 1994; Cunningham, 1982, 1983; Jackson *et al.*, 1986; Lee y Ashford, 1996; y Schawb e Iwanicki, 1982^a, 1982^b); hacen referencia a éste aspecto, al reforzar los apuntes de que los factores organizacionales (las disfunciones del rol, la calidad de la supervisión recibidas y la ambigüedad de rol) así como las estrategias de afrontamiento (Cunningham, 1983; Chan y Hui, 1995; Dewe, 1985; Dunham, 1992; Kyriacou, 1980; Seildman y Zager, 1991; Yela, 1996), pueden ser considerados predictores de este Síndrome.

En otra línea de pensamiento, los estudios de Friedman (1991) identifican esta patología laboral en los profesores en dos grandes grupos según sus características organizativas: las instituciones de altos y bajos *burnout*.

Las organizaciones educativas predisuestas a un alto índice, presentan un ambiente organizativo ordenado, caracterizado por objetivos claros, insistencia en las destrezas académicas, seguimiento cuidadoso de estudiantes y clases, disciplina y ética, equipo de profesores bien conjuntado, jerarquía definida, roles definidos para los profesores, participación en la toma de decisiones, actividades de perfeccionamiento, limpieza y existencia de espacios multiuso en el centro; lo que podría ser identificado cómo una organización de calidad, para los profesores supone una fuente de *burnout*, por la presión continua para mantener los niveles de rendimiento y exigencia.

Por otro lado, en las instituciones educativas de bajo índice, se considera que no existe una insistencia formal en mantener un estatus, de modo que los docentes carecen de miedo a las críticas y los problemas se afrontan y discuten de forma realista, en un clima más relajado.

Al considerar la relación de los aspectos organizativos con las dimensiones del *burnout*, el colectivo del profesorado presenta el cansancio emocional como la escala más afectada dentro de esta patología laboral, siendo identificada por medio del conflicto y de la ambigüedad de rol, de su participación en la toma de decisiones educativas, de los sistemas de recompensas, de la autonomía y libertad en su actividad y del apoyo de la organización (Seisdedos, 1997).

Otros estudios también apuntan correlaciones significativas entre este síndrome, la satisfacción laboral y el compromiso organizacional (Cooley y Yovanoff, 1996; Dworkin, 1987; Mowday *et al.*, 1982).

Es comúnmente aceptada en el mundo científico, la definición de satisfacción laboral como una respuesta afectiva o emocional positiva delante del trabajo en general o hacia algún aspecto del mismo. Según Locke (1976), ésta respuesta se manifiesta a través de un estado resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del profesional, en la medida en que considera la satisfacción como un concepto multidimensional.

Por otro lado, hay varias investigaciones que muestran la existencia de relaciones significativas entre ésta variable y el abandono del puesto de trabajo (Culver *et al.*, 1990; Mowday *et al.*, 1982) y hasta como una relación inversa con el *burnout* (Cooley e Yovanoff, 1996; García, 1999).

Para Durán y Durán *et al.* (2001, p.47), “*las condiciones laborales relacionadas con la estabilidad contractual y el estatus profesional se han constituido importantes dimensiones de esta variable*”.

No obstante, los estudios de Gil-Monte y *et al.* (1995) describen la mayor influencia en cuanto a efectos directos en modelos estructurales que ha sido establecida entre esta variable y la realización personal. Así también, si en las investigaciones de Wolpin *et al.* (1991), parece claro su papel como consecuente, otros investigadores conciben la

satisfacción como una variable antecedente (Dolan, 1987; Leiter, 1988; Pines *et al.*, 1981). En esta línea de pensamiento, los estudios de Friesen *et al.*, (1988), concluyen que en el profesorado, el síndrome del *burnout* puede devenir tanto del estrés laboral como de la no satisfacción de las necesidades motivadoras en el desarrollo del puesto del trabajo.

Con respecto a la variable del compromiso organizacional en la implicación del surgimiento del *burnout*, varios autores, según Kushman (1992) y Porter *et al.* (1974) consensuan una visión de un constructo que refleja el grado de identificación e implicación del trabajador en una organización particular.

Ésta visión presenta ésta variable considerando las siguientes características: (a) una gran aceptación de las metas y valores organizacionales; (b) la voluntad de realizar los esfuerzos necesarios para que sean alcanzados los objetivos de la organización; (c) un fuerte deseo de permanecer como miembro de ella.

No obstante, es en el modelo tridimensional de Allen y Meyer (1996), que se define con precisión los componentes afectivo (la orientación afectiva hacia la organización), continuista (el reconocimiento de los costes asociados al abandono de la misma) y normativo (la obligación moral de permanecer en ella) de esta variable, comúnmente aceptada en el ámbito científico.

La relación entre las dos variables y los resultados aportados desde investigaciones cualitativas acerca del *burnout*, destacan la vocación, los ideales de ayuda y cambio y la disponibilidad para esforzarse en tratar de que las organizaciones para las que trabajan alcancen sus objetivos, mostrados por los profesionales al comienzo de su vida laboral (Cherniss, 1995).

En este sentido, como proceso se puede suponer que inicialmente ocurra una comparación entre las expectativas que el individuo trae y su disponibilidad o compromiso para con la organización, y la realidad organizacional que el encuentra. El

desequilibrio entre sus expectativas junto con el alto nivel de compromiso inicial y la realidad laboral, en obtener lo aspirado y en poder conducir las situaciones de una manera que sea posible su cambio, es considerado un camino al *burnout* y a la estrategia de afrontamiento que en principio menos se hubiera deseado – la despersonalización. Las investigaciones indican que este desajuste se manifiesta sobre todo por el cansancio emocional y la ausencia de realización personal en el trabajo.

Para efecto de éste estudio, se plantea inicialmente la necesidad de verificar el establecimiento del *burnout* entre los docentes universitarios juntamente con sus aspectos organizacionales, de modo que sea dado un paso inicial en el desarrollo de otras investigaciones que vengan añadir y fortalecer los eventos generados por éste proceso.

Ante el contenido bibliográfico aquí apuntado, y para la investigación de la problemática así diseñada, se hace consistente fundamentar inicialmente el abordaje que se establece por medio de la relación triádica entre individuo que padece del *burnout*, su entorno laboral y las características de su puesto de trabajo. De esta forma, la metodología secuencial de investigación del tema propuesto, busca atender a la necesidad de fundamentar científicamente el trato sistémico de la problemática descrita, empezando por investigar la mutua influencia de los factores organizacionales con las tres dimensiones del Síndrome de *Burnout*.

7.2. Objetivos Específicos

Éste estudio fue planteado por la necesidad de proporcionar una visión de CÓMO se desarrollan las relaciones laborales, cuando sus caminos están vinculados al establecimiento de manifestaciones de enfermedad ocupacional, en los cuales se presenta con bastante énfasis el síndrome de *burnout*.

Ante la problemática descrita anteriormente, se considera importante y significativo, hacer una investigación con un grupo culturalmente específico, en el proceso de desarrollar el Síndrome de *Burnout* en las organizaciones, a través del manejo del puesto

de trabajo, para la observación de la forma como se da esa relación establecida. Cómo aporte metodológico complementar, y solo para proporcionar una recogida transcultural, fue añadida una muestra dentro de la categoría de los docentes universitarios de la población española, sin que eso tenga conllevado a la alteración de las finalidades de ésta investigación.

Para complementar a la revisión teórica presentada, son propuestos los siguientes objetivos:

1. Explorar la concepción de que individuo y organización establecen relaciones por medio del trabajo, reforzando el carácter de determinismo recíproco entre ellos, que pueden conllevar a situaciones de enfermedades laborales;
2. Investigar si la forma cómo esas relaciones son estructuradas (por medio de un proceso sistémico integrado, o con posicionamientos unilaterales) pueden ser objeto de influencia mutua en la identificación, gestión y mantenimiento del Síndrome de *Burnout*;
3. Fundamentar la visión interactiva de cómo la organización actúa en la etiopatología del síndrome de *burnout*;
4. Conocer la función del trabajo como componente de la tríada de las relaciones laborales enfermas;
5. Enfocar el aspecto relacional del síndrome de *burnout* como predictor y mantenedor de los pactos patológicos laborales;
6. Proporcionar un referencial teórico de medios individuales y organizacionales integrados en el trato de ésta patología laboral;
7. Averiguar la correlación entre algunas variables demográficas (edad, sexo, estado civil, número de hijos, ubicación geográfica) y profesionales (tiempos de experiencia en el puesto actual de trabajo, la profesión y en la organización actual) de una misma categoría laboral (docentes universitarios), en el desarrollo y fortalecimiento del *burnout* bajo una perspectiva interdependiente.

7.3. Hipótesis

Para evaluar y fundamentar los objetivos propuestos, esta investigación se ha desarrollado ante la perspectiva de contrastar las hipótesis que se describen a continuación.

Las relaciones son el medio por el cual el hombre y su entorno sobreviven. Es especialmente en el mundo laboral donde ellas se desarrollan y establecen las diversas formas de interacción. Conocer la forma como esto acontece y cuál es el papel real de cada componente de estas relaciones, es el motivo de que se proponga la siguiente hipótesis:

H1 – Los aspectos organizacionales y las dimensiones del Síndrome de Burnout se relacionan bajo un proceso de determinismo recíproco, lo cual puede ser percibido a través:

H1.1 – De la relación establecida entre Estrés de Rol y Agotamiento

Emocional,

H1.2 – De la relación establecida entre Estrés de Rol y

Despersonalización,

H1.3 – De la relación establecida entre Estrés de Rol y Falta de

Realización Personal,

H1.4 – De la relación establecida entre Supervisión y Agotamiento

Emocional,

H1.5 – De la relación establecida entre Supervisión y

Despersonalización,

H1.6 – De la relación establecida entre Supervisión y Falta de

Realización Personal,

H1.7 – De la relación establecida entre Condiciones

Organizacionales y Agotamiento Emocional,

H1.8 – De la relación establecida entre Condiciones Organizacionales

y la Despersonalización,

H1.9 – De la relación establecida entre Condiciones

- Organizacionales y Falta de Realización Personal,
- H1.10 – De la relación establecida entre Preocupaciones Profesionales y Agotamiento Emocional,
- H1.11 – De la relación establecida entre Preocupaciones Profesionales y Despersonalización,
- H1.12 – De la relación establecida entre Preocupaciones Profesionales y Falta de Realización Personal,
- H1.13 – De la relación establecida entre Falta de Reconocimiento Profesional y Agotamiento Emocional,
- H1.14 – De la relación establecida entre Falta de Reconocimiento Profesional y Despersonalización,
- H1.15 – De la relación establecida entre Falta de Reconocimiento Profesional y Falta de Realización Personal.

El SB como *fenómeno* social posee dentro de sus características principales, las singularidades poblacionales que construyen relaciones profesionales en este ámbito laboral, con características que permiten proponer la hipótesis a continuación:

H2 - Los factores socio-demográficos determinan el perfil del Síndrome de Burnout de los sujetos, con sus peculiaridades transculturales;

7.4. Muestra

La muestra seleccionada para la realización del presente estudio, fue compuesta por 314 sujetos de dos grupos representativos de la categoría profesional denominada profesores, vinculada a enseñanza de Tercer Grado en Universidades de Brasil (ciudades de Curitiba y Joaçaba) y de España (Salamanca); de ellos, 219 (69.7%) han integrado la población brasileña, y 95 (30.3%) compusieron la población española.

Los datos socio-demográficos recogidos en la muestra presentan un perfil constituido por 170 sujetos masculinos (54.5%) y 142 (45.5%) femeninos; la mayoría (195 / 62.5%) se sitúan entre 31 a 50 años de edad, otros 90 (28.8%) tienen 51 años o más, y 27

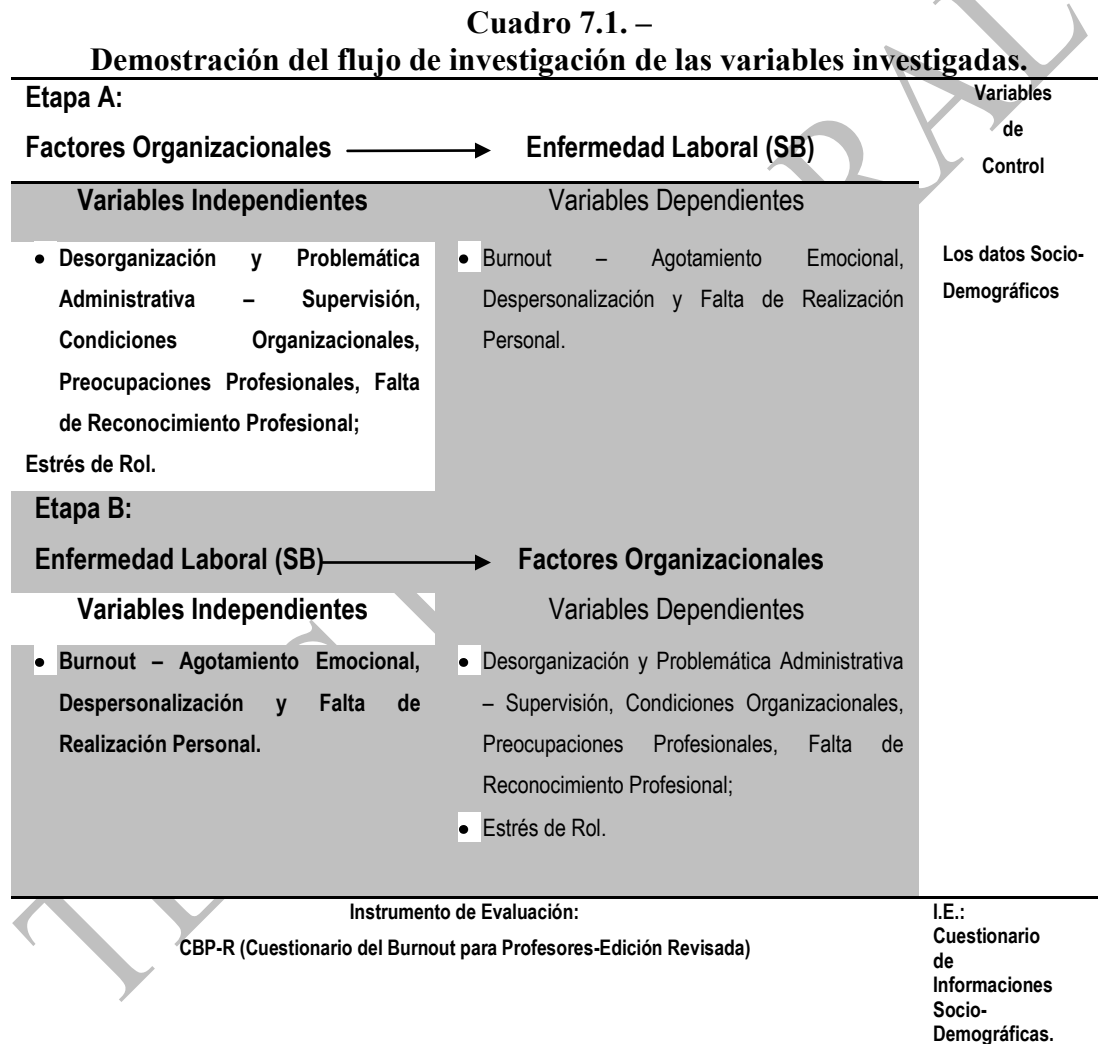
individuos (8.7%) poseen de 20 a 30 años; 248 sujetos (79.5%) presentan relación personal con compañero(a) fijo(a), 49(15.7%) se encuentran sin compañero(a), y 15 (4.8%) no poseen compañero(a) fijo(a); en relación a cantidad de hijos, la mayoría (191 / 61.2%) tiene de 1 a 3 hijos, 95 individuos (30.4%) no poseen hijos, y 26 (8.3%) tienen 4 hijos o más; tratándose del aspecto experiencia en la enseñanza, la mayoría de los sujetos (169 / 54.2%) se sitúa con 16 años o más, otros 99 (31.7%) se encuentran entre 6 a 15 años de experiencia, y existen 44 (14.1 %) que poseen hasta 5 años de tiempo de ejercicio profesional; además, las dos poblaciones fueron constituidas por 210 (67.3%) docentes de Universidades Públicas, 82 (26.3%) de Particulares, y 20 (6.4%) que tienen vínculo laboral con los dos tipos; la mayoría de los participantes de esta muestra desarrollan sus actividades profesionales de enseñanza universitaria en las áreas la salud (171 / 54.8%) y de educación (122 / 39.1%), siendo que 17 sujetos (5.4%) pertenecen a las dos, mientras otros 2 (.6%) trabajan en otras áreas de enseñanza⁴⁸; en cuanto al tipo de vínculo laboral, los datos presentan una relativa distribución, una vez que 113 docentes(36.2%) son concursados, 112 (35.9%) poseen contrato fijo con la Institución Universitaria, 62 (19.9%) se encuentran bajo otro vínculo laboral que no está especificado en la pregunta⁴⁹, mientras que otros 25 (8%) están con contratado sustituto; al respecto del tiempo de la experiencia profesional en general se distribuyen en cuatro niveles - 162 individuos (51.9%) informan tener 16 años o más, y los demás de 11 a 15 años (55 sujetos / 17.6%), de 6 a 10 años (49 sujetos / 15.7%), y hasta 5 años (46 sujetos / 14.7%); respecto a la experiencia en la organización actual, 108 sujetos (34.6%) presenta 16 años o más de tiempo de actuación, 85 (27.2%) poseen hasta 5 años, 64 (20.5%) están situados en el grado de 11 a 15 años, y 55 (17.6%) tienen 6 a 10 años; por

⁴⁸ Este dato fue insertado por medio de contestación *on-line*, abierto a todas a las áreas de enseñanza, una vez que de otro modo, el procedimiento fue dirigido a las actividades de docencia en Salud y Educación, ya que se ha comprobado bibliográficamente, la incidencia significativa del SB en las profesiones de estas áreas, en detrimento de las otras. Estos dos campos de trabajo tienen un rasgo característico al ejecutar la función de docencia de manera teórica y práctica. Esto conlleva a una doble relación enfática y directa con sus clientes, especialmente en las actividades del área académica de la salud, al relacionarse en su vida académica con ambientes de hospitales universitarios. En el área de la pedagogía, el rasgo principal se convierte en la situación del profesor que enseña a otro candidato a profesor, lo que también provoca el surgimiento de una doble relación.

⁴⁹ Los sujetos de la población española añadieran informaciones al contestaren la opción “*otro*”, donde se percibe que los conceptos de cada calificación para esta variable se presentan distintos en relación a población brasileña.

último, hay que decir que 2 (.6%) individuos de toda la muestra, no contestaron a las preguntas relacionadas al establecimiento de este perfil socio-demográfico.

Además, con la finalidad de enfatizar el aspecto inter-relacionado que compone este experimento, son usados los instrumentos que a continuación se describen, de modo que sean evaluadas las variables del experimento considerando la efectividad de sus fundamentaciones teóricas, según el flujo descrito en el cuadro adelante:



Como se puede verificar en ese cuadro, en la primera etapa, las variables independientes fueron los considerados factores organizacionales, mientras que la variable dependiente se relacionó a las dimensiones del Síndrome de Burnout; lo que ha sucedido al revés en la etapa siguiente. Para esto, se ha llevado en cuenta como variables

de control en ambas etapas, los datos socio-demográficos de la muestra, de modo que se intentó establecer la influencia mutua entre las variables recogidas.

7.5. Instrumentos

Como ya se ha mencionado, las obras bibliográficas apuntan que la categoría laboral de los profesores ha sido indicada como una de las más propensas al estrés ocupacional y al burnout. Por las especificidades de la propia profesión, se ha verificado la necesidad de la elaboración de un formulario que contemple aspectos característicos de la organización escolar y de las actividades de enseñanza, incluso evaluando los elementos antecedentes y consecuentes del síndrome.

De acuerdo con Moreno-Jiménez *et al.* (2002, p.36), *“la amplitud con que ha sido definido el SB, ha dado lugar a diversos instrumentos de medida, cada uno de ellos dentro del modelo teórico mantenido por diversos autores”*.

Sin embargo, como señala Hock (1988, p.172), *“se han realizado escasos intentos para definir la estructura específica del burnout en el profesorado, analizándolo, por el contrario, de forma generalizada y sin centrarse en la problemática específica de esta profesión”*.

Algunos autores han desarrollado cuestionarios en las investigaciones que han generado, siendo que lo más conocido instrumento de mensuración del burnout en la educación, fue el creado en 1996 por MASLACH, JACKSON y SCHWAB, el *MBI-ES (Maslach Burnout Inventory – Educator Survey)*.

En España, donde el síndrome se denomina el ‘síndrome de quemarse’ o de ‘desgaste profesional’, continúan siendo elaborados diferentes instrumentos para evaluación del burnout, adecuados a la población específica que se intenta estudiar, los cuales permiten obtener informaciones de los diferentes elementos del proceso.

Con esta finalidad, se ha construido por Moreno-Jiménez *et al.* (1991), el ‘*Cuestionario del Burnout para Profesores – CBP*’, centrándose en cuatro factores: estrés, burnout, aspectos organizacionales y problemática administrativa. La revisión del CBP intentó aproximar la estructura de este cuestionario a la línea teórica propuesta por el MBI (Maslach y Jackson, 1981), con el objetivo de facilitar su uso como herramienta de evaluación complementar al MBI-ES. Actualmente, la edición revisada de este instrumento (CBP-R) está organizada con base en tres factores: desorganización y problemática administrativa, que constituyen el bloque de los antecedentes, y estrés de rol y burnout, que miden los elementos consecuentes. La distinción con el modelo inicial es que el CBP-R define el burnout con las tres dimensiones que trata el MBI. Este cuestionario se adecua a los desarrollos teóricos actuales, presentando buenos índices de consistencia interna y de validez factorial, además de permitir, una visión más exhaustiva y global del proceso de desgaste profesional (Moreno-Jiménez *et al.*, 2000), lo que puede proporcionar programas de prevención e intervención más precisos, cuando esta sea el abordaje.

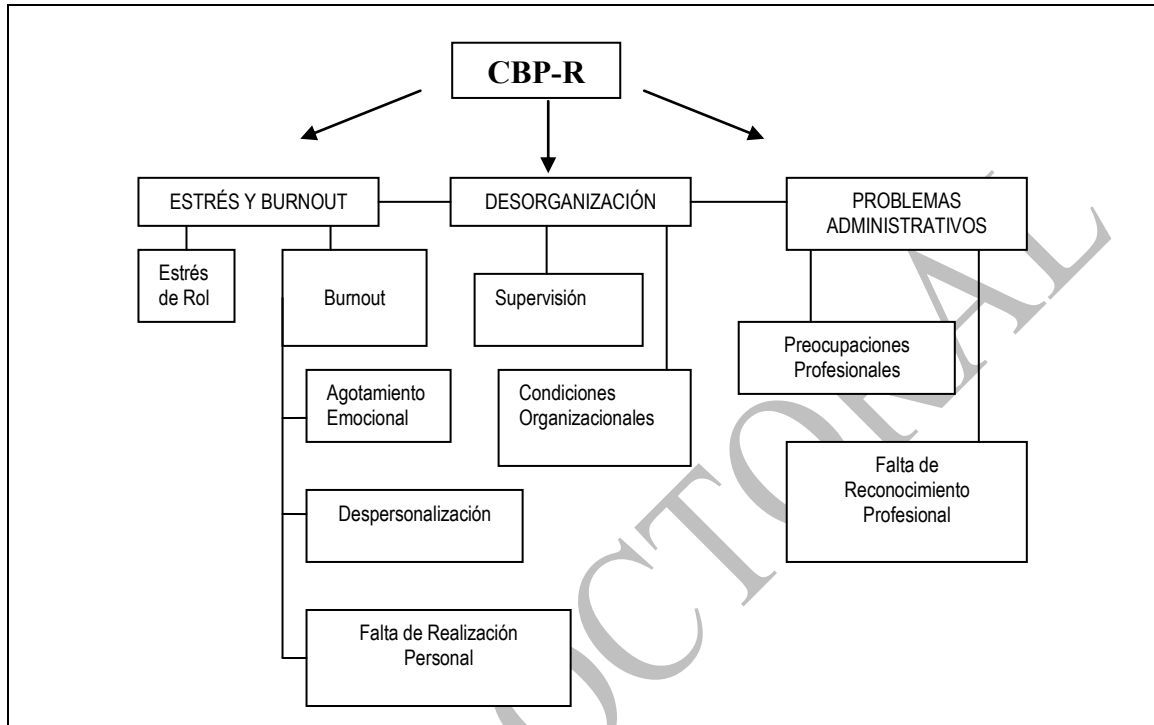
Para ser realizado este experimento, fue utilizado un prontuario conteniendo preguntas de informes socios demográficos, juntamente con las cuestiones del CBP-R, los cuales pueden ser detallados como se sigue.

Informaciones Socio-Demográficas – se refiere a un cuestionario conteniendo datos relacionados al sexo, edad, tiempo de experiencia profesional, vida familiar y número de hijos, así como también referencias ocupacionales (tipo de organización, vínculo laboral, tiempo de experiencia en la enseñanza y en general, área de desempeño profesional), aspectos considerados como variables independientes en el contexto del tema estudiado.

Cuestionario de Burnout del Profesorado – Versión Revisada, CBP-R (Moreno-Jiménez *et al.*, 2000), que trató de evaluar los procesos de estrés y *burnout* específicos de la profesión docente, así como las posibles variables antecedentes de tipo

organizacional y laboral que podrían estar actuando como desencadenantes de estos procesos, conforme se puede observar en el cuadro presentado a continuación:

**Figura 7.1. –
Estructura del CBP-R.**



Según los autores de éste instrumento (Moreno-Jiménez *et al.*, 1993), su estructura factorial identifica la presencia de tres factores:

- Factor I (estrés y burnout) – comprende ítems que dicen respecto al proceso de estrés (específicamente al estrés devenido de las disfunciones de rol), y cuestiones que se relacionan al proceso de burnout y sus dimensiones. Puntuaciones consideradas altas en los componentes son indicadores de estrés y burnout.
- Factor II (Desorganización) – hace referencia a la condiciones en las cuales se realiza el desempeño laboral (materiales, recursos de que se dispone, etc), al estilo de gestión y al apoyo recibido por parte de los supervisores.
- Factor III (Problemática Administrativa) – es evaluada según la presencia de ítems que miden las preocupaciones profesionales y el reconocimiento profesional percibido por los docentes.

Esto primero cuestionario creado por Moreno-Jiménez *et al.* (1993), fue una adaptación de los instrumentos SDTA - Teacher Burnout Questionnaire (Hock, 1988) y del TSI - Teacher Stress Inventory (Petegrew y Wolf, 1981). A partir de los 75 ítems que componían esa primera versión, se realizó un análisis factorial utilizando el método *ejes principales* con una rotación *oblimín directo*. En su muestra de convalidación, los tres factores explican el 24,4% de la variancia total del cuestionario; o sea, el Factor I (estrés de rol y burnout) explica el 14,9% de variancia, el Factor II (desorganización) explica el 5,5% de variancia, y el Factor III (problemática administrativa) explica el 4,5% de variancia. A partir de ellos, se procedió a un proceso de discriminación teórica de las diferentes escalas subyacentes, y posterior confirmación empírica mediante el análisis de consistencia, cuyos índices mostraron valores aceptables.

A continuación, los autores llevaron a cabo un análisis factorial con los 66 ítems devenidos de la evaluación de la fiabilidad de las escalas, medidas por el coeficiente *Alpha de Conbrach*. Para esto, han utilizado el mismo procedimiento de la primera versión, donde el porcentaje total de varianza total asciende hasta el 26%, el Factor I (estrés de rol y burnout) viene a explicar 16% de la varianza, el Factor II (desorganización) da cuenta de 6% de varianza, y el Factor III (problemática administrativa) describe 4% de la varianza.

Además, se ha verificado en su análisis descriptivo, que la media más alta ha sido obtenida en la variable Falta de Reconocimiento Profesional, y que dentro de las variables del burnout, se destaca la baja puntuación media de Despersonalización. Por otra parte, la variable de Agotamiento Emocional pareció ser la dimensión que más ha aportado al índice general de Burnout ($r=.89$). Esto parece reforzar la visión de diversos autores respecto a perspectiva central de esta dimensión y sus implicaciones dentro del síndrome (Maslach y Jackson, 1981; Jackson *et al.*, 1986; Pines y Aronson, 1981). No obstante, las relaciones que miden las tres escalas del Burnout, han resultado elevadas y significativas para $<.01$, lo cual aporta validez a la medida del síndrome establecida a través de este cuestionario.

Las relaciones entre las escalas que componen el cuestionario son elevadas y significativas ($p < .01$) en la mayoría de los casos. Destaca la correlación de Estrés de Rol con el índice general de Burnout y con cada uno de sus componentes. El resto de las variables antecedentes de carácter organizacional y laboral muestran igualmente correlaciones importantes y significativas con el burnout y sus dimensiones. Como una excepción, se puede señalar la correlación encontrada entre la variable Falta de Reconocimiento Profesional y los componentes actitudinales del síndrome (Despersonalización y Falta de Realización Personal) que no resulta significativa.

Así es que el **Cuestionario Burnout para Profesores – Edición Revisada / CBP-R** (Moreno-Jiménez *et al.*, 2000) está integrado por 66 ítems que se responden mediante una escala de tipo *Likert* de 5 puntos (desde 1 = no me afecta, hasta 5 = me afecta muchísimo para los 11 primeros ítems; desde 1 = totalmente en desacuerdo, hasta 5 = totalmente de acuerdo para los 55 ítems restantes).

Su uso en esta investigación es hecho de manera adaptada a la muestra de docentes universitarios, aunque suponiendo que algunas cuestiones necesitan de una reconfiguración cuando son insertadas en esta realidad profesional. La permanencia de ellas en el cuestionario aplicado, viene a atender la comprobación estadística de este argumento.

No obstante, resulta adecuado utilizar esta nueva versión del cuestionario CPB, como una adaptación mejor a la línea teórica iniciada por el MBI, y una vez que él lo permite recoger informes de las variables antecedentes laborales y organizacionales. Sin embargo, parece oportuno utilizar en otros estudios, algunos instrumentos de manera complementaria que permitan tener una visión más exhaustiva y global del proceso.

7.6. Procedimiento

Este experimento empezó por el contacto personal y por correo electrónico, para presentación de cuestionarios de Informaciones Socios Demográficas y del instrumento

CBP-R (Cuestionario del Burnout para Profesores – Edición Revisada) en periodos distintos, además del que podría ser rellenado por acceso *on-line* con instrucciones específicas por medio de la página web <http://motavia.rede2>.

La secuencia se ha desarrollado mediante la entrega de 500 cuestionarios para la población brasileña y otros 500 para la población española, de los cuales se recibieron 12 sin rellenar (1 de la población brasileña, 11 de la población española), 314 rellenos en el recuento total (219 de la población brasileña, 95 de la población española), lo que apunta una tasa de respuesta de 31,4% para la muestra, aunque este índice se ha repartido distintamente entre las dos poblaciones (19% de respuesta de los sujetos españoles, y 43,8% de respuesta de los sujetos brasileños).

En esta oportunidad, se les aclaró que no se manipularían los datos personales y la información tendría el carácter de anonimato y confidencialidad mantenidos. Fue solicitada autorización al “*Conselho Nacional De Ética em Pesquisa de Brasil*”, siendo presentado un proyecto de pesquisa detallado por medio de su “*Universidade do Oeste Catarinense*”.

Para que fuera llevada a cabo la presentación de esta investigación, como conclusión de este conjunto de actividades planteadas, se hizo uso de análisis de datos estadísticos, con metodología descrita a continuación.

7.7. Metodología Estadística

A través de las informaciones recogidas a lo largo de las aplicaciones de los dos instrumentos, fue realizado el siguiente análisis estadístico de modo a definir valores a las variables evaluadas:

1. Cálculo de las medias y desviación típica para cada una de las respuestas de los sujetos, en cada una de las escalas del cuestionario CBP-R;
2. Análisis de la fiabilidad para cada una de las escalas que componen los instrumentos utilizados en la muestra;

3. Análisis de Regresión Múltiple que permitió pronosticar puntuaciones en cada variable dependiente, a partir de valores en más de una variable independiente aplicables en datos cuantitativos.

7.8. Resultados

7.8.1. Análisis de Fiabilidad

En el primer punto, se ha procedido al cálculo de la fiabilidad de las escalas para la muestra recogida, para lo cual fue hecho éste análisis con el coeficiente *Alpha de Conbrach*, de acuerdo con los datos indicados en la tabla siguiente:

**Tabla 7.1. –
Índices de fiabilidad de la muestra.**

Escalas	# Ítems	Alpha
Estrés de Rol	13	0,9808
BURNOUT	19	0,9833
Agotamiento Emocional	8	0,9659
Despersonalización	4	0,8799
Falta de Realización Personal	7	0,9420
Supervisión	12	0,9802
Condiciones Organizacionales	9	0,9470
Preocupaciones Profesionales	9	0,9639
Falta de Reconocimiento Profesional	4	0,9087
TOTAL	66	0,9961

Se puede observar que los índices *alpha* representan una fiabilidad significativa en todas las escalas del instrumento CBP-R y en la muestra total, solo difiriendo un poco el *alpha* de la escala despersonalización, lo que no compromete la fiabilidad obtenida en general para la prueba.

7.8.2. Estadísticos Descriptivos

A continuación se muestran los resultados de esta investigación, empezando por presentar los estadísticos descriptivos obtenidos, por medio de lo cual se evalúan las

variables aleatorias (mediadoras) e independientes y la variable dependiente de la muestra según se puede observarlos en la tabla 7.2., a continuación:

**Tabla 7.2. –
Distribución Comparativa de las Medias y Desviación Típica de las escalas del
CBP-R.**

Informe									
Muestra		ER-r	SB AE-e	SB DP-p	SB RP-p	SP-p	CO-o	PP-p	RPf-f
PB	Media	2,0734	1,2936	1,8219	1,9450	1,9677	2,0138	1,7419	2,2110
	N	218	218	219	218	217	218	217	218
	Desv. típ.	,61781	,61176	,81290	,61972	,60390	,58773	1,00358	,42008
PE	Media	2,0109	1,1935	1,6882	1,9787	1,8889	1,9231	1,4368	2,1957
	N	92	93	93	94	90	91	87	92
	Desv. típ.	,54460	,49471	,65903	,56756	,60790	,61879	,67688	,39888
Total	Media	2,0548	1,2637	1,7821	1,9551	1,9446	1,9871	1,6546	2,2065
	N	310	311	312	312	307	309	304	310
	Desv. típ.	,59683	,58027	,77164	,60377	,60515	,59747	,93119	,41332

ER-r = Estrés de Rol, SB AE-e = Síndrome de Burnout/Agotamiento Emocional, SB DP-p = Síndrome de Burnout /Despersonalización, SB RP-p = Síndrome de Burnout/Falta de Realización Personal, SP-p= Supervisión, CO-o=Condiciones Organizacionales, PP-p= Preocupaciones Profesionales, RPF-f= Falta de Reconocimiento Profesional.

Otro aspecto a ser enfatizado por los resultados de este diseño, se refiere a las correlaciones planteadas en las derivaciones de H1, que pueden ser observadas de acuerdo con la Matriz de Correlación entre las variables evaluadas, como se verifica en la tabla 7.3., que sigue a continuación:

**Tabla 7.3. –
Matriz de Correlaciones. Variables Independientes y Dependientes.**

		ER-r	SB AE-e	SB DP-p	SB RP-p	SP-p	CO-o	PP-p	RPf-f
ER-r	Correlación de Pearson	1							
	Sig. (bilateral)	.							
SB AE-e	N	310	1						
	Correlación de Pearson	,714(**)	1						
SB DP-p	Sig. (bilateral)	,000	.						
	N	310	311						
SB RP-p	Correlación de Pearson	,078	,397(**)	1					
	Sig. (bilateral)	,173	,000	.					
SP-p	N	310	311	312					
	Correlación de Pearson	,866(**)	,687(**)	,139(*)	1				
CO-o	Sig. (bilateral)	,000	,000	,014	.				
	N	310	311	311	312				
PP-p	Correlación de Pearson	,864(**)	,689(**)	,086	,901(**)	1			
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,134	,000	.			
RPf-f	N	307	307	307	307	307			
	Correlación de Pearson	,896(**)	,702(**)	,108	,853(**)	,952(**)	1		
SB AE-e	Sig. (bilateral)	,000	,000	,058	,000	,000	.		
	N	309	309	309	309	307	309		
SB DP-p	Correlación de Pearson	,765(**)	,869(**)	,065	,728(**)	,729(**)	,723(**)	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,261	,000	,000	,000	.	
SB RP-p	N	303	303	303	304	303	303	304	
	Correlación de Pearson	,768(**)	,863(**)	,224(**)	,697(**)	,681(**)	,698(**)	,856(**)	1
SP-p	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	309	309	309	310	306	308	304	310

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).
Denominación de las variables según sus medias recodificadas: ER-r(Estrés de Rol), SB AE-e(Síndrome de Burnout/Agotamiento Emocional), SB DP-p (Síndrome de Burnout/Despersonalización), SB RP-p(Síndrome de Burnout/Falta de Realización Personal), SP-p(Supervisión), CO-o(Condiciones Organizacionales), PP-p (Preocupaciones Profesionales), RPF-f (Falta de Reconocimiento Profesional).

Como se puede verificar en esa tabla, en relación al planteamiento de H1 acerca de la relación establecida entre los aspectos organizacionales y las dimensiones del Síndrome de Burnout, son observadas correlaciones significativas entre Estrés de Rol y Agotamiento Emocional ($r=.71$, $p<.01$), Estrés de Rol y Falta de Realización Personal ($r=.87$, $p<.01$), Supervisión y Agotamiento Emocional ($r=.69$, $p<.01$), Supervisión y Falta de Realización Personal ($r=.9$, $p<.01$), Condiciones Organizacionales y Agotamiento Emocional ($r=.7$, $p<.01$), Condiciones Organizacionales y Falta de Realización Personal ($r=.85$, $p<.01$), Preocupaciones Profesionales y Agotamiento Emocional ($r=.87$, $p<.01$), Preocupaciones Profesionales y Falta de Realización Personal ($r=.73$, $p<.01$), Falta de Reconocimiento Profesional y Agotamiento Emocional ($r=.86$, $p<.01$), Falta

de Reconocimiento Profesional y Despersonalización ($r = .22$, $p < .01$), Falta de Reconocimiento Profesional y Falta de Realización Personal ($r = .7$, $p < .01$). Sin embargo, son resultados que aportan la hipótesis planteada en la mayoría de sus derivaciones, aunque llama la atención el hecho de que la variable SB/Despersonalización no se relaciona significativamente con las demás variables organizacionales (H1.2., H1.5., H1.8. y H1.11), exceptuándose la relación ya mencionada con la variable Falta de Reconocimiento Profesional, y haciendo una correlación parcialmente significativa ($r = .4$, $p < .01$) con el agotamiento emocional que es una otra dimensión del síndrome. Respecto a la variable de Supervisión, se puede decir que su correlación la torna significativa con las demás variables organizacionales, considerando este dato para Estrés de Rol ($r = .86$, $p < .01$), Condiciones Organizacionales ($r = .95$, $p < .01$), Preocupaciones Profesionales ($r = .73$, $p < .01$), Falta de Reconocimiento Profesional ($r = .68$, $p < .01$).

A continuación, como puede ser verificado en los datos de la tabla 7.4., la Matriz de Correlación de las variables socio-demográficas de la muestra, presenta un aspecto significativo en relación a la variable Tipo de Universidad (Pública o Particular), que hace correlaciones negativas con las variables Sexo, Edad, Experiencia en la Enseñanza, Áreas de Trabajo, Experiencia Profesional en general y Experiencia en la Organización Actual; además de presentar poca correlación con las variables Relaciones Personales y Vínculo Laboral.

**Tabla 7.4. –
Matriz de Correlaciones. Variables Socio-Demográficas.**

		Sexo	Edad	RelPers	Hijos	ExpEns	TipUniv	Areas	VincLab	ExpProf	ExpOrgAt
Sexo	Correl. de Pearson	1									
	Sig. (bilateral)	.									
Edad	N	312									
	Correl. de Pearson	,594(**)									
RelPers	Sig. (bilateral)	,000									
	N	312	312								
Hijos	Correl. de Pearson	,537(**)	,647(**)								
	Sig. (bilateral)	,000	,000								
ExpEns	N	312	312	312							
	Correl. de Pearson	,590(**)	,637(**)	,529(**)							
TipUniv	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000							
	N	312	312	312	312						
Areas	Correl. de Pearson	,731(**)	,704(**)	,395(**)	,729(**)						
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000						
VincLab	N	312	312	312	312	312					
	Correl. de Pearson	-.406 (**)	-.026	,206(**)	,054	-.307 (**)					
ExpProf	Sig. (bilateral)	,000	,652	,000	,339	,000					
	N	312	312	312	312	312	312				
ExpOrgAt	Correl. de Pearson	,691(**)	,626(**)	,549(**)	,825(**)	,670(**)	-.030				
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,594				
ExpProf	N	312	312	312	312	312	312	312			
	Correl. de Pearson	,568(**)	,720(**)	,616(**)	,622(**)	,660(**)	,147(**)	,558(**)			
ExpOrgAt	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,009	,000			
	N	312	312	312	312	312	312	312	312		
ExpProf	Correl. de Pearson	,707(**)	,690(**)	,407(**)	,773(**)	,911(**)	-.302 (**)	,659(**)	,701(**)		
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
ExpOrgAt	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	
	Correl. de Pearson	,739(**)	,766(**)	,549(**)	,722(**)	,826(**)	-.233 (**)	,638(**)	,818(**)	,889(**)	
ExpOrgAt	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312

** La significación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Sin embargo, las otras variables tuvieron comportamiento con R presentando correlaciones significativas, donde se destaca la correlación entre Experiencia en la Enseñanza y Experiencia Profesional en general.

7.8.3. Análisis de Regresión⁵⁰

Este procedimiento, tal como su concepto determina, fue usado para verificar en la muestra recogida, se unas variables independientes predicen el comportamiento de los sujetos en otra variable dependiente.

A) Regresión de los datos socio demográficos:

Respecto a los resultados mencionados anteriormente (Tabla 7.4.), del análisis de correlación entre las variables socio demográficas, los cuales se han demostrado significaciones relevantes tanto en sentido positivo como en el inverso, exceptuándose la correlación de la variable Tipo de Universidad (TipUniv), que no ha presentado correlación significativa con las variables Edad, Hijos y Áreas de Trabajo.

De cualquier modo, se efectuó un análisis de regresión con todas esas variables consideradas independientes, para evaluar su predicción en relación a cada una de las dimensiones de la variable dependiente Síndrome de Burnout. Los resultados pueden ser observados en las tablas siguientes:

R1 – Variable Dependiente: Síndrome de Burnout /Agotamiento Emocional.
Variabes Independientes: Datos Socio-Demográficos.

**Tabla 7. 5. –
 Resumen del Modelo^a**

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado corregida	Error Típico De la Estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Significación del cambio en F
1	,933(a)	,870	,865	,2128833	,870	182,200	11	209	,000

^a Variables predictoras: (Constante), ExpOrgAt, TipUniv, Muestra, RelPers, Areas, Edad, ExpEns, Sexo, Hijos, VincLab, ExpProf

⁵⁰ (R1...Rn)

Considerándose como variable dependiente la dimensión de agotamiento emocional del SB, fueron usadas como variables independientes todos los datos socio-demográficos incluidos en la muestra, y como se puede verificar en la tabla 7.5., las variables que mejor predicen el agotamiento además de la Muestra, son Experiencia en la Organización Actual(ExpOrgAt), Tipo de Universidad(TipUniv), Relaciones Personales(RelPers), Áreas de Trabajo(Áreas), Edad, Experiencia en la Enseñanza(ExpEns), Sexo, Hijos, Vínculo Laboral(VincLab), y Experiencia Profesional en general(ExpProf), con valores así discriminados: $R^2 = .870$, cambio en $R^2 = .870$, cambio en $F = 182.200$, Sig.F = .000

También se puede observar en la tabla 7.6. abajo, los coeficientes estandarizados para β del modelo 10 que acoge las variables independientes consideradas predictoras, poseen valores .549 (RelPers), .225 (Hijos), -.107(ExpProf), .179 (TipUniv), -.199(Muestra), y .111(ExpOrgAt)). Todas revelan Sig. = ,000.

**Tabla 7.6. –
Coeficientes^a**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Significación
		B	Error típico	Beta		
1	(Constante)	,104	,125		,833	,405
	Muestra	-,213	,048	-,168	-4,455	,000
	Sexo	,022	,054	,019	,408	,684
	Edad	,072	,039	,071	1,855	,065
	RelPers	,517	,028	,660	18,728	,000
	Hijos	,221	,052	,221	4,265	,000
	ExpEns	-,088	,045	-,110	-1,951	,052
	TipUniv	,163	,040	,151	4,020	,000
	Areas	,018	,044	,019	,415	,678
	VincLab	,026	,030	,049	,850	,396
	ExpProf	-,077	,037	-,148	-2,092	,037
	ExpOrgAt	,083	,032	,174	2,622	,009

a Variable dependiente: SB AE-e

Como se puede observar en el contenido de esa tabla 7.6. , según los significados de la ecuación de regresión, el modelo 1 proporciona datos específicos de cada variable incluida, así dispuestos:

- La muestra predice esta dimensión del burnout con las siguientes características: la población española ($\beta = -.322$) posee más agotamiento emocional que la población brasileña ($\beta = -.109$);
- Los varones son más vulnerables al agotamiento emocional ($\beta = .126$) que los sujetos femeninos ($\beta = .148$);
- Los sujetos más jóvenes (entre 20 y 30 años) presentan mayor predisposición al agotamiento ($\beta = .176$), mientras esta tendencia disminuye con más edad (31 a 50 años / $\beta = .248$, 51 años o más / $\beta = .32$);
- Para la variable Relaciones Personales, $\beta = .621$ indica que los sujetos con compañero(a) fijo(a) predice mayor agotamiento emocional, considerando los valores encontrados para $\beta = 1.138$ (sin compañero/a fijo/a), y $\beta = 1.655$ (sin compañero/a);
- La cantidad de Hijos demuestra que los sujetos que no tienen hijos ($\beta = .325$), son predictores de mayor agotamiento emocional, al revés de aquellos que tienen de 1 a 3 hijos ($\beta = .546$) y los de 4 hijos o más ($\beta = .767$);
- La variable experiencia en la enseñanza en general, presenta resultados que predicen al agotamiento aquellos con más tiempo de actuación laboral (16 años o más / $\beta = -.16$), seguidos de los que poseen 6 a 15 años ($\beta = -.072$), y los que tienen hasta 5 años ($\beta = .016$);
- La variable Tipo de Universidad Actual apunta que los sujetos con ejercicio laboral en Instituciones Particulares, predice mayor agotamiento emocional ($\beta = .267$), dato un poco menor para aquellos que actúan en Instituciones Públicas ($\beta = .43$) y los que tienen vínculo profesional con los dos tipos ($\beta = .593$);
- El área de Educación es la que presenta mayor vulnerabilidad al agotamiento del burnout ($\beta = .122$), seguido de los docentes de la área de Salud ($\beta = .14$), los que actúan en las dos áreas ($\beta = .158$), y los de otra área ($\beta = .176$);

- El tipo de vínculo laboral predice a los sujetos que son Concursantes ($\beta = .13$), seguidos de los contratados fijos ($\beta = .156$), de los contratados sustitutos ($\beta = .182$), y otro ($\beta = .208$);
- Respecto a la variable Experiencia Profesional en general, los sujetos con 16 años o más de tiempo de trabajo ($\beta = -.204$) poseen mayor predicción al agotamiento emocional, disminuyendo esta probabilidad en la medida que disminuye el tiempo de experiencia de los sujetos (de 11 a 15 años / $\beta = -.127$, de 6 a 10 años / $\beta = -.05$, hasta 5 años / $\beta = .027$);
- Respecto a la variable Experiencia Profesional en la Organización actual, los sujetos con menos tiempo de trabajo (hasta 5 años / $\beta = .187$) poseen mayor predicción al agotamiento emocional, disminuyendo esta probabilidad en la medida que los sujetos cogen más tiempo de experiencia laboral (de 6 a 10 años / $\beta = .27$, de 11 a 15 años / $\beta = .353$, de 16 años o más / $\beta = .436$).

El análisis realizado tuvo introducidas todas las variables solicitadas. Sin embargo, con estos datos mencionados anteriormente, se verifica que las variables sexo, áreas de trabajo y vínculo laboral son las que presentan menos significación en sus efectos predictores para la dimensión agotamiento emocional del burnout.

R2 – Variable Dependiente: Síndrome de Burnout / Despersonalización. Variables Independientes: **Dados Socio Demográficos.**

**Tabla 7.7. –
Resumen del Modelo^a**

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado Corregida	Error típico De la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Significación del cambio en F
1	,849(a)	,721	,711	,4100142	,721	70,288	11	299	,000

a Variables predictoras: (Constante), ExpOrgAt, TipUniv, Muestra, RelPers, Areas, Edad, ExpEns, Sexo, Hijos, VincLab, ExpProf

Al considerar la dimensión de Despersonalización del burnout como variable dependiente, fueron usadas como variables independientes todos los datos socio-demográficos incluidos en la muestra, y como se puede observar en la tabla 7.7., las variables que más predicen esta dimensión del síndrome, son las descritas en el modelo 1: Experiencia en la Organización Actual(ExpOrgAt), Tipo de Universidad(TipUniv), Muestra, Relaciones Personales(RelPers), Areas de Trabajo(Areas), Edad, Experiencia en la Enseñanza(ExpEns), Sexo, Hijos, Vínculo Laboral(VincLab), y Experiencia Profesional en general(ExpProf). Para ellas, $R^2 = .721$, cambio en $R^2 = .721$, cambio en $F = 70.288$, $Sig. = .000$. Así, se verifica que todas las variables solicitadas fueron introducidas.

**Tabla 7.8. –
Coeficientes^a**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Significación
		B	Error típico	Beta		
1	(Constante)	,755	,241		3,138	,002
	Muestra	,197	,092	,119	2,144	,033
	Sexo	-,287	,103	-,188	-2,783	,006
	Edad	,097	,074	,073	1,302	,194
	RelPers	,566	,053	,549	10,637	,000
	Hijos	,176	,100	,134	1,766	,078
	ExpEns	-,573	,087	-,544	-6,573	,000
	TipUniv	,505	,078	,356	6,488	,000
	Areas	,440	,085	,351	5,181	,000
	VincLab	-,299	,058	-,432	-5,109	,000
	ExpProf	,181	,070	,267	2,569	,011
	ExpOrgAt	-,120	,061	-,191	-1,955	,052

a Variable dependiente: SB DP-p

De acuerdo con el contenido de esa tabla 7.8., según los significados de la ecuación de regresión, el modelo 1 proporciona datos específicos de cada variable incluida, así descriptos:

- La muestra predice esta dimensión del burnout, con una significativa incidencia en la población brasileña ($\beta = .952$);

- Los sujetos femeninos de la muestra ($\beta = .181$) se presentan un poco más predictores de la despersonalización que los sujetos varones ($\beta = .468$);
- Los profesionales más jóvenes son más predispuestos a padecer el síndrome ($\beta = .852$), disminuyendo esta probabilidad con el logro de más edad (entre 31 a 50 años / $\beta = .949$, 51 años o más / $\beta = 1.046$);
- Respecto a la variable Relaciones Personales, $\beta = 1.321$ apunta que los sujetos con compañero/a fijo/a son más predispuestos a padecer de despersonalización, seguido de aquellos sin compañero/a fijo/a ($\beta = 1.887$) y los sujetos sin compañeros ($\beta = 2.453$), los cuales resuelta menor predicción a esta dimensión del burnout;
- El hecho de los sujetos no poseen hijos ($\beta = .931$) los predispone más a la despersonalización, dato que disminuye cuando ellos presentan entre 1 a 3 hijos ($\beta = 1.107$) y cuatro o más ($\beta = 1.283$),
- Respecto a la experiencia en la enseñanza, los sujetos con mayor tiempo de actuación profesional (16 años o más / $\beta = -.964$), son los más predictores de la Despersonalización, disminuyendo en la medida del menor tiempo (6 a 15 años / $\beta = -.391$, hasta 5 años / $\beta = .182$);
- Los sujetos que trabajan en Universidades Particulares son los más predispuestos a padecer de Despersonalización ($\beta = 1.26$), seguido de las Universidades Públicas ($\beta = 1.765$) y de vínculos con las dos ($\beta = 2.27$);
- La Despersonalización es una dimensión que afecta más a los docentes que trabajan en la área de Educación ($\beta = 1.215$), en detrimento de las demás (Salud / $\beta = 1.635$, Las dos / $\beta = 2.075$, y Otra / $\beta = 2.515$);
- La datos de la variable Vínculo Laboral indican que otro tipo de situación profesional distinta de las apuntadas en la muestra, es la que más predice esta dimensión del burnout ($\beta = -.441$), disminuyendo para los Contratados Sustitutos ($\beta = -.142$), los Contratados Fijos ($\beta = .157$) y los Concursantes ($\beta = .456$);
- Al se referir a la experiencia profesional en general, los sujetos que predicen mayor Despersonalización, son aquellos que poseen menor tiempo de trabajo (hasta 5 años / $\beta = .936$), disminuyendo de forma gradual (6 a 10 años / $\beta = 1.137$, 11 a 15 años: $\beta = 1.298$, y 16 años o más / $\beta = 1.479$);

- Al final, la experiencia en la organización actual torna vulnerable a los profesionales con 16 años o más de ejercicio profesional ($\beta = .275$), seguido de los que tienen entre 11 y 15 años ($\beta = .395$), 6 a 10 años ($\beta = .515$), hasta con 5 años de actividad laboral ($\beta = .635$).

R3 – Variable Dependiente: Síndrome de Burnout / Falta de Realización Personal.
VARIABLES INDEPENDIENTES: Datos Socio-Demográficos.

Al ser considerada como variable dependiente la dimensión de Falta de Realización Personal del Síndrome, fueron apuntadas como su predictoras las variables independientes indicadas en modelo 1 de la Tabla 7.9. adelante ($R^2 = .823$, cambio en $R^2 = .823$, cambio en $F = 126.650$, $Sig = .000$), a saber: Experiencia en la Organización Actual (ExpOrgAt), Tipo de Universidad (TipUniv), Muestra, Relaciones Personales (RelPers), Areas de Trabajo (Areas), Edad, Sexo, Experiencia en la Enseñanza (ExpEns), Hijos, Vínculo Laboral (VincLab), y Experiencia profesional en general (ExpProf). Se verifica que todas las variables se presentan con efectos predictores para esta dimensión.

**Tabla 7.9. –
 Resumen del Modelo^h**

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado corregida	Error típico de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio En R cuadrado	Cambio En F	gl1	gl2	Significación del cambio en F
1	,907(a)	,823	,816	,2587649	,823	126,650	11	300	,000

^h Variables predictoras: (Constante), ExpOrgAt, TipUniv, Muestra, RelPers, Areas, Edad, Sexo, ExpEns, Hijos, VincLab, ExpProf

Al ser procedida la evaluación de los significados indicados por la ecuación de regresión para el modelo 8 elegido, según los datos de Tabla 7.10., a continuación, se obtiene los siguientes datos:

- Al ser considerada la variable sexo, se verifica que los sujetos masculinos presentan mayor riesgo de padecimiento de ésta dimensión del burnout ($\beta = -.038$), en relación a los sujetos femeninos ($\beta = -.274$);

- Los sujetos más jóvenes se encuentran con más vulnerabilidad en no sentirse realizado personalmente en su actividad profesional ($\beta = .319$), disminuyendo de forma gradual para los que poseen entre 31 a 50 años ($\beta = .44$), mientras que los de edad arriba de 51 años son lo menos atingidos por ésta dimensión ($\beta = .561$);
- Los sujetos de la muestra que poseen Relaciones Personales con compañero/a fijo/a ($\beta = .632$), se presentan con un poco más predispuestos a sentirse sin realización personal delante de los desafíos profesionales, probabilidad que disminuye delante del establecimiento de relaciones sin compañero/a fijo ($\beta = 1.066$) y también para los sin compañeros ($\beta = 1.5$);
- Semejante predicción se refiere a la variable Hijos, cuando el hecho de los sujetos no tuvieren ninguno hijo ($\beta = .426$), les predispone un poco más a la dimensión de Falta de Realización Personal en el trabajo, se constatando que esa probabilidad disminuye en a medida que el número de hijos se amplía (1 a 3 hijos / $\beta = .654$, más de 4 hijos / $\beta = .882$);
- Otra evaluación se debe al tiempo de experiencia en la enseñanza como predictora de la falta de realización personal en el trabajo, donde se percibe que los sujetos con menos tiempo de actividad laboral ($\beta = .489$), se expone con mayor vulnerabilidad a esta dimensión del burnout, y al revés, cuanto más tiempo de ejercicio profesional (6 a 15 años / $\beta = .78$, 16 años o más / $\beta = 1.071$), menos probabilidad en padecerla;
- El Tipo de Universidad influye en esta dimensión del burnout, indicando los sujetos que trabajan en Instituciones Particulares ($\beta = .209$) son un poco más vulnerables que los que actúan en Instituciones Públicas ($\beta = .22$) y los que poseen los dos tipos de situaciones laborales ($\beta = .231$);
- Al ser considerada la variable áreas de trabajo prediciendo la dimensión de ausencia de realización personal en el desempeño laboral, los datos indican que a área de educación ($\beta = .175$) es la que tienen sujetos con menor probabilidad a la victimización del síndrome en éste aspecto, ampliándose en secuencia para área de la salud ($\beta = .15$), los que trabajan en las dos áreas ($\beta = .129$) y otra área ($\beta = .106$);
- El tipo de vínculo laboral establecido por los sujetos de la muestra, predispone al padecimiento de esta dimensión del Síndrome, en aquellos que poseen otra situación laboral que no a la presentada ($\beta = -.058$), siguiéndose de los contratados sustitutos

($\beta = .006$), los contratados fijos ($\beta = .07$), y sin embargo, los concursantes son los que se presentan menos vulnerables ($\beta = .134$);

- La experiencia profesional en general, predispone a los que tiene menos tiempo de actuación laboral ($\beta = .378$), disminuyendo para los que presentan entre 6 a 10 años de actividad ($\beta = .558$), entre 11 a 15 años ($\beta = .738$), y los que posee 16 años o más de ejercicio profesional ($\beta = .918$);
- Conforme los datos de la variable Experiencia en la Organización Actual, predice más a los sujetos con más tiempo de actividad profesional en la actual vinculación laboral (16 años o más / $\beta = -.122$), índice que disminuye de manera gradual (11 a 15 años / $\beta = -.042$, 6 a 10 años / $\beta = .038$), hasta a los docentes con menor tiempo de desempeño profesional en la actual Universidad de trabajo ($\beta = .118$).

**Tabla 7.10 –
Coeficientes^a**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Significación
		B	Error típico	Beta		
8	(Constante)	,198	,151		1,310	,191
	Muestra	-,037	,058	-,029	-,646	,519
	Sexo	-,236	,065	-,195	-3,661	,000
	Edad	,121	,047	,116	2,580	,010
	RelPers	,434	,033	,531	12,988	,000
	Hijos	,228	,062	,220	3,705	,000
	ExpEns	,291	,055	,349	5,287	,000
	TipUniv	,011	,049	,009	,219	,827
	Areas	-,023	,054	-,024	-,438	,662
	VincLab	-,064	,037	-,118	-1,756	,080
	ExpProf	,180	,044	,336	4,084	,000
	ExpOrgAt	-,080	,039	-,160	-2,061	,040

a Variable dependiente: SB RP-p

De acuerdo con estos datos, se observa que las variables que menos interfieren en la dimensión de falta de realización personal del burnout, son las Tipo de Universidad(TipUniv), Áreas de Trabajo(Áreas) y la propia muestra.

B) Regresión de las variables organizacionales (escalas del CBP-R):

R4 – Variable Dependiente: Síndrome de Burnout /Agotamiento Emocional.

Variabes Independientes: Rpf, PP, SP, CO, ER.

**Tabla 7.11. –
Resumen del Modelo^{ab}**

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado Corregida	Error Típico de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio En F	gl1	gl2	Significación del cambio en F
1	,869 ^a	,756	,755	,26766	,755	932,431	1	301	,000
2	,897 ^b	,805	,803	,23987	,049	74,761	1	300	,000

a. Variables predictoras: (Constante), PP-p
b. Variables predictoras: (Constante, PP-p, RPF-f)

Para el Agotamiento Emocional del burnout como variable dependiente, se incluyeran las variables independientes organizacionales: Falta de Reconocimiento Profesional (RPF-f), Preocupaciones Profesionales (PP-p), Supervisión (SP-p), Condiciones Organizacionales (CO-o), y Estrés de Rol (ER-r). Como se puede verificar en la tabla 7.12., a continuación, las Preocupaciones Profesionales y la Falta de Reconocimiento Profesional son las que más predicen esta dimensión: $R^2 = .805$, cambio en $R^2 = .049$, cambio en $F = 74.761$, $Sig. F = ,000$. Por otro lado, fueron excluidas las demás variables independientes, por no presentaren efectos significativos.

Tabla 7.12. –

Coefficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,398	,031		12,682	,000
	PP-p	,505	,017	,869	30,536	,000
2	(Constante)	-,507	,108		-4,676	,000
	PP-p	,293	,029	,505	10,234	,000
	RPF-f	,573	,066	,426	8,646	,000

a. Variable dependiente: SBAE-e

- Considerando la elección del modelo 2 según la ecuación de regresión para este análisis, se puede observar que la variable Preocupaciones Profesionales predice el agotamiento emocional del burnout, cuanto más bajo sean los resultados dos sujetos en esta variable ($\beta = -.214$), ampliando de forma gradual para aquellos con resultados arriba de la media ($\beta = .665$);

- Respecto a predicción de la variable Falta de Reconocimiento Profesional en la dimensión de agotamiento emocional del burnout, se puede decir que los sujetos con bajo nivel de reconocimiento profesional ($\beta = .066$) son más predispuestos al padecimiento de esta dimensión del síndrome, al paso que los que se sienten más reconocidos, se presentan menos vulnerables ($\beta = 1.212$).

Tabla 7.13. –

Variables excluidas

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
1	ER-r	,087 ^a	1,965	,050	,113	,414
	SP-p	,099 ^a	2,401	,017	,137	,468
	CO-o	,122 ^a	2,999	,003	,171	,477
	RPf-f	,426 ^a	8,646	,000	,447	,268
2	ER-r	-,016 ^b	-,397	,692	-,023	,378
	SP-p	,058 ^b	1,557	,121	,090	,460
	CO-o	,069 ^b	1,842	,066	,106	,462

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), PP-p

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), PP-p, RPf-f

c. Variable dependiente: SB AE-e

Como se puede observar en ésta tabla 7.13., el modelo 2 tuvo las siguientes variables excluidas: Estrés de Rol, Supervisión y Condiciones Organizacionales, por no revelar efectos significativos para la variable dependiente en su dimensión evaluada.

R5 – Variable Dependiente: Síndrome de Burnout/ Despersonalización. Variables Independientes: RPf, PP, SP, CO, ER.

**Tabla 7.14 –
Resumen del Modelo^b**

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado Corregida	Error Típico de la estimación	Estadísticos de cambio				Significación del cambio en F
					Cambio en R cuadrado	Cambio En F	gl1	gl2	
1	,174 ^a	,030	,027	,73445	,030	9,392	1	301	,002
2	,238 ^b	,057	,050	,72559	,026	8,396	1	300	,004

a. Variables predictoras: (Constante), RPf-f
b. Variables predictoras: (Constante), RPf-f, PP-p

Al considerar la dimensión de la Despersonalización del Burnout como variable dependiente, y las variables organizacionales (Falta de Reconocimiento Profesional – RPF-f, Preocupaciones Profesionales – PP-p, Supervisión – SP-p, Condiciones Organizacionales – CO-o, y Estrés de Rol – ER-r) como variables independientes, la RPF-f y PP-p se presentan como las que mejor predicen esta dimensión: $R^2 = .057$, cambio en $R^2 = .026$, cambio en $F = 8.396$, Sig. en $F = .004$.

En este sentido, se puede verificar que para esta dimensión de Despersonalización, las variables Estrés de Rol, Supervisión y Condiciones Organizacionales no tuvieron efectos significativos.

**Tabla 7.15. –
Coeficientes**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	1,040	,234		4,446	,000
	RPF-f	,322	,105	,174	3,065	,002
2	(Constante)	,367	,328		1,118	,264
	RPF-f	,819	,201	,443	4,085	,000
	PP-p	-,251	,087	-,314	-2,898	,004

a. Variable dependiente: SB DP-p

- Considerando la elección del modelo 2 de la Tabla 7.15., según la ecuación de regresión para este análisis, se puede observar que la variable Falta de Reconocimiento Profesional predice la dimensión de despersonalización del burnout, cuanto más bajo sean los resultados dos sujetos en esta variable ($\beta = 1.186$), ampliando de forma gradual para aquellos con resultados arriba de la media ($\beta = 2.824$);
- Respecto a predicción de la variable Preocupaciones Profesionales a la dimensión de despersonalización del burnout, se puede decir que los sujetos con alto nivel de preocupación profesional ($\beta = -.637$) son más predispuestos al padecimiento de esta dimensión del síndrome, al paso que los que se sienten menos preocupados, se presentan menos vulnerables ($\beta = .116$).

**Tabla 7.16. –
Variables excluidas**

Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad	
					Tolerancia	
1	ER-r	-,237 ^a	-2,775	,006	-,158	,432
	SP-p	-,091 ^a	-1,197	,232	-,069	,551
	CO-o	-,098 ^a	-1,267	,206	-,073	,536
	PP-p	-,314 ^a	-2,898	,004	-,165	,268
2	ER-r	-,171 ^b	-1,881	,061	-,108	,378
	SP-p	-,003 ^b	-,036	,971	-,002	,460
	CO-o	-,018 ^b	-,220	,826	-,013	,462

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), RPf-f

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), RPf-f, PP-p

c. Variable dependiente: SB DP-p

De acuerdo con lo que se observa en la tabla 7.16., para el análisis de regresión hecha con estas variables, el modelo 2 tuvo las siguientes variables excluidas: Estrés de Rol (ER-r), Supervisión (SP-p) y Condiciones Organizaciones (CO-o), una vez que sus resultados no obtuvieran efectos significativos para esta dimensión evaluada.

R6 – Variable Dependiente: Síndrome de Burnout/ Falta de Realización Personal.
Variables Independientes: **RPf, PP, SP, CO, ER.**

**Tabla 7.17. –
Resumen del Modelo^c**

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado Corregida	Error Típico de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio En F	gl1	gl2	Significación del cambio en F
1	,902 ^a	,814	,813	,25574	,814	1316,799	1	301	,000
2	,918 ^b	,842	,841	,23581	,028	54,014	1	300	,000
3	,925 ^c	,856	,855	,22558	,014	28,853	1	299	,000

a. Variables predictoras: (Constante), SP-p
b. Variables predictoras: (Constante), SP-p, ER-r
c. Variables predictoras: (Constante), SP-p, ER-r, CO-o

Al final, para la variable dependiente Síndrome de Burnout en su dimensión Falta de Realización Personal, y las variables independientes como siendo los aspectos organizacionales, se puede observar que las más predictoras son Supervisión, Estrés de

Rol y Condiciones Organizacionales, con $R^2 = .856$, cambio en $R^2 = .014$, cambio en $F = 28.853$, Sig.en $F = .000$

Así, para esta evaluación, las variables Preocupaciones Profesionales y Falta de Reconocimiento Profesional no interfieren en el desarrollo del burnout, una vez que sus resultados no presentaran efectos significativos.

**Tabla 7.18. –
Coeficientes**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,216	,050		4,342	,000
	SP-p	,890	,025	,902	36,288	,000
2	(Constante)	,081	,049		1,650	,100
	SP-p	,610	,044	,618	13,739	,000
	ER-r	,332	,045	,331	7,349	,000
3	(Constante)	,103	,047		2,180	,030
	SP-p	,908	,070	,920	12,988	,000
	ER-r	,455	,049	,452	9,302	,000
	CO-o	-,431	,080	-,429	-5,371	,000

a. Variable dependiente: SB RP-p

- Según la ecuación de regresión realizada con el modelo 3 de este análisis de la Tabla 7.18., se puede decir que la variable Supervisión predice el burnout, cuanto más bajo sean los resultados dos sujetos en esta variable ($\beta = 1.011$), reduciendo de forma gradual para aquellos con resultados arriba de la media ($\beta = 2.827$);
- La misma tendencia se observa también para la variable Estrés de Rol en su influencia en la dimensión Falta de Realización Personal del Burnout, una vez que cuanto más bajo sean los resultados dos sujetos en esta variable ($\beta = .558$) mayor se percibe su influencia, la cual disminuye de forma gradual para aquellos con resultados arriba de la media ($\beta = 1.468$);
- Cuanto a la capacidad predictora de la variable Condiciones Organizacionales, se verifica que cuanto mayor sea la falta de Condiciones dentro de la organización para

la ejecución del trabajo ($\beta = -1.62$), mayor será la probabilidad del individuo no sentirse realizado profesionalmente, conllevándole a esta dimensión del Síndrome.

**Tabla 7.19 –
Variables excluidas**

Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad	
					Tolerancia	
1	ER-r	,331 ^a	7,349	,000	,391	,260
	CO-o	-,082 ^a	-1,027	,305	-,059	,097
	PP-p	,152 ^a	4,307	,000	,241	,468
	RPf-f	,130 ^a	3,989	,000	,224	,551
2	CO-o	-,429 ^b	-5,371	,000	-,297	,076
	PP-p	,065 ^b	1,785	,075	,103	,395
	RPf-f	,031 ^b	,882	,378	,051	,430
3	PP-p	,055 ^c	1,586	,114	,092	,394
	RPf-f	,025 ^c	,735	,463	,043	,430

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), SP-p

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), SP-p, ER-r

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), SP-p, ER-r, CO-o

d. Variable dependiente: SB RP-p

Como se observa en esa tabla 7.19., este análisis de regresión tuvo las siguientes variables excluidas en el modelo 3, pues no han demostrado efectos significativos en sus resultados: Preocupaciones Profesionales (PP-p) y Falta de Reconocimiento Profesional (RPf-f).

R7 – Variable Dependiente: Estrés de Rol. Variables Independientes: SB/AE, SB/DP y SB/RP.

**Tabla 7.20. –
Resumen del Modelo**

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado Corregida	Error Típico de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio En F	gl1	gl2	Significación del cambio en F
1	,890 ^a	,793	,791	,2730712	,793	390,025	3	306	,000

Pasando a hacer un análisis de regresión en el sentido inverso de las variables, pudo ser evaluada inicialmente la influencia de las tres dimensiones del Síndrome de Burnout (VI) en el aspecto organizacional del Estrés de Rol (VD), cuyos resultados revelaran que los tres aspectos son sus fuertes predictores: $R^2 = .793$, cambio en $R^2 = .015$, cambio en $F = 22.875$, Sig.F = ,000.

Tabla 7.21. –

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	,549	,062		8,864	,000		
	SB AE-e	,314	,041	,306	7,722	,000	,433	2,311
	SB DP-p	-,109	,023	-,139	-4,783	,000	,804	1,244
	SB RP-p	,666	,036	,676	18,464	,000	,506	1,977

a. Variable dependiente: ER-r

Según la ecuación de regresión realizada, el modelo 1 de la Tabla 7.21., presenta resultados específicos de la forma de influencia de las tres dimensiones del Síndrome de Burnout en el Estrés de Rol, así descriptos:

- La variable Agotamiento Emocional predice de manera que cuanto menos agotado ($\beta = .863$) más el individuo se predispondrá al estrés de rol;
- Cuanto a la Despersonalización, sus resultados indican que al su mayor nivel corresponde un aumento del estrés de rol ($\beta = .222$);
- Al final, los resultados de la dimensión Falta de Realización Personal del Síndrome apuntan que cuanto mayor sea la ausencia de realización personal ($\beta = 2.547$), el individuo tiende a no padecer de estrés de rol; al paso que el hecho de sentirse realizado en el trabajo ($\beta = 1.215$) lo dispondrá al citado estrés.

C) Regresión del Síndrome de Burnout

R8 – Variable Dependiente: Supervisión. Variables Independientes: SB/AE, SB/DP y SB/RP.

**Tabla 7.22. –
Resumen del Modelo^a**

Modelo	R	R	R	Error Típico de la estimación	Estadísticos de cambio				
		Cuadrado	Cuadrado Corregida		Cambio en R cuadrado	Cambio En F	gl1	gl2	Significación del cambio en F
1	,910 ^a	,827	,826	,2527212	,827	483,845	3	303	,000

a. Variables predictoras: (Constante), SB RP-p, SB DP-p, SB AE-e.

Cuando se hace el análisis de regresión considerando la Supervisión como variable dependiente y las tres dimensiones del burnout como las variables independientes, el resultado presentado en la Tabla 7.22., indica que todos los aspectos del Síndrome influyen de forma significativa a los rasgos de esa variable organizacional, alcanzando $R^2 = .827$, cambio en $R^2 = .004$, cambio en $F = 483.845$, $\text{Sig.} F = ,000$.

**Tabla 7.23. –
Coeficientes**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	,252	,058		4,333	,000		
	SB AE-e	,199	,038	,184	5,194	,000	,456	2,191
	SB DP-p	-,054	,021	-,066	-2,533	,012	,831	1,203
	SB RP-p	,791	,033	,784	23,696	,000	,521	1,921

a. Variable dependiente: SP-p

Según la ecuación de regresión realizada, los datos del modelo 1 de la Tabla 7.23., apuntan que el comportamiento de las tres dimensiones del burnout tiene las siguientes características:

- El agotamiento emocional interfiere en el burnout, en la medida que cuanto menor sea el estado agotador ($\beta = .451$), más se corresponde a los aspectos organizacionales de la supervisión;
- Al que parece sugerir los resultados, la despersonalización se presenta en el sentido revés, pues cuanto más alto fuera su índice más él interfiere en la variable evaluada ($\beta = .036$);

- Para la dimensión Falta de Realización Personal, los niveles más bajos de ausencia de realización personal revelan mayor probabilidad de se vincular a los aspectos de Supervisión ($\beta= 1.043$).

R9 – Variable Dependiente: **Condiciones Organizacionales** Variables Independientes: **SB/AE, SB/DP y SB/RP.**

**Tabla 7.24. –
Resumen del Modelo^a**

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado Corregida	Error Típico de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio En F	gl1	gl2	Significación del cambio en F
1	,872 ^a	,761	,758	,2937037	,761	323,196	3	305	,000

Al ser considerado un análisis de regresión siendo las variables independientes las tres dimensiones del Burnout, y la variable dependiente las Condiciones Organizacionales, como se observa en la Tabla 7.24., se tiene como resultado que toda la tridimensionalidad de Síndrome interfiere en el aspecto de las Condiciones Organizacionales, tomando como índices $R^2 = .761$, cambio en $R^2 = .761$, cambio en $F = 323.196$, $Sig.F = ,000$.

**Tabla 7.25. –
Coeficientes^a**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	,442	,067		6,606	,000		
	SB AE-e	,284	,044	,272	6,442	,000	,439	2,276
	SB DP-p	-,069	,025	-,088	-2,830	,005	,810	1,234
	SB RP-p	,672	,039	,679	17,316	,000	,511	1,959

a. Variable dependiente: CO-o

Según la ecuación de regresión realizada y presentada en la Tabla 7.25., el modelo 1 presenta los siguientes resultados:

- Bajo nivel de Agotamiento Emocional ($\beta = .726$) se vincula a mayor dificultad de Condiciones Organizacionales;
- Alto nivel de Despersonalización ($\beta = .166$) incide en las Condiciones Organizacionales;
- Baja ausencia de Realización Personal ($\beta = .672$) interfiere en las Condiciones Organizacionales.

R10 – Variable Dependiente: **Preocupaciones Profesionales**. Variables Independientes: **SB/AE, SB/DP y SB/RP**.

Tabla 7.26. – Resumen del Modelo^a

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado Corregida	Error Típico de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio En F	gl1	gl2	Significación del cambio en F
1	,918 ^a	,843	,841	371,3856	,843	534,251	3	299	,000

a. Variables predictoras: (Constante), SB RP-p, SB DP-p, SB-AE-e.

Al ser considerado para un análisis de regresión las variables independientes las tres dimensiones del Burnout, y como variable dependiente el aspecto de Preocupaciones Profesionales, toda la tridimensionalidad del Síndrome como se observa en la Tabla 7.26., se presenta con resultados que interfieren en el desarrollo de esta variable, una vez que $R^2 = .843$, cambio en $R^2 = .843$, cambio en $F = 534.251$, $\text{Sig.}F = ,000$.

Tabla 7.27. –

Coefficientes

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficients estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1 (Constante)	-,196	,087		-2,264	,024		
SB AE-e	1,396	,057	,810	24,322	,000	,474	2,110
SB DP-p	-,294	,031	-,235	-9,406	,000	,846	1,182
SB RP-p	,332	,049	,211	6,711	,000	,534	1,873

a. Variable dependiente: PP-p

De acuerdo con los datos de la Tabla 7.27., que demuestran la ecuación de regresión realizada, se puede verificar los siguientes resultados:

- A un menor nivel de Agotamiento Emocional corresponde un bajo nivel de Preocupación Profesional ($\beta= 1.2$);
- Bajo nivel de Despersonalización interfiere en el grado de Preocupaciones Profesionales ($\beta= .49$);
- La Falta de Realización Personal en nivel bajo incide en el aspecto de Preocupaciones Profesionales ($\beta= .136$).

R11 – Variable Dependiente: Falta de Reconocimiento Profesional. Variables Independientes: **SB/AE, SB/DP y SB/RP.**

Tabla 7.28. – Resumen del Modelo^a

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado Corregida	Error Típico de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio En F	gl1	gl2	Significación del cambio en F
1	,882 ^a	,777	,775	196,2235	,777	354,951	3	305	,000

a. Variables Predictoras: (Constante), SB RP-p, SB-DP-p, SB AE-e.

Al ser realizada un análisis de regresión considerando las tres dimensiones del Síndrome como variables independientes y la Falta de Reconocimiento Profesional como la variable dependiente, se han obtenido los resultados de la Tabla 7.28., que

confirman la capacidad predictora de la tridimensionalidad del Burnout, alcanzando $R^2 = .777$, cambio en $R^2 = .777$, cambio en $F = 354.951$, $\text{Sig.} F = ,000$.

Tabla 7.29. –

Coefficiente^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad		
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV	
1	(Constante)	1,383	,045		30,939	,000		
	SB AE-e	,568	,029	,798	19,420	,000	,432	2,313
	SB DP-p	-,065	,016	-,120	-3,996	,000	,804	1,244
	SB RP-p	,113	,026	,165	4,354	,000	,505	1,979

a. Variable dependiente: RPFf

Según los datos de la Tabla 7.29., que indican la ecuación de regresión realizada, se puede observar los siguientes resultados:

- Bajo índice de Agotamiento Emocional conduce a una baja falta de Reconocimiento Profesional ($\beta = 1.951$);
- Altos niveles de Despersonalización interfiere en un elevado sentimiento de ausencia de Reconocimiento Profesional ($\beta = 1.123$);
- La Falta de Realización Personal está directamente vinculada a la Falta de Reconocimiento Profesional ($\beta = 1.496$).

7.9. Discusión de los Resultados

Estos resultados enfatizan la gran importancia de continuar estudiando el Síndrome de Burnout especialmente en su aspecto interactivo del determinismo recíproco, una vez que es un fenómeno que se manifiesta de diversas formas y con poblaciones de gran expresividad en el mundo laboral. Así lo es en esta investigación, que pone de relieve el aspecto de que es una patología laboral que afecta significativamente a los docentes, con quien se repiten los resultados tratándose del ámbito universitario de esta muestra.

En este sentido, el aspecto significativo de esta investigación, fue traer la problemática bajo un enfoque de reciprocidad, lo cual ha sido fundamentado de manera satisfactoria, el trato del desarrollo y, sobre todo, del mantenimiento del Síndrome de Burnout como un factor de interacción patológica entre individuo, su puesto de trabajo y la organización que lo acoge.

Es decir, la etiología de éste síndrome necesita ampliarse para un cuadro donde no sólo el perfil individual contribuye para su surgimiento, sino también la enfermedad manifestada entre él y su entorno, por medio de su forma de trabajo. Sin embargo, éste estudio presenta resultados que parecen comprobar la mayor parte de las hipótesis apuntadas, y demuestran esta relación de tríada entre el individuo, su entorno laboral y su ejercicio laboral, considerando el síndrome de burnout como determinante de esta interacción dentro de una perspectiva sistémica. Este sistema funciona de modo interactivo, donde los aspectos conjeturados mantienen una mutua interdependencia en sus resultados experimentados. En este contexto, se ha logrado reunir en un estudio, indicadores pertenecientes a universos aparentemente distintos en su línea teórica.

Además de ser hecho el contraste de las hipótesis, hay que considerar una evaluación de los factores socio-demográficos de la muestra, donde pudo ser identificado un perfil distribuido bajo diversos parámetros:

- (1) La muestra es constituida más por varones que por individuos femeninos;
- (2) La edad de los sujetos está en el universo de 31 años en adelante, lo que supone un grado de experiencia personal y madurez de los individuos;
- (3) La gran mayoría posee relaciones personales fijas (79,9%), pero que no se relaciona con los datos de cantidad de los hijos, una vez que el 30,3% de los sujetos no tienen hijos, y el 60,8% tienen de 1 a 3 hijos; esto revela un dato de apoyo social percibido (familiar), que parece reflexionar sobre el significado de que tener hijos en las relaciones, se encuentra vinculado a una actitud de madurez y ponderación;
- (4) Los docentes universitarios de las dos poblaciones, muestran un tiempo de experiencia significativo en la profesión, lo que puede indicar que poseen estrategias de

enfrentamiento más adecuadas a su desarrollo laboral, además de poseer un perfil profesional con un territorio ya elaborado y respetado por su entorno;

(5) Los sujetos de la muestra trabajan en organizaciones públicas en su gran mayoría (66,9%), pero este dato deviene del hecho de que las poblaciones fueron investigadas en universos distintos (mientras los sujetos brasileños pertenecen a Universidades Públicas y Particulares o las dos, los sujetos españoles solamente integran la Universidad Pública);

(6) La muestra se distribuye en profesionales del área de salud (54,4%) con mayor número que los del área de educación (38,9%);

(7) El aspecto del vínculo laboral es un dato que apareció de forma no conclusiva, una vez que en las dos poblaciones los conceptos de cada atributo fueron traducidos de manera distinta por los sujetos, lo que se verifica en algunas respuestas personales descritas a la pregunta específica para averiguar esta situación.

El aspecto de rechazo de los sujetos a la prueba aplicada, cuyos índices revelan que 23,9% de la muestra no contestaron al 56,1% de las cuestiones presentadas, se incluyen en un parámetro aceptable, viene a ser considerada la significación de las respuestas válidas. Esto parece sugerir que, a pesar de ser el CBP-R una herramienta cuestionable, cuando es usada en el ámbito universitario, no se invalida el contenido de sus resultados.

Las cuestiones que tuvieron mayor índice de no contestación (13 rechazo a las evaluaciones al respecto de las dependencias químicas en la categoría profesional, 8 a las dificultades en el trato con las relaciones con jefes y supervisión, y 5 a las situaciones de ausencia de relaciones entre los docentes y los padres de los universitarios), demuestra tres ámbitos de situaciones (la problemática de la enfermedad de dependencias químicas en la categoría laboral mencionada, los aspectos de la práctica de liderazgo en el ambiente organizacional de la docencia universitaria, y la circunstancia de no existencia de relaciones de los docentes con los padres de los alumnos de este contexto académico) que necesitan de una mayor profundización en las investigaciones

Además, se puede suponer que en el aspecto de Preocupaciones Profesionales para las dos poblaciones, las medias y desviaciones típicas sugieren un factor de problemática en este ámbito, lo que necesita ser investigado con mayor rigor y aclaración de puntos que interfieren en esta variable. Sin embargo, las cuestiones del CBP-R relacionadas a ella (1 – Falta de seguridad o continuidad en el empleo, 2 – Amenaza de violencia de los estudiantes o vandalismo, 3 – Sentimiento de estar bloqueado en la profesión, 5 – Estar aislado de los compañeros, 6 – Conflictos con la administración, 7 – Contacto negativo con los padres, 11 – Amenaza de cierre de Universidades, 33 – Me preocupa beber demasiado alcohol, y 64 – Me preocupa tomar demasiadas drogas) dicen respecto a un estado de ánimo del profesional en relación a su entorno, llamando la atención de que en este grupo, se encuentran $\frac{1}{3}$ del rechazo a las preguntas ya mencionado. Según los autores de la prueba (Moreno-Jiménez *et al.*, 2000), este dato está relacionado al Factor III (Problemática Administrativa), aunque en este estudio, se le añade como elemento significativo para la categoría profesional de los docentes universitarios en el establecimiento del Síndrome de Burnout.

La idea de la influencia organizacional en el burnout apuntada en las investigaciones de Cherniss (1988), Siegrits *et al.* (1990), y que culmina con las perspectivas teóricas estructurales de Gil-Monte y Peiró (1997) y Mingote (1997), tiene su aspecto de interactividad generado por el modelo de estrés psico social propuesto por Matheson e Ivancevich (1987), donde se estudia la relación secuencial existente entre factores socio-organizacionales, actitudes laborales y *burnout*. Estos investigadores parecen indicarnos la necesidad de abordar el fenómeno *burnout* bajo la perspectiva integrada, pues sólo así se puede comprender CÓMO esta interacción se procesa en los aspectos de identificación del síndrome, pero también el pacto de mantenimiento de esta patología. Este estudio tuvo la finalidad de averiguar esta perspectiva, teniendo como principal apoyo teórico el abordaje social del determinismo recíproco, sin que fuera imprescindible definir la secuencia de establecimiento de las dimensiones del burnout, y sin rechazar la influencia del trabajo en el desarrollo de esta tríada.

Sin intento de querer hacer controversia acerca de si este constructo es unidimensional o tridimensional, esta investigación procedió la evaluación de las tres dimensiones del síndrome, para considerarlo en su necesidad de articular sus relaciones (AE, DP y RP) y no de forma aislada (Golembiewski y Munzenrider, 1984; Leiter, 1993; Leiter y Maslach, 1988) asociándole de forma diferencial, los distintos factores del contexto laboral a cada una de ellas.

Se ha comprobado por medio de un análisis factorial que no hubo necesidad de categorización de las escalas, una vez que obtuvieron resultados muy similares a los hallados en la investigación del CBP-R (Moreno-Jiménez *et al.*, 2000). Todavía, hay que recordar que la elección de la muestra con los docentes universitarios para aplicación de esta prueba, carece de mayor colaboración bibliográfica, una vez que no se conocen otros estudios llevados a cabo que particularicen esta categoría profesional, sino que también este cuestionario fue hasta ahora utilizado para docencias primaria y de Centros de Formación, dando sentido a los sujetos que así lo cuestionaran.

Conforme a los propósitos iniciales planteados en este estudio, se han obtenido significativas relaciones entre las variables organizacionales (Estrés de Rol, Supervisión, Condiciones Organizacionales, Preocupaciones Profesionales y Falta de Reconocimiento Profesional) y la variable del Síndrome de Burnout en su contexto tridimensional.

Esto se puede verificar cuando se constata la influencia mutua de los dos segmentos, por medio de los índices de significación obtenidos en los sentidos de comparación, lo que permiten corroborar la hipótesis 1 y la mayor parte de sus derivaciones (**H1 – Los aspectos organizacionales y las dimensiones del Síndrome de Burnout se relacionan bajo una mutua influencia, la cual puede ser percibida a través:** H1.1 – De la relación establecida entre Estrés de Rol y Agotamiento Emocional, H1.3 – De la relación establecida entre Estrés de Rol y Falta de Realización Personal, H1.4 – De la relación establecida entre Supervisión y Agotamiento Emocional, H1.6 – De la relación establecida entre Supervisión y Falta de Realización Personal, H1.7 – De la relación establecida entre Condiciones Organizacionales y Agotamiento Emocional, H1.9 –

De la relación establecida entre Condiciones Organizacionales y Falta de Realización Personal, H1.10 – De la relación establecida entre Preocupaciones Profesionales y Agotamiento Emocional, H1.12 – De la relación establecida entre Preocupaciones Profesionales y Falta de Realización Personal, H1.13 – De la relación establecida entre Falta de Reconocimiento Profesional y Agotamiento Emocional, H1.14 – De la relación establecida entre Falta de Reconocimiento Profesional y Despersonalización, y H1.15 – De la relación establecida entre Falta de Reconocimiento Profesional y Falta de Realización Personal), cuyas descripciones de **r** y **p** ya fueron mencionadas. Todavía, llama atención el comportamiento de la dimensión Despersonalización del Síndrome, una vez que por los resultados presentados, su correlación demuestra significación con las otras dimensiones del burnout y sólo con la variable organizacional falta de reconocimiento profesional; de esta manera, no se pudo comprobar las sub-hipótesis H1.2. (De la relación establecida entre Estrés de Rol y Despersonalización), H1.5. (De la relación establecida entre Supervisión y Despersonalización), H1.8. (De la relación establecida entre Condiciones Organizacionales y Despersonalización), y H1.11. (De la relación establecida entre Preocupaciones Profesionales y Despersonalización).

Las cuestiones relacionadas al aspecto de liderazgo evaluadas por el CBP-R (13 – A los profesores en mi organización se les anima a intentar soluciones nuevas y creativas para los problemas existentes; 15 – En mi Universidad se reconoce a los profesores cuando realizan su trabajo de manera excepcional; 24 – Cuando realmente necesito hablar mi superior, él/ella está deseando escuchar; 25 – A veces tengo que saltarme reglas de la organización para llevar a cabo mi tareas; 26 – Mi superior me convoca junto con otros compañeros a reuniones conjuntas para tomar decisiones y resolver problemas comunes; 30 – Hay una diferencia entre el modo con que mi superior piensa que se deberían hacer las cosas y cómo yo creo que deben hacerse; 32 – Mi superior toma en consideración lo que digo; 37 – Mi superior siempre insiste en que resuelva mis propios problemas de trabajo, pero está disponible para aconsejarme si lo necesito; 39 – Mi superior “da la cara” por nosotros que trabajamos en la organización; 52 – Cuando tengo conflictos con padres o alumnos, mi superior me da clase de apoyo que necesito; 56 – Se me informa de las cosas importantes que ocurren en mi Universidad; y 63 –

Siento que me es inútil hacer sugerencias sobre mi trabajo, porque las decisiones se toman a pesar de mis intentos para influir en ellas), presentan un resultado mediano (63,4%) en las dos poblaciones, a pesar de que demuestran índices **r** y **p** relevantes con los demás factores.

Al final, al ser verificados todos estos datos, se pueden reflexionar algunas cuestiones referentes a la naturaleza relacional del Síndrome de Burnout:

- (1) Si el burnout se describe como *“un tipo particular de mecanismo de afrontamiento y autoprotección frente al estrés generado por la relación profesional-cliente, y por la relación profesional-organización”* (Gil-Monte y Peiró, 1997), se hacen necesarias más investigaciones con la categoría profesional de los docentes universitarios, para averiguar la extensión de ésta relación;
- (2) Una de las maneras de observar esta relación adopta una complejidad devenida de factores obvios, pero no simples, como madurez de los sujetos (la cual implica elevado grado de habilidades de afrontamiento), experiencia profesional (la cual implica ejercicio de mayor autoeficacia laboral), y el apoyo social percibido (rol establecido dentro de la organización y estructuración socio-familiar estable);
- (3) En términos de perfil individual, conviene recordar *“el carácter particularmente estresante de una tarea profesional que exige al profesor mantener un estrecho y continuado contacto con los receptores o beneficiarios de su trabajo – los alumnos”* (Durán Durán *et al.*, 2001, p.51), lo que va hacia el enfoque de Gil-Monte y Peiró (1997), al decir que el burnout *“es un fenómeno que consiste en una experiencia subjetiva que incluye cogniciones, emociones, y actitudes”*;
- (4) Considerando estos aspectos junto con este sentido individualizado del Síndrome, parece ser clara la necesidad de una mayor profundización de investigaciones en el ámbito de la docencia universitaria, acerca de cómo y qué estrategias de enfrentamiento son utilizadas por esos sujetos para establecer relaciones de salud o enfermedad laboral en sus organizaciones.

Capítulo 8:

DISEÑO II – Una Gestión saludable del Espacio Territorial Educativo

Considerándose el contenido del diseño descrito adelante, éste estudio fue planteado para evaluar la ocupación de los espacios territoriales en el mundo laboral bajo el punto de vista psicológico, siendo propuesto para eso, el uso de la autoeficacia como factor interviniente significativo en su adquisición.

8.1. Planteamiento del Problema

La literatura actual da a conocer que la territorialidad es muy conocida especialmente en el ámbito relacionado con la ocupación espacial de ambientes físicos y sus significados jurídicos, geográficos, quizá antropológicos, desmembrándose en organizaciones según cada perspectiva, olvidándose el principal personaje que las conduce – el individuo. Esto resulta que, en la mayoría de las veces, es el otro el culpable del suceso en la carrera, sea éste otro, un individuo, una organización, o mismo, un tipo de actividad laboral.

Cuando se somete esa apreciación no solamente por las características del individuo, pero también, por las relaciones psicológicas establecidas entre él y la organización en que desarrolla su experiencia territorial, la literatura carece de producciones científicas que contribuyan para un “*background*” más enriquecido.

La importancia que se da al investigar la territorialidad bajo esta perspectiva, surge cuando se identifica gran énfasis en las situaciones sociales decurrentes de sus prácticas – conflictos, enfermedades, problemas sin soluciones, y otras demandas que ya carecen de otra conducción social, organizacional e individual. Las actuaciones de la Sociología Política, de la Geopolítica, quizá de la Psicología Social, parecen no atender la necesidad de construcción de un escenario territorial bajo la perspectiva del individuo, y que él, por lo tanto, se sienta eficazmente y estructurado psicológicamente para eso.

En términos sociales, el sentido metafórico de Morgan (1996), intenta explicar esa territorialidad mala resuelta según un comportamiento competitivo o territorial, introduciendo conceptos como la agresividad, común en la defensa del territorio, cuando la invasión representa amenazas a la sobrevivencia. Insinuase como referencial teórico capaz de interpretar parte del potencial de transformación de una organización, a partir de la postura actitudinal de los actores directamente envueltos en el proceso.

En el ámbito organizacional, Simmons (1998), sugiere que es a través del vector competitivo del comportamiento territorial, que la gestión de la territorialidad presupone una competencia excluyente, oponiendo individuos que inconscientemente practican juegos territoriales, utilizando para uso, de una visión tridimensional que inducen a una demarcación simbólica explícita o implícita.

Ya se tratando del papel individual, parece ser escasa la recogida bibliográfica para contestar ¿cuál es el significado de la territorialidad bajo la perspectiva de quien la gestiona? ¿Qué consecuencias pueden ser atribuidas al perfil psicológico individual, cómo determinante de elecciones entre salud y enfermedad, en la relación establecida por la persona con su entorno social / organizacional / personal? ¿Cuáles instrumentos son indicados como efectivos en ese proceso psicológico? O sea, para volver a un paradigma filosófico antiguo – ¿el hombre influencia su medio o recibe influencia de él?

Este estudio busca apoyarse en las investigaciones de Bandura (1987), por medio del pionerismo singular de sus apuntes sobre la autoeficacia, considerándola como un aporte

significativo al llevarla en cuenta como estrategia de afrontamiento a las peculiaridades de la gestión territorial, y ratificando su importancia en la influencia en diversos aspectos del mundo laboral, así como en el entorno social y en el establecimiento del perfil individual, de modo que sea el embasamiento a ser desarrollado por la presente investigación.

Sin embargo, la junción académica del estudio de la aplicabilidad de la autoeficacia añadida de un constructo poco elaborado en éste aspecto que es sugerido – la gestión territorial por la perspectiva del individuo, carece de mayor embasamiento y profundización teórica para su naturaleza científica, además de no ser conocido ninguno instrumento de mensuración para esta formulación propuesta, colaborando en éste sentido, para una grande laguna en el mundo científico. Esto es lo que ésta investigación se propone, compartiendo de un marco inicial para desdoblamientos futuros en el estudio de la territorialidad bajo la perspectiva de la Ciencia Psicológica.

8.2. Objetivos Específicos

En éste estudio se ha planteado una revisión bibliográfica visando la obtención de indicadores que permiten proponer los siguientes objetivos:

1. Explorar la concepción de proceso de gestión de la territorialidad, de modo a hacer una argumentación científica en el ámbito de la ciencia psicológica;
2. Abordar la perspectiva de obtención de la salud ocupacional por medio de un uso satisfactorio de la autoeficacia;
3. Identificar una expectativa inicial de relación de la conducción de los espacios territoriales con la teoría de la psicología positiva, para posteriores estudios de profundización científica; y
4. Averiguar la correlación entre algunas variables demográficas (edad, sexo, estado civil, número de hijos) y profesionales (tiempos de experiencia en la profesión y en la organización actual) de una misma cultura y categoría laboral (docentes universitarios).

8.3. Hipótesis

En el ámbito laboral, las singularidades territoriales construyen relaciones profesionales que pueden ser conducidas de diversas maneras, conllevándolas en su mayoría, a la dualidad de cuadros de enfermedad y/o salud laboral.

Los estudios ya realizados y conocidos en el mundo científico con el uso de la autoeficacia en el ambiente profesional, permite elegirla con su poder predictor para plantearle como herramienta de enfrentamiento en el proceso de establecimiento y gestión psicológica del espacio territorial.

Por su vez, juntos, los conceptos insertados en la territorialidad y la autoeficacia, reúnen aspectos que basan las investigaciones realizadas, lo que pese algunos indicadores al revés, tal como lo de Cisneros y Munduate (2000), que indican que las personas con alta expectativa general de eficacia alcanzan menores puntuaciones en efectividad relacional que los sujetos con baja expectativa de eficacia. Delante de tal visión contradictoria, hay que coger mensuraciones confiables.

Además, la revisión y análisis de los datos socio demográficos en un estudio doctoral, contribuye para la identificación del sujeto mediano que indujo a un perfil profesional con sus rasgos culturales juntamente con los factores correlacionados a la forma de gestión de un territorio laboral.

Para proporcionar soporte a ese cuestionamiento, éste estudio se ha desarrollado ante la perspectiva de contrastar las hipótesis, llevándose en cuenta sus dos situaciones con sus criterios así descritos:

H.1. – La autoeficacia es factor predictivo de enfrentamiento de la gestión del espacio territorial en una visión multidimensional, siendo que:

- H.1.1. Se ratifica o se altera la visión tridimensional de Simmons (1998), de que la territorialidad es constituida de liderazgo, comunicación y relaciones interpersonales;
- H.1.2. Se considera esa tridimensionalidad mediante la introducción de la variable ‘identidad personal’, de acuerdo con los estudios de Lewin (1978);
- H.1.3. Se encuentran nuevos factores predictores en la relación autoeficacia y territorialidad, que permiten elaborar un constructo de territorialidad psicológica.

H.2. – La Gestión de la Territorialidad es hecha mediante el perfil proveniente de los aspectos socios demográficos de una población específica, considerando que:

- H.2.1. El tipo de Género/Sexo determina éste proceso,
- H.2.2. La Edad indica una mayor probabilidad de él,
- H.2.3. El factor Estado Civil revela más condiciones de obtenerla,
- H.2.4. La cantidad de Hijos que el sujeto posee, puede contribuir en la conducción de esta gestión,
- H.2.5. La Experiencia en la Docencia es un indicador significativo en ella, llevándose en cuenta la organización educacional, y
- H.2.6. El tiempo de experiencia en la Institución Actual es predictora de la forma de gestión del territorio profesional.

8.4. Muestra

En el ámbito cuantitativo, se administraran 1000 cuestionarios en docentes universitarios brasileños procedentes de diversas Universidades de Brasil⁵¹, considerándose aleatoriamente su campo de actuación profesional. Al final, retornaran

⁵¹ Los datos devinieron de los docentes brasileños componentes de la *Universidade Federal do Paraná*, *Universidade Positivo*, *Universidade Tuiuti*, *Universidade Estadual de Londrina*, *Universidade do Oeste do Paraná* (campis de *Foz do Iguaçu* y *Umuarama*) y demás colegas del *Conselho Regional de Psicologia do Paraná*, en el periodo de Julio de 2008 a Septiembre de 2010.

432 (cuatrocientos treinta y dos) instrumentos válidos y fueron escuchados 17 (diecisiete) sujetos por medio de entrevista espontanea (no inducida).

Considerando los datos socios demográficos investigados, el perfil de la muestra recogida tiene la siguiente configuración:

**Tabla 8.1 –
Perfil socio demográfico de la muestra.**

Datos		Resultados	Porcentual
Distribución	Especificidad	(N = 432 sujetos)	(%)
Sexo/Género	Femenino	353	81,7
Edad	Entre 31 y 50 años	215	49,8
Estado Civil	Casado	306	70,8
Nº de Hijos	1 a 3 hijos	299	69,2
Experiencia Docencia	más de 15 años	262	60,6
Experiencia Institución Actual	1 a 5 años	181	41,9
	más de 15 años	180	41,7

Las organizaciones a que pertenecen los sujetos investigados, es una mezcla de perfiles públicos y privados, pero en el juicio común, poseen un vínculo laboral de contrato jurídico legalizado con los docentes por carga horaria de trabajo, siendo que mucho de ellos participan de varias universidades al mismo tiempo: es decir, tienen más de un contrato laboral. Este es un dato de relevancia en la muestra, una vez que evidencia una territorialidad espacial que necesita ser mejor investigada, lo que implica de qué manera esa relación laboral es vivida.

8.5. Instrumentos

La escasez de investigaciones y bibliografía respecto al estudio de la territorialidad en el ámbito psicológico, hizo con que se adecuase el presente estudio cómo un intento inicial de abertura de puertas para obtención de éste mérito, por medio de la convalidación de la prueba aplicada.

Llevándose en cuenta éste aspecto de la literatura relacionada a las prácticas pretendidas, se quiso enfocar el desarrollo del instrumento a la obtención de una escala

en principio de naturaleza lo más simples posible, con el intento de que pudiera ser perfeccionada en diferentes estudios posteriores de diferentes contextos laborales, además de incorporarla en otros estudios de mayor complejidad.

Para efecto de éste estudio, se ha planteado la construcción y validación de un cuestionario basado en el cuerpo teórico demostrado, además de la visión tridimensional de la territorialidad según los estudios de Simmons (1998), cuyos conceptos de liderazgo y autoridad, relaciones interpersonales y habilidad de comunicación, tuvieron el añadido de la dimensión identidad personal.

Además, una de las etapas precedentes a la realización de esta investigación, y una vez considerados que los ítems redactados incluían los aspectos que se buscaba evaluar respecto al tema de la territorialidad, fue realizado un estudio piloto con 10 docentes universitarios de distintas organizaciones universitarias brasileñas vinculados a la enseñanza de estadística, los cuales obtuvieron coeficientes de fiabilidad de las escalas que oscilaban entre 0.77 y 0.91. Los análisis factoriales confirmatorios realizados con método de estimación de Máxima Verosimilitud, llevaron a concluir que todas las escalas tenían niveles de ajuste adecuados, solamente con alguna restricción respecto a la variable liderazgo.

Por otro lado, se sabe que las investigaciones en autoeficacia vienen buscando cada vez más centrarse en la medición de diferentes medidas del constructo, cómo por ejemplo, el grado de especificidad (Bandura, 2001; Salanova *et al.*, 2002). Los resultados apuntan que existe un continuo desde la autoeficacia generalizada (Schwarzer, 1999) a tipos más específicos de autoeficacia (Cherniss, 1993; Murphy *et al.*, 1989; Schaubroeck y Merrit, 1997).

Recordando su concepción más general, la de que la autoeficacia se entiende cómo las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados (Bandura, 2001), en esta línea, Schwarzer (1999) conceptualiza la autoeficacia generalizada como “*la confianza global en la propia habilidad de*

afrentamiento a través de un alto rango de situaciones demandantes o nuevas” (según Salanova *et al.*, 2004b).

Sin embargo, los estudios hasta ahora realizados, indican la necesidad de utilizar medidas específicas de autoeficacia en relación con dominios concretos (Bandura, 1997; Brouwers, 1999; Salanova *et al.*, 2002) ya que se encuentran resultados mucho más significativos. Bajo la perspectiva teórica, las creencias de autoeficacia son específicas de un dominio, y así las creencias de eficacia de una persona difieren entre si dependiendo de la actividad o dominio a que hacen referencia (Bandura, 1997, 1999), mismo que se reconozca paradójicamente que ni siempre se han llevado en cuenta la variación en niveles de autoeficacia en función de los dominios específicos.

Basado en la definición de autoeficacia de Bandura (1987), se añadió al cuestionario propuesto una adaptación al español (pero, con versión en portugués), recogándose 6 ítems del Cuestionario de Autoeficacia Generalizada (Schwarzer *et al.*, 1999), realizada por el Equipo de Investigación WONT de la Universitat Jaume I de España, pero haciéndolo específico a la autoeficacia en el trabajo, una vez que originalmente su versión incluía 10 ítems que hacían referencia a la autoeficacia generalizada en muchos dominios. Además, fue añadido otros 6 ítems específicos de ésta autora, para investigar la asociación de la autoeficacia con el mundo profesional de la docencia.

En la bibliografía recogida, originalmente el cuestionario de Schwarzer incluía 10 ítems que hacían referencia a la autoeficacia generalizada en muchos dominios. El equipo WONT adaptó cada uno de los 10 ítems al contexto laboral específico. Así por ejemplo, en lugar de *‘Seré capaz de encontrar lo que quiero aunque alguien se me oponga’* han puesto *‘Seré capaz de encontrar lo que quiero en mi trabajo aunque alguien se me oponga’*.

Según los adaptadores, aquella prueba tuvo como parámetro de resultados los datos contenidos en la tabla a continuación:

**Tabla 8.2. –
Normativa de la ‘Autoeficacia Profesional’, según equipo WONT.**

Niveles	% muestral	Autoeficacia Profesional (medias)
Muy Bajo	< 5	< 2.6
Bajo	5 – 25	2.7 – 3.54
Medio	25 – 75	3.55 – 4.54
Alto	75 – 95	4.55 – 5.54
Muy Alto	> 95	>5.55
Media		4.04
Desviación Típica		0.84
Rango		0 – 6

Realizada con un N = 1.275 trabajadores españoles de diferentes ocupaciones y sectores socio-económicos

Con la realización de esta investigación utilizando un aprovechamiento mencionado anteriormente de 6 (seis) ítems del total propuesto originalmente, intentase empezar un camino de profundización del tema autoeficacia vinculado a la territorialidad laboral, de modo que se pueda crear secuencialmente pruebas de grande amplitud y soporte psicométrico.

8.6. Procedimiento

Partiendo de la definición del problema de investigación y del modelo de relaciones entre las variables se pudo realizar la búsqueda de las escalas a través de las cuales serían mensuradas las variables.

A partir de las búsquedas realizadas y ante la ausencia parcial de escalas que se adaptaran a los intereses de ésta investigación, fue definida la complementación de más una dimensión a las tres escalas de medida de la territorialidad. Cuanto a la escala para mensuración de la autoeficacia, al revés de esa variable, fue encontrada una diversidad significativa de estudios respecto a su utilización en diversas categorías y valores de análisis. Como ya fue dicho, la escala desarrollada fue a del uso de la auto eficacia en el ámbito laboral. La descripción de estas así como el análisis de sus propiedades psicométricas se analizan de acuerdo con los datos descritos anteriormente.

Una vez que ésta investigación tuvo preparadas las escalas de medida, el paso siguiente consistió en la selección de las entidades universitarias que contendrían los sujetos para participar en el presente estudio. Para ello, fue definido un criterio de selección previo con relación a un vínculo laboral fijo, con pretensión de garantizar al mínimo la validez de la información recibida, una vez que el presupuesto de vínculo laboral de temporalidad, podría tornar vulnerable la fiabilidad de la muestra.

Además, se consideró pertinente que la prueba elegida y insertada en un prontuario constituido de preguntas respecto a la territorialidad y autoeficacia por medio de preguntas mezcladas, fuera sometido a examen de fiabilidad por una población técnica identificada en un grupo piloto de 10 docentes universitarios vinculados a distintas organizaciones universitarias en el área de estadística.

Con base en los criterios obtenidos en ese grupo, fue solicitada individualmente y en reuniones de departamento académico la participación de sujetos interesados, procediendo con la distribución y posterior coleta de los cuestionarios por cinco practicantes del curso de psicología de la *Universidade Federal do Paraná*, durante el periodo de julio de 2008 a septiembre de 2010, supervisados por esta investigadora.

Simultáneamente, se realizó un levantamiento de datos direccionados al tema estudiado, por medio de entrevistas libres y coleta de informaciones cualitativas con sujetos de la misma categoría profesional elegida, devenidos de atendimientos psicológicos de la *Unidade de Assuntos do Servidor*, de la *Universidade Federal do Paraná*, con el intento de constituir un muestreo cualitativo complementar a la encuesta cuantitativa.

8.7. Análisis estadísticos

Para Guéguen (1999, p.17):

...en psicología, como en muchas otras asignaturas científicas, no hay un instrumento a partir de lo cual se pueda medir todo, ni siquiera una condición, en la

cual todo se mida. La complejidad de los hechos psicológicos no puede ser aprendida a través de uno o de algunos instrumentos de medida, ni de una o de algunas condiciones de levantamiento.

Los datos estadísticos considerados en un diseño experimental también pasan por esta criba, pero la adopción de medidas estadísticas utilizadas en esta investigación tiene la finalidad de apoyar un fundamento primario en la evolución del tema estudiado, para que se permita la expansión de expectativas de análisis posteriores de otros trabajos generados.

Así, a través de las informaciones recogidas a lo largo de las aplicaciones del instrumento⁵², fue realizado el siguiente análisis estadístico de modo a definir valores a las variables evaluadas:

1. Cálculo de los estadísticos descriptivos para cada una de las respuestas de los sujetos;
2. Análisis de la fiabilidad para cada una de las escalas componentes del instrumento utilizado en la población de la muestra;
3. Realización de Análisis Factorial para identificación de los factores devenidos de las medidas de Varianza de la escala propuesta;
4. Pruebas de Correlaciones de los Factores encontrados;
5. Análisis de Regresión Múltiple que permitiera pronosticar puntuaciones en cada variable dependiente, a partir de valores en más de una variable independiente aplicables en datos cuantitativos.

Al tiempo que los cuestionarios fueron diligenciados, se procedió a la codificación y digitación de la base de datos inicialmente en Excel 2010 para el posterior análisis de los datos en SPSS 19.0., utilizándose también el editor de textos Word versión 2003.

⁵² Vede apéndice.

8.8. Resultados

Además de contar con la autoeficacia como variable independiente, la investigación propuesta tuvo la recogida de seis datos socio demográficos del Sexo, Edad, Estado Civil, Número de Hijos, Experiencia en la docencia, Experiencia en la Institución Actual, y de la autoeficacia.

Por otro lado, fueron indicadas tres variables dependientes (VD) – Liderazgo, Relaciones Interpersonales y Comunicación, basadas en las dimensiones de Simmons (1988) para Territorialidad, al tiempo en que se añadió el aspecto de la identidad personal, de acuerdo con los fundamentos teóricos anteriormente descritos.

A continuación, se hace una aportación a los datos estadísticos recogidos, en el intento de proporcionar una cuantificación del presente estudio dentro de los parámetros científicos mensurables.

8.8.1. Estadísticos Descriptivos

Respeto a los resultados estadísticos descriptivos de las variables evaluadas, obtenidos por cada escala de la prueba utilizada, se puede observarlos en la tabla a continuación:

**Tabla 8.3. –
Distribución Comparativa de las Medias y Desviación Típica de los datos socio demográficos de la muestra.**

	SEXO	EDAD	ESTADO CIVIL	NÚMERO DE HIJOS	EXPERIENCIA COMO DOCENTE	EXPERIENCIA INSTITUCIÓN ACTUAL
N Válidos	432	432	432	432	432	432
Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	1,18	2,03	1,55	1,86	2,48	2,00
Desviación típica	,387	,709	,871	,534	,613	,916

Según estos datos, la población investigada de 432 (cuatrocientos treinta y dos) sujetos), obtuvo una media un tanto heterogénea entre **1,18 y 2,48** llevándose en cuenta el análisis de los datos socio demográficos como variables independientes.

Bajo el punto de vista correlacional entre la autoeficacia y los datos socios demográficos de la muestra, se verifica que entre estos, hay un perfil de correlación con los indicadores de la tabla a continuación:

Tabla 8.4. – Correlaciones de la autoeficacia y los datos socios demográficos.								
		Autoeficacia	SEXO	EDAD	ESTADO CIVIL	NUM HIJOS	EXP DOCENTE	EXP INSTIT ACTUAL
Autoeficacia	Correlación de Pearson	1						
	Sig. (bilateral)							
	N	432						
SEXO	Correlación de Pearson	,212**	1					
	Sig. (bilateral)	,000						
	N	432	432					
EDAD	Correlación de Pearson	-,226**	,287**	1				
	Sig. (bilateral)	,000	,000					
	N	432	432	432				
ESTADO CIVIL	Correlación de Pearson	-,349**	,061	,143**	1			
	Sig. (bilateral)	,000	,207	,003				
	N	432	432	432	432			
NUM HIJOS	Correlación de Pearson	-,093	,150**	-,296**	-,275**	1		
	Sig. (bilateral)	,053	,002	,000	,000			
	N	432	432	432	432	432		
EXP DOCENTE	Correlación de Pearson	,027	,219**	,442**	,015	-,202**	1	
	Sig. (bilateral)	,575	,000	,000	,755	,000		
	N	432	432	432	432	432	432	
EXP INSTIT ACTUAL	Correlación de Pearson	,386**	,519**	,479**	,131**	-,371**	,355**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,006	,000	,000	
	N	432	432	432	432	432	432	432

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados apuntados en esa tabla 8.4., indican que la **autoeficacia** hace correlación positiva con el **sexo/género** ($r=.21 / p<.01$) y la **experiencia en la institución actual** ($r=.39 / p<.01$); siendo que se observa una correlación negativa con los datos de la **edad** ($r=-.23 / p<.01$), el **estado civil** ($r=-.35 / p<.01$), y el **número de hijos** ($r=-.09 / p<.01$). Respetto a los datos del **sexo/género**, se obtiene índices significativos con la **edad** ($r=.29 / p<.01$), **número de hijos** ($r=.15 / p<.01$), **experiencia en la docencia** ($r=.22 / p<.01$), y **experiencia en la institución actual** ($r=.52 / p<.01$). La **edad** posee niveles correlacionales significativos con el **sexo/género** ($r=.29 / p<.01$), el **estado civil** ($r=.14 / p<.01$), **experiencia en la docencia** ($r=.44 / p<.01$), y la **experiencia en la institución actual** ($r=.48 / p<.01$); siendo que ella presenta correlaciones negativas con la **autoeficacia** ($r=-.23 / p<.01$) y el **número de hijos** ($r=-.3 / p<.01$). Cuando se hacen correlaciones con el **estado civil**, esto alcanza niveles significativos con la **edad** ($r=.14 / p<.01$) y la **experiencia en la institución actual** ($r=.13 / p<.01$); pero, ellos se tornan negativos cuando la correlación es hecha con la **autoeficacia** ($r=-.35 / p<.01$) y **número de hijos** ($r=-.27 / p<.01$). Al se correlacional la **experiencia en la docencia**, se encuentran rangos satisfactorios para el **sexo/género** ($r=.22 / p<.01$), la **edad** ($r=.44 / p<.01$) y la **experiencia en la institución actual** ($r=.35 / p<.01$); pero ella se torna negativa, al se correlacionar con el **número de hijos** ($r=-.2 / p<.01$). Al final, los niveles observados de la correlación con la **experiencia en la institución**, son verificados resultados significativos para la **autoeficacia** ($r=.39 / p<.01$), el **sexo/género** ($r=.52 / p<.01$), la **edad** ($r=.48 / p<.01$) y la **experiencia en la docencia** ($r=.35 / p<.01$); pero, siendo constatado un resultado negativo para la correlación con el **número de hijos** ($r=-.37 / p<.01$).

Los resultados descritos en la tabla a continuación fueron obtenidos al considerar la **autoeficacia** junto con las demás variables dependientes. Se ha encontrado un rango de significación bilateral adecuado para todas ellas, además de que se observa que ella hace una correlación significativa con las variables **Relaciones Interpersonales** ($r=.35 / p<.01$) y **Comunicación** ($r=.18 / p<.01$). Para la variable **Liderazgo**, la correlación significativa dice respecto a las variables **Comunicación** ($r=.14 / p<.01$) y **Relaciones Interpersonales** ($r=.01 / p<.05$), siendo que el dato correlacional encontrado con la

variable **autoeficacia** demuestra una significación negativa ($r = -.55$ / $p < .01$). Ya con relación a la variable **Relaciones Interpersonales**, se verifica que ella hace correlaciones significativas con las variables **autoeficacia** ($r = .35$ / $p < .01$), **comunicación** ($r = .8$ / $p < .01$) e **identidad personal** ($r = .4$ / $p < .01$), al tiempo que se observa una correlación negativa con la variable **liderazgo** ($r = -.01$ / $p < .05$). Además, la variable **comunicación** presenta resultados correlacionales significativos con las otras variables, pues son encontrados rangos satisfactorios para la variable **autoeficacia** ($r = .18$ / $p < .01$), la de **liderazgo** ($r = .14$ / $p < .01$), **relaciones interpersonales** ($r = .8$ / $p < .01$), e **identidad personal** ($r = .37$ / $p < .01$). Al final, considerándose la variable **identidad personal**, se puede decir que ella obtiene rangos semejantes ($r = .4$ / $p < .01$), al hacer una correlación significativa con la de **relaciones interpersonales** y la de **comunicación**; por otro lado, demuestra una correlación negativa con la **autoeficacia** ($r = -.27$ / $p < .01$).

Tabla 8.5. – Correlaciones de la autoeficacia con las dimensiones propuestas para la territorialidad.

		autoeficacia	Liderazgo	rel_interp	comunicación	ident_pers
autoeficacia	Correlación de Pearson	1				
	Sig. (bilateral)					
	N	432				
Liderazgo	Correlación de Pearson	-,546**	1			
	Sig. (bilateral)	,000				
	N	432	432			
rel_interp	Correlación de Pearson	,347**	-,097*	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,044			
	N	432	432	432		
comunicación	Correlación de Pearson	,180**	,142**	,803**	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,003	,000		
	N	432	432	432	432	
ident_pers	Correlación de Pearson	-,273**	,053	,399**	,374**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,268	,000	,000	
	N	432	432	432	432	432

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 * . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

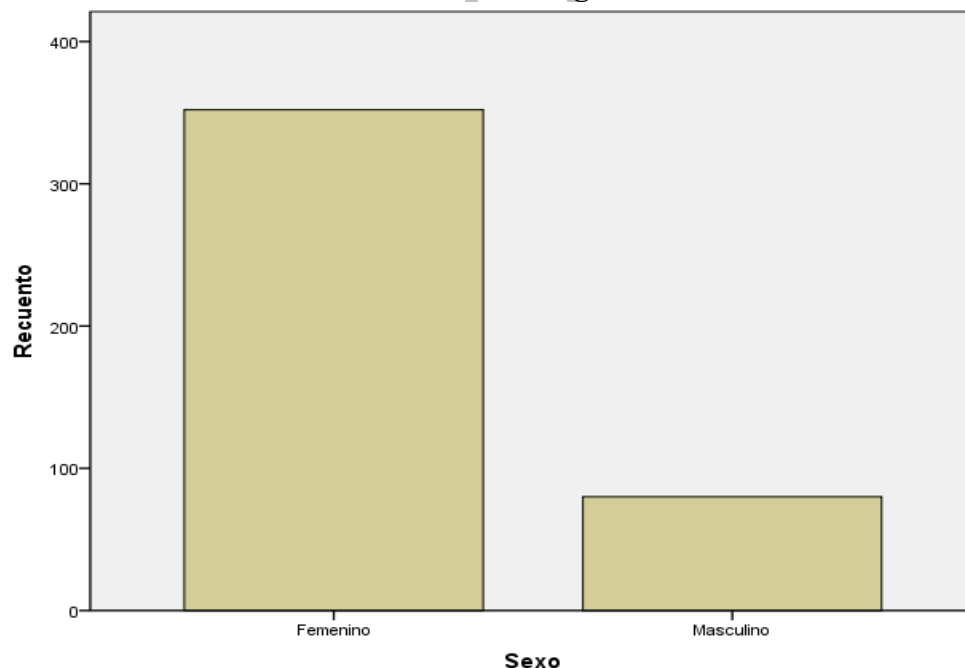
En lo que se refiere al perfil de los sujetos, el comportamiento de las medias de cada variable puede ser observado de forma individualizada, de acuerdo con las tablas y gráficos presentados a continuación.

En el aspecto **SEXO** de las variables socio demográficas, por lo que se presenta en tabla y gráfico a continuación, es posible identificar que la muestra de 432 sujetos tiene una grande mayoría de mujeres (81,7% - lo que equivale a 353 sujetos), y un complemento de 18,3% de varones (lo que equivale a 79 sujetos):

**Tabla 8.6. –
Dato Socio Demográfico SEXO.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	F	353	81,7	81,7	81,7
	M	79	18,3	18,3	100,0
	Total	432	100,0	100,0	

**Gráfico 8.1. –
Dato Socio Demográfico SEXO.**



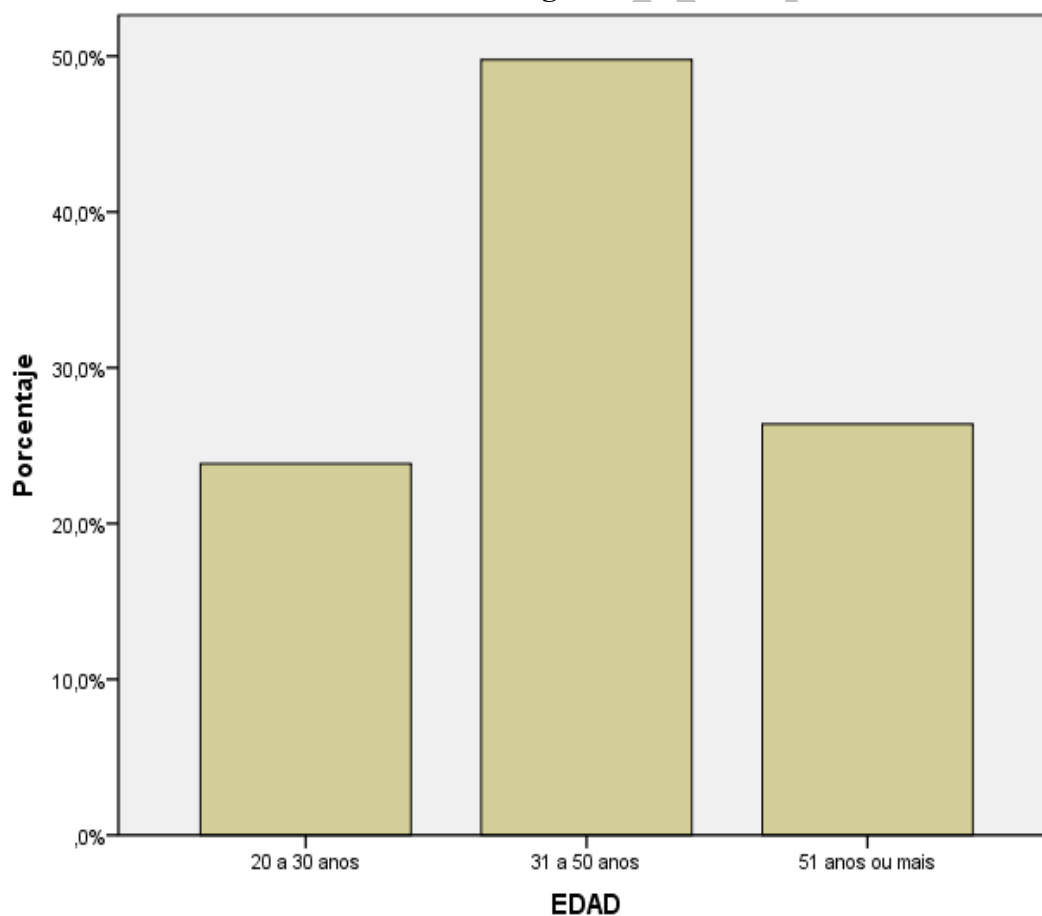
Ya respecto al factor **EDAD**, la muestra tiene un perfil de relativa mayoría de 215 sujetos (49,8%) situados entre 31 y 50 años, y casi que compartiendo numéricamente los

datos, verificase una frecuencia de poca variación de los 103 sujetos situados entre 20 y 30 años (23,8%), y los 114 sujetos situados entre 51 años o más (26,4%), de acuerdo cómo se demuestra en la tabla e gráfico a continuación:

**Tabla 8.7 –
Dato Socio Demográfico EDAD.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 20 y 30 años	103	23,8	23,8	50,2
	Entre 31 y 50 años	215	49,8	49,8	100,0
	51 años o más	114	26,4	26,4	26,4
	Total	432	100,0	100,0	

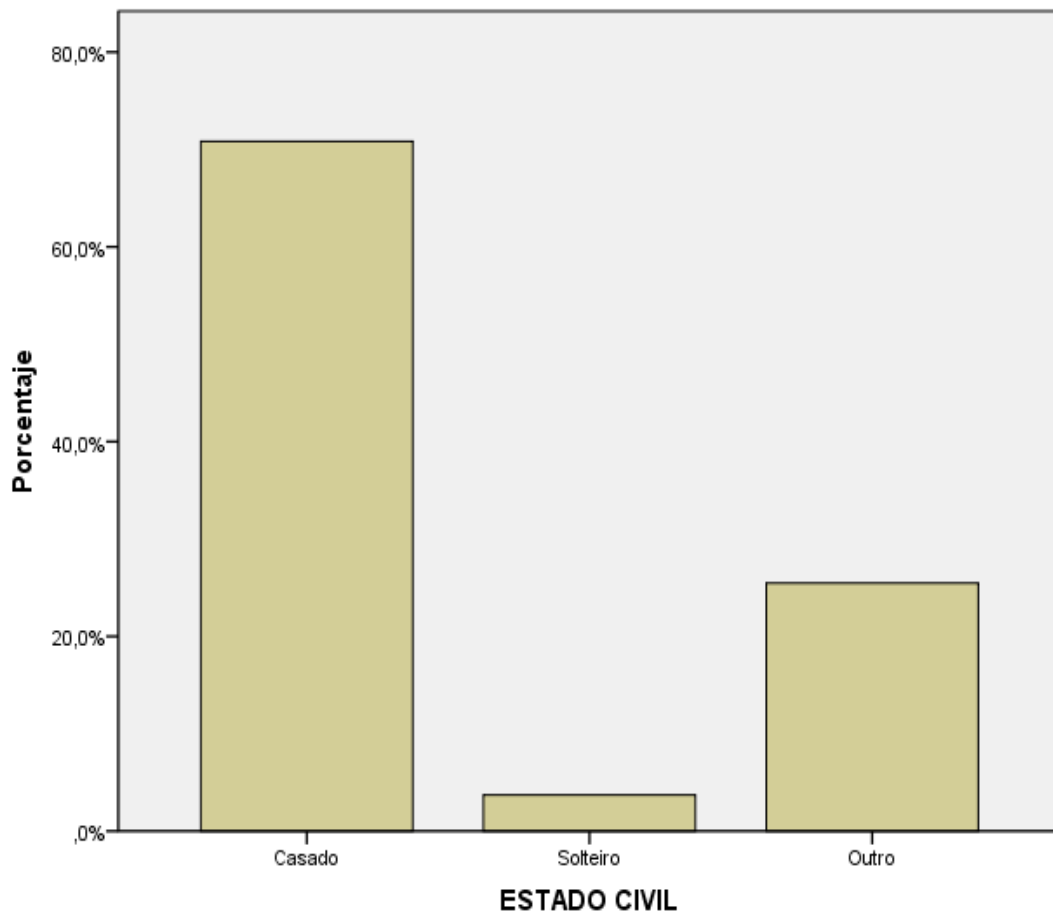
**Gráfico 8.2. –
Dato Socio Demográfico EDAD.**



Con relación a la variable socio demográfica **ESTADO CIVIL**, percibiese que 70,8% (306 sujetos) están en la categoría de casado, mientras 25,5% (110 sujetos) se sitúan cómo otro tipo de estado civil, así como 16 sujetos (3,7%) se definen como solteros, cómo se verifica en la tabla y gráfico a continuación:

Tabla 8.8 – Dato Socio Demográfico ESTADO CIVIL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casado	306	70,8	70,8	70,8
	Soltero	16	3,7	3,7	74,5
	Otro	110	25,5	25,5	100,0
	Total	432	100,0	100,0	

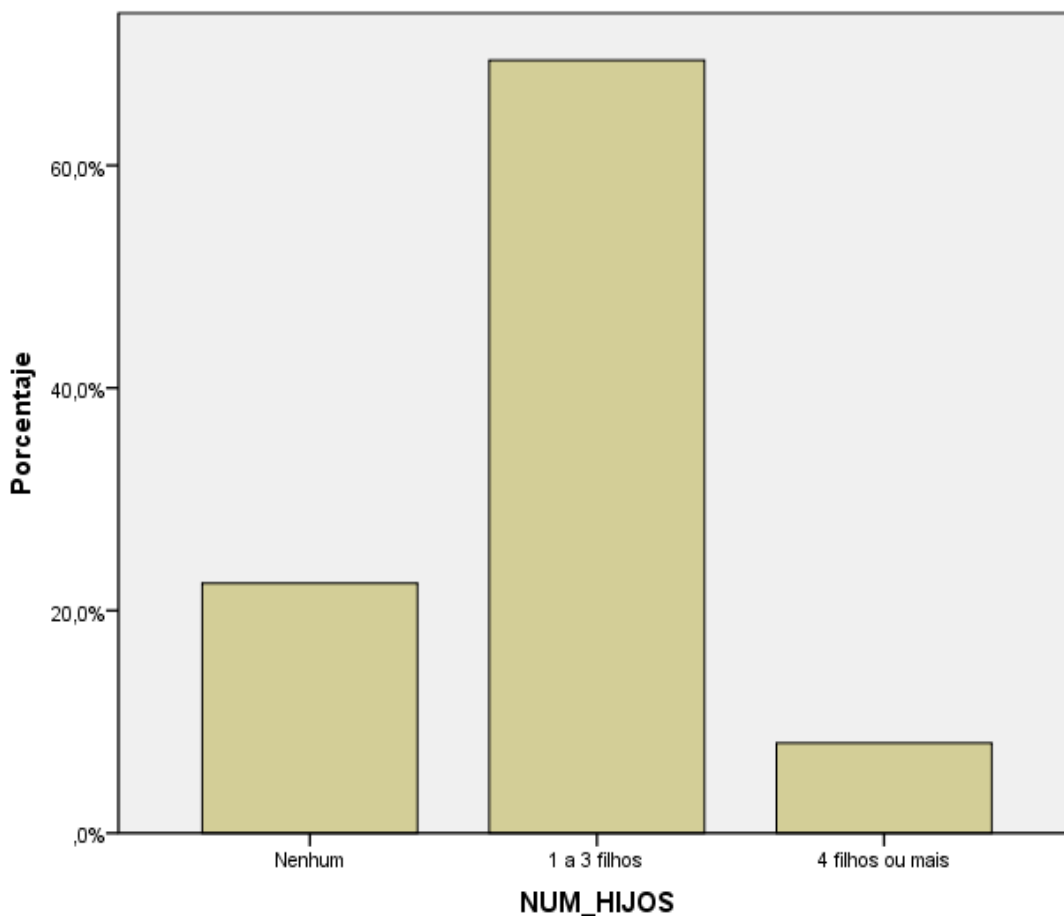
**Gráfico 8.3. –
Dato Socio Demográfico ESTADO CIVIL.**



Respeto al dato Número de Hijos (NÚM_HIJOS) de las variables socio demográficas, es posible identificar que los 300 (trescientos) sujetos de la muestra (69,4%) tienen de 1 a 3 hijos, al paso que 97 (noventa y siete) de ellos no poseen ninguno hijo (equivalente a 22,5%), mientras que apenas 35 sujetos (8,1%) de ellos poseen 4 hijos o más, cómo se puede observar en la tabla y gráfico a continuación:

Tabla 8.9. – Dato Socio Demográfico NUM_HIJOS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	97	22,5	22,5	22,5
	1 a 3 hijos	300	69,4	69,4	91,9
	4 hijos o más	35	8,1	8,1	100,0
	Total	432	100,0	100,0	

**Gráfico 8.4 –
Dato Socio Demográfico NUM_HIJOS**

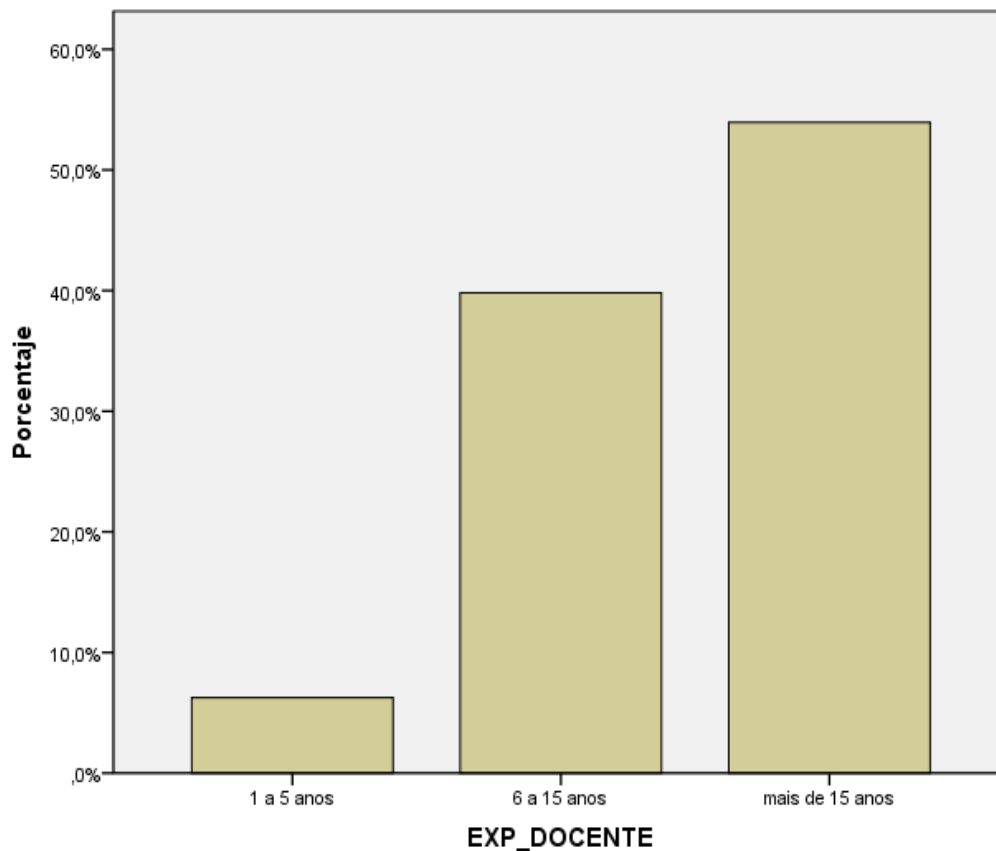


En lo que se refiere al dato socio demográfico Experiencia como docente (EXP_DOCENTE), la mayoría de la muestra, o sea, 233 (doscientos treinta y tres) investigados, presentan más de 15 años de vida profesional en esta área (equivalente a 53,9%); ya 172 sujetos (39,8%) están en la categoría de 6 a 15 años en esa actividad laboral, al paso que apenas 6,3% de la muestra (27 sujetos) pertenecen a la categoría de 1 a 5 años, de acuerdo con la tabla y gráfico presentados a continuación:

**Tabla 8.10 –
Dato Socio Demográfico: EXP_DOCENTE.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 a 5 años	27	6,3	6,3	6,3
	6 a 15 años	172	39,8	39,8	46,1
	más de 15 años	233	53,9	53,9	100,0
	Total	432	100,0	100,0	

**Gráfico 8.5. –
Dato Socio Demográfico EXP_DOCENTE.**

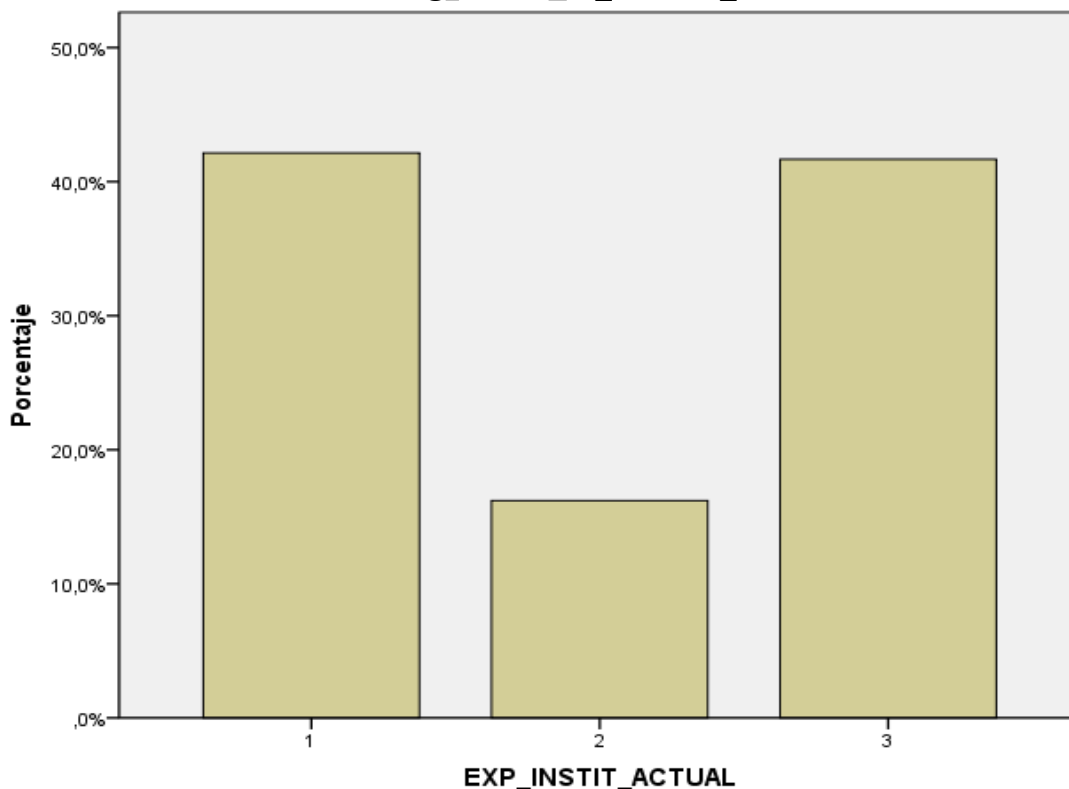


Y en el último dato socio demográfico investigado en la muestra, 182 (ciento ochenta y dos) de los participantes encuestados (42,1%) se encuentran vinculados a la organización actual hace igual o menos de cinco años; muy cercano al porcentaje que representan los 180 (ciento ochenta) empleados con antigüedad en más de 15 años que alcanzan el 41,7%. Los 70 (setenta) empleados con antigüedad entre seis y quince años suman el 16,2% de la muestra, cómo se presenta en la tabla y la representación gráfica expuestos a la continuación:

**Tabla 8.11. –
Dato Socio Demográfico EXP_INSTIT_ACTUAL**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	182	42,1	42,1	42,1
	2	70	16,2	16,2	58,3
	3	180	41,7	41,7	100,0
	Total	432	100,0	100,0	

**Gráfico 8.6. –
Dato Socio Demográfico EXP_INSTIT_ACTUAL.**



8.8.2. Análisis de fiabilidad y factoriales

Como se detalla más adelante, la prueba utilizada fue constituida de treinta y seis preguntas, siendo que veinte y cuatro respecto a la territorialidad y doce a la autoeficacia.

Por el primero, tratarse de un tema innovador en el ámbito psicológico, y no se encontró posibles mensuraciones utilizadas hasta aquél momento que satisficiesen las propuestas de contrastes presentadas anteriormente en éste estudio, se ha definida la estructuración y sumisión de un cuestionario basado en la fundamentación teórica descrita, así como también de acuerdo con los datos cualitativos mencionados en compendio específico.

Respecto a la autoeficacia, se cogió una adaptación parcial del cuestionario de Schwarzer (1993, p.54), juntamente con la validez presentada por el equipo de investigadores WONT⁵³, como se especifica en argumentación anterior.

Así, la medida inicial constatada fue que todos os sujetos investigados participaran de las pruebas descritas, no habiendo ninguna eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento:

**Tabla 8.12. –
Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	432	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	432	100,0

Partiendo de éste dato de participación de los sujetos en la muestra espontanea, el primer paso estadístico fue analizar la escala total aplicada (pt1 a pt36), cuyos $\alpha = .4/$

⁵³ Tratase de un grupo de investigadores de la Universitat Jaume I de España

$\alpha=.5$ obtienen índices abajo del considerado científicamente confiable, a pesar de un nivel de significación adecuada para la prueba, de acuerdo con las tablas a continuación:

Tabla 8.13. – Estadísticos de fiabilidad (1)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,436	,488	36

Tabla 8.14. – ANOVA (1)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-personas		418,888	431	,972		
Intra-personas	Inter-elementos	2133,034	35	60,944	111,159	,000
	Residual	8270,494	15085	,548		
	Total	10403,528	15120	,688		
Total		10822,416	15551	,696		

Media global = 2,40

Al ser hecha la evaluación de la fiabilidad de los elementos componentes de la Territorialidad (pt1 a pt24), fue alcanzado índices debajo de los de la prueba total, como se puede observar en la tabla a continuación:

Tabla 8.15- Estadísticos de fiabilidad (2)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,313	,385	24

Por otro lado, procediéndose el análisis de la fiabilidad para las dos escalas categorizadas de territorialidad y autoeficacia, el resultado obtenido aún mantiene un nivel de fiabilidad insatisfactorio para la prueba.

Delante de estos indicadores, la medida estadística adoptada fue averiguar las posibilidades de rehabilitación de todos los elementos de la prueba utiliza, levándose en cuenta la fiabilidad en separado de VD > Territorialidad y VI > Autoeficacia, como se puede observar en la tabla adelante:

Considerándose un primer análisis factorial para la variable dependiente de la **territorialidad**, cuya prueba completa estaba constituida de veinte y cuatro elementos, (pt1 a pt24), fueron eliminados inicialmente los nueve ítems con saturación negativa (pt2, pt6, pt9, pt13, pt14, pt16, pt17, pt22 y pt24), resultando en un $\alpha=.74$, como se observa en las tablas 8.16 y 8.17., adelante:

**Tabla 8.16. –
Estadísticos de fiabilidad (3)**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,745	15

**Tabla 8.17. –
Estadísticos total-elemento (1)**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PT1	57,97	18,686	,225	,253
PT2	58,20	23,652	-,374	,390
PT3	57,71	18,940	,328	,238
PT4	58,25	19,922	,321	,262
PT5	57,65	17,995	,469	,197
PT6	58,42	22,090	-,123	,343
PT7	57,18	20,549	,140	,291
PT8	57,69	18,509	,410	,218
PT9	58,07	23,229	-,270	,391
PT10	58,22	20,102	,360	,264
PT11	58,07	17,448	,488	,179
PT12	58,33	19,248	,192	,268
PT13	57,51	23,568	-,287	,418
PT14	57,50	23,429	-,296	,395
PT15	58,38	19,400	,227	,262
PT16	58,02	21,756	-,064	,331
PT17	57,60	22,212	-,149	,367
PT18	57,29	18,953	,515	,223
PT19	58,60	19,799	,222	,269
PT20	58,38	20,318	,146	,288
PT21	58,16	17,442	,309	,213
PT22	57,72	25,076	-,487	,439
PT23	58,28	19,372	,242	,259
PT24	58,09	22,218	-,147	,363

Siendo hecho un nuevo análisis factorial y eliminando ítems que hacen dudar la fiabilidad de la prueba citada anteriormente (pt19, pt20), confirmase la anulación de todos los elementos vinculados a los aspectos de ‘liderazgo’ y ampliase un resultado para $\alpha.77$, como se describe abajo y adelante:

**Tabla 8.18. –
Estadísticos de fiabilidad (4)**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,770	13

**Tabla 8.19. –
Estadísticos total-elemento(2)**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PT1	34,68	27,175	,261	,860	,744
PT3	34,41	27,208	,400	,916	,726
PT4	34,95	28,058	,472	,886	,725
PT5	34,36	26,068	,541	,967	,712
PT7	33,89	30,183	,066	,915	,754
PT8	34,39	27,705	,347	,961	,731
PT10	34,93	29,540	,267	,959	,739
PT11	34,78	24,379	,687	,974	,693
PT12	35,04	26,214	,403	,983	,726
PT15	35,08	26,582	,439	,925	,722
PT18	34,00	28,232	,424	,836	,728
PT19	35,31	29,574	,120	,854	,752
PT20	35,08	30,316	,029	,869	,759
PT21	34,87	23,821	,523	,856	,709
PT23	34,99	28,049	,273	,838	,739

Al final, haciendo un nuevo análisis factorial con vistas a eliminar los elementos de las pt10 y pt23, se alcanza un resultado satisfactorio ampliado para $\alpha=.796$, de acuerdo con los datos apuntados en la tabla a continuación:

**Tabla 8.20. –
Estadísticos de fiabilidad (5)**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,796	11

**Tabla 8.21. –
Estadísticos total-elemento (3)**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PT1	30,68	24,554	,344	,803	,764
PT3	30,41	25,830	,343	,798	,760
PT4	30,95	26,283	,464	,880	,753
PT5	30,36	24,304	,541	,919	,741
PT7	29,89	28,458	,041	,907	,783
PT8	30,39	25,700	,373	,949	,758
PT10	30,92	28,034	,190	,857	,771
PT11	30,77	22,102	,766	,939	,712
PT12	31,04	23,827	,474	,955	,747
PT15	31,08	24,747	,446	,824	,750
PT18	29,99	26,369	,431	,806	,755
PT21	30,87	21,897	,547	,846	,737
PT23	30,99	26,872	,192	,759	,775

Así es que, en un primer momento, verificase que la prueba pasa a tener su validez considerada con la mejor fiabilidad, a partir de los elementos pt1, pt3, pt4, pt5, pt7, pt8, pt11, pt12, pt15, pt18 y pt21.

Con estos ítems, se ha procedido la distribución de la prueba en tres factores ($R > .50$), así demostrado:

F1 > pt7, pt8 y pt18 ($\alpha = .838$),

F2 > pt3, pt11, pt12 y pt21 ($\alpha = .849$),

F3 > pt1, pt4, pt5 y pt15 ($\alpha = .644$).

Una vez verificado que algunos ítems saturaban varios factores, se eligió un nuevo análisis factorial, transformando la actual escala de tres factores en otra escala de dos factores, así constituida:

F1 > pt3, pt4, pt11, pt12, pt15 y pt 21 ($\alpha = .838$), y

F2 > pt1, pt5, pt7, pt8, pt18 ($\alpha = .797$).

Al se forzar nueva rotación en la escala, sustrayéndose la pt3 del Factor 1 y la pt1 del Factor 2, se alcanza una **escala final** para la **territorialidad**, con índices de alfa considerados más satisfactorios, como se describe abajo:

Ft1⁵⁴ > pt4, pt11, pt12, pt15 y pt21 ($\alpha=.845$), y

Ft2 > pt5, pt7, pt8, y pt18 ($\alpha=.825$).

Referente a las preguntas de la prueba vinculadas al factor 1 – 4) Creo desempeñar mis actividades profesionales en esta organización de una manera diferente de los demás, 11) Percibo que mi organización controla las informaciones de forma selectiva, 12) En ciertas ocasiones tengo dificultades en establecer relaciones con los alumnos, 15) Me siento “aislado” de mis compañeros, y 21) Encuentro dificultad de estar atento a los problemas y necesidades académicas individuales de cada alumno; el aspecto recurrente dice respecto a las características de las relaciones en un espacio territorial, siendo propicio encuadrar este factor como territorialidad relacional.

Ya considerando las preguntas concernientes al factor 2 – 5) Siempre tengo consciencia de mi espacio profesional en la organización en que trabajo, 7) Percibo claramente cuál es la contribución de mi profesión en la sociedad, 8) Me Informan de las cosas importantes que ocurren en la(s) Universidad (es) donde trabajo, y 18) Tengo autonomía para resolver mis propios problemas de trabajo; se observa que ellas reúnen hechos devenidos de la percepción de la persona de su propio espacio territorial, lo que impele a denominar este factor de autoterritorialidad.

En resumen, al proceder el contraste de los factores de esa variable, se ha encontrado los datos a seguir indicados en el cuadro adelante:

**Cuadro 8.1. –
Factores de la territorialidad.**

FACTOR	COMPONENTES	DENOMINACIÓN
1	pt4, pt11, pt12, pt15 y pt21	TERRITORIALIDAD RELACIONAL
2	pt5, pt7, pt8, y pt18	AUTOTERRITORIALIDAD

En otro momento, ahora levándose en cuenta los doce elementos de la prueba (pt25, pt26, pt27, pt27, pt28, pt29, pt30, pt31, pt32, pt33, pt34, pt35 y pt36), para la variable

⁵⁴ Ft = factores para la territorialidad.

independiente **autoeficacia**, se procedió un análisis de varianza, de acuerdo con los datos de la tabla abajo:

**Tabla 8.22. –
Varianza total explicada (1).**

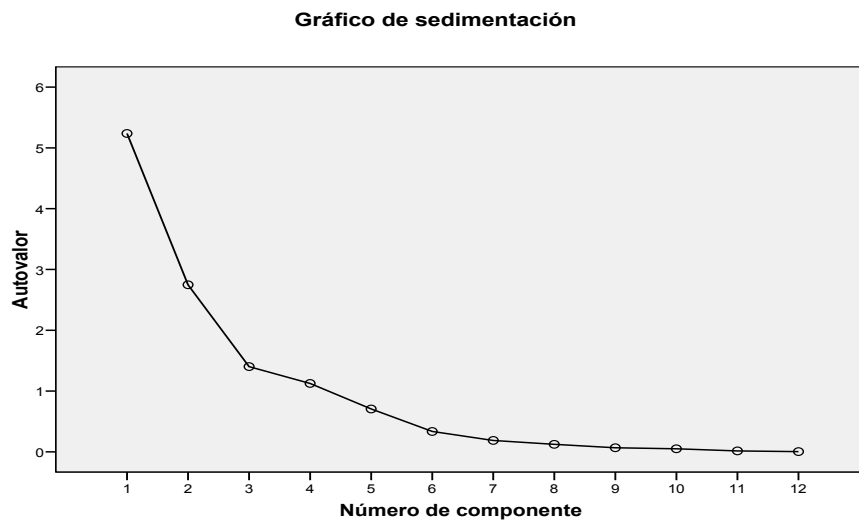
Componen te	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% Acumu Lado	Total	% de la varianza	% acumu lado	Total	% de la varianza	% Acumu lado
1	5,237	43,642	43,642	5,237	43,642	43,642	3,647	30,388	30,388
2	2,748	22,902	66,543	2,748	22,902	66,543	3,025	25,208	55,597
3	1,402	11,685	78,229	1,402	11,685	78,229	2,716	22,632	78,229
4	1,125	9,372	87,601						
5	,705	5,879	93,479						
6	,335	2,795	96,274						
7	,187	1,559	97,833						
8	,124	1,030	98,863						
9	,067	,561	99,424						
10	,050	,416	99,841						
11	,015	,127	99,968						
12	,004	,032	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tales resultados indican el surgimiento de tres factores que explican 43,6% (F1), 22,9% (F2) y 11,7% (F3) ésta variable, datos que pueden ser ratificados por la representación gráfica a continuación:

TESIS DO

**Gráfico 8.7. –
Representación de la Sedimentación de la variable autoeficacia (1).**



Al ser hecha el análisis de los componentes principales de los tres factores encontrados, se encontró la necesidad de proceder la rotación de éstos elementos de la prueba, lo que se demuestra en las tablas abajo y a continuación:

**Tabla 8.23. –
Matriz de componentes 1(a).**

	Componente		
	1	2	3
PT25	,585		
PT26	,712		-,459
PT27	,789	-,504	
PT28	,913		
PT29	,676	-,462	
PT30	,452		,729
PT31	,804		
PT32	,834		
PT33	,784	,417	
PT34		,888	
PT35	,478	,678	
PT36		,770	,493

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 3 componentes extraídos

**Tabla 8.24. –
Matriz de componentes rotados 1(a).**

	Componente		
	1	2	3
PT25	,679		
PT26	,887		
PT27	,684		,613
PT28	,546	,413	,643
PT29	,412		,754
PT30			,895
PT31	,543		,591
PT32	,734	,466	
PT33	,698	,615	
PT34		,878	
PT35		,803	
PT36		,859	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

A partir de estos ítems, fue obtenida una distribución de los componentes insertados en cada factor de la variable autoeficacia, como se observa en la tabla adelante:

**Tabla 8.25. –
Matriz de transformación de los componentes.**

Componente	1	2	3
1	,758	,355	,548
2	-,179	,920	-,348
3	-,628	,166	,761

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

De todos modos, haciéndose la extracción de los índices que ponen en duda la significación del factor en la variable (pt27, pt28, pt29, pt31, pt32, pt33), se consigue los indicadores de 37,8% (F1), 31,3% (F2) y 17% (F3), cuya sedimentación puede ser observada en la tabla y gráfico correspondientes, situados adelante.

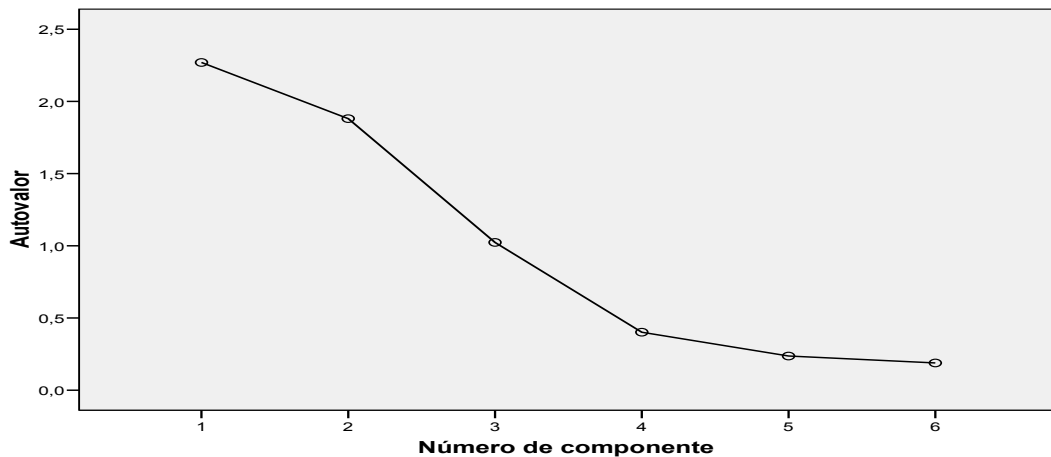
**Tabla 8.26. –
Varianza total explicada (2).**

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% Acumulado	Total	% de la varianza	% Acumulado
1	2,270	37,827	37,827	2,270	37,827	37,827	2,239	37,321	37,321
2	1,881	31,344	69,171	1,881	31,344	69,171	1,809	30,146	67,467
3	1,023	17,052	86,223	1,023	17,052	86,223	1,125	18,756	86,223
4	,402	6,692	92,915						
5	,237	3,943	96,858						
6	,189	3,142	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Gráfico 8.8. –
Representación de la Sedimentación de la variable autoeficacia (2).**

Gráfico de sedimentación



Al continuar se procediendo el análisis de los componentes principales de los tres factores encontrados, se observó la necesidad de efectuar la rotación de estos elementos de la prueba, lo que se demuestra en las tablas a continuación:

**Tabla 8.27. –
Matriz de componentes(a)**

	Componente		
	1	2	3
PT35	,913		
PT34	,817		
PT36	,810		
PT26		,890	
PT25		,825	
PT30			,876

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 3 componentes extraídos

**Tabla 8.28. –
Matriz de componentes rotados 2(a)**

	Componente		
	1	2	3
PT34	,888		
PT35	,849		
PT36	,845		
PT26		,911	
PT25		,872	
PT30			,972

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Con esto, al ser hecha la rehabilitación para la variable aquí enfatizada (la autoeficacia), y se sustrayendo las pt24, pt27, pt28, pt29, pt31, pt32 y pt33) considero los cuatro elementos de la prueba (pt25, pt26, pt30, pt34, pt35 y pt36) para se proceder el análisis de fiabilidad prevista.

Después de todos los pasos de rehabilitación realizados, se ha calculado el α para los cinco elementos restantes (considerándose las medias y desviación típica de las pt25, pt26, pt27, pt32 y pt33), se consigue un índice muy significativo para alfa ($\alpha = .8$), como se observa en los siguientes resultados demostrados en las tablas adelante:

**Tabla 8.29. –
Estadísticos de los elementos (1)**

	Media	Desviación típica	N
PT25	2,48	,674	432
PT26	2,06	,555	432
PT27	2,22	,677	432
PT32	2,15	,613	432
PT33	2,05	,706	432

**Tabla 8.30. –
Estadísticos total-elemento (4)**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PT25	8,48	4,482	,539	,845
PT26	8,91	4,383	,768	,790
PT27	8,74	4,219	,646	,816
PT32	8,81	4,272	,721	,797
PT33	8,91	4,161	,630	,822

**Tabla 8.31. –
Estadísticos de fiabilidad (6)**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,846	5

De otra parte, al hacer la rehabilitación para los elementos de las pt 28, pt29, pt30 y pt31 de la prueba de la autoeficacia, se comprueba un rendimiento idéntico, con en el $\alpha=.8$, como se identifica en las tablas a continuación:

**Tabla 8.32. –
Estadísticos total-elemento (5)**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PT28	6,63	2,608	,772	,752
PT29	6,45	2,304	,746	,756
PT30	6,51	2,812	,533	,851
PT31	7,11	2,691	,643	,803

**Tabla 8.33. –
Estadísticos de los elementos (2)**

	Media	Desviación típica	N
PT28	2,27	,580	432
PT29	2,45	,703	432
PT30	2,39	,648	432
PT31	1,79	,622	432

**Tabla 8.34. –
Estadísticos de fiabilidad (7)**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,836	4

Por otro lado, al efectuarse la rehabilitación para los elementos de la prueba levándose en cuenta las medias y desviación típica de las pt34, pt35 y pt36, el alfa alcanzado ($\alpha=.8$) aún se encuentra en condición de fiabilidad significativa, como se puede verificar en las tablas a continuación:

**Tabla 8.35 –
Estadísticos de los elementos (3)**

	Media	Desviación típica	N
PT34	1,91	,760	432
PT35	1,95	,649	432
PT36	2,29	,453	432

**Tabla 8.36 –
Estadísticos total-elemento (6)**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PT34	4,23	,978	,699	,718
PT35	4,19	1,200	,693	,694
PT36	3,85	1,635	,663	,777

Tabla 8.37. - Estadísticos de fiabilidad (8)

Alfa de Cronbach	N de elementos
,807	3

Al final, después de procederse todos los pasos de comprobación de fiabilidad para la prueba de la **autoeficacia**, se ha concluido su distribución en tres factores así definidos ($R = >.50$), cuyos componentes hacen parte de su **escala final**:

Fae1⁵⁵ > pt25, pt26, pt27, pt32 y pt33 ($\alpha = .846$),

Fae2 > pt34, pt35 y pt36 ($\alpha = .807$),

Fae3 > pt28, pt29, pt30 y pt31 ($\alpha = .836$).

Tal como se procedió en el ámbito de la variable **territorialidad**, al recordar el concepto de **autoeficacia** de Bandura (1997) – “*son las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros*”; se hace necesaria la denominación de los nuevos factores encontrados, a partir de los agrupamientos realizados.

Así es que, para las preguntas del cuestionario – “¿25) *Encontrar la manera de obtener lo que quiero en mi trabajo, mismo que alguien se oponga*; 26) *Resolver los problemas difíciles en mi trabajo se me esfuerzo lo suficiente*; 27) *Persistir en lo que me propuso hasta llegar a alcanzar mis metas en el trabajo*; 32) *Atender a la organización donde trabajo en lo que espera de mí*; y 33) *Enfrentar los desafíos de mi profesión?*”; se puede apuntarlas vinculadas al Factor 1, que es el aspecto de la autoeficacia laboral.

Referente a las preguntas – “¿34) *Presentar en clase un tema de difícil elección*; 35) *Juzgar con coherencia y asertividad las actitudes de mis alumnos en el aula*; y 36) *Afrontar emocionalmente los conflictos de relaciones en mi puesto de trabajo?*”; se observa un censo común con la tarea específica de la docencia, y por lo tanto, conviene denominar al Factor 2 de autoeficacia de la docencia

Respeto a las preguntas de la prueba – “¿28) *Manejar eficazmente hechos inesperados en el trabajo*; 29) *Superar situaciones imprevistas en mi trabajo*; 30) - *Al encontrar dificultades en mi trabajo, permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles*; y 31) - *Establecer buenas*

⁵⁵ Fae= factores relacionados a la autoeficacia.

relaciones con mis alumnos?"; se identifica un aspecto relacional con la tarea prescrita, y por eso, se la denomina el Factor 3 de autoeficacia de ejecución.

En resumen, se puede agrupar los factores de la autoeficacia de acuerdo con los datos en el cuadro adelante:

**Cuadro 8.2. –
Factores de la Autoeficacia**

FACTOR	COMPONENTES	DENOMINACIÓN
1	pt25, pt26, pt27, pt32 y pt33	AUTOEFICACIA LABORAL
2	pt34, pt35 y pt36	AUTOEFICACIA DE LA DOCENCIA
3	pt28, pt29, pt30 y pt31	AUTOEFICACIA DE EJECUCIÓN

8.8.3. Correlaciones

Encontrado los factores para cada variable, el paso a ser demostrado fue la obtención de sus matrices de correlación, como se verifica en la tabla a continuación:

**Tabla 8.38. –
Correlaciones entre los factores de la territorialidad y la autoeficacia**

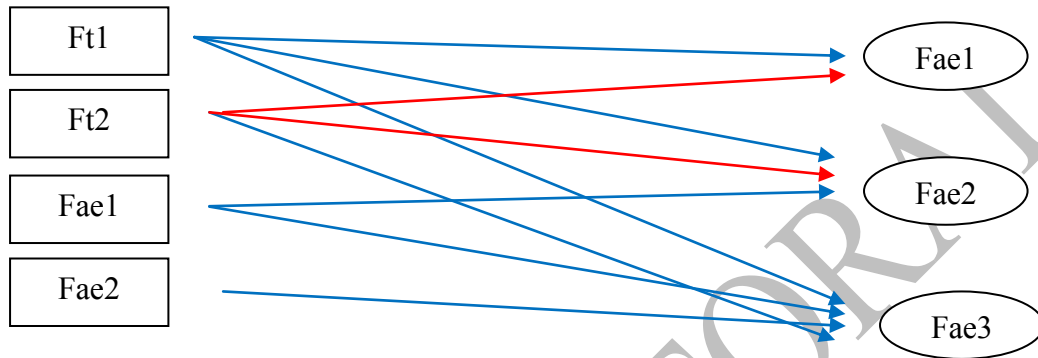
		F1TERRIT	F2TERRIT	F1AUTOEF	F2AUTOEF	F3AUTOEF
F1TERRIT	Correlación de Pearson	1				
	Sig. (bilateral)					
	N	432				
F2TERRIT	Correlación de Pearson	,052	1			
	Sig. (bilateral)	,284				
	N	432	432			
F1AUTOEF	Correlación de Pearson	,324(**)	-,291(**)	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,000			
	N	432	432	432		
F2AUTOEF	Correlación de Pearson	,179(**)	-,575(**)	,244(**)	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		
	N	432	432	432	432	
F3AUTOEF	Correlación de Pearson	,249(**)	,110(*)	,676(**)	,095(*)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,023	,000	,048	
	N	432	432	432	432	432

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

De acuerdo con esa tabla anterior, se verifica una correlación **positiva** para los factores identificados así: Ft1 con Fae1, Fae2 y Fae3; Ft2 con Fae3; Fae1 con Fae2, Fae1 con Fae3; y Fae2 con Fae3. Por otro lado, se observa una correlación **negativa** para los factores Ft2 con Fae1; Ft2 con Fae2. Estos datos determinan el siguiente diagrama:

**Diagrama 8.1. –
Correlaciones entre los factores de la territorialidad y la autoeficacia**



Al ser desmembrados los resultados correlacionales, y levándose en cuenta las medias alcanzadas de los elementos de escala de autoeficacia con vistas a los factores de las variables (VD > Territorialidad; VI > Autoeficacia), se logra la siguiente matriz de correlación entre estos datos, de acuerdo como se demuestra adelante:

Tabla 8.39 –

Correlaciones de las medias para la autoeficacia y los factores de las dos escalas.

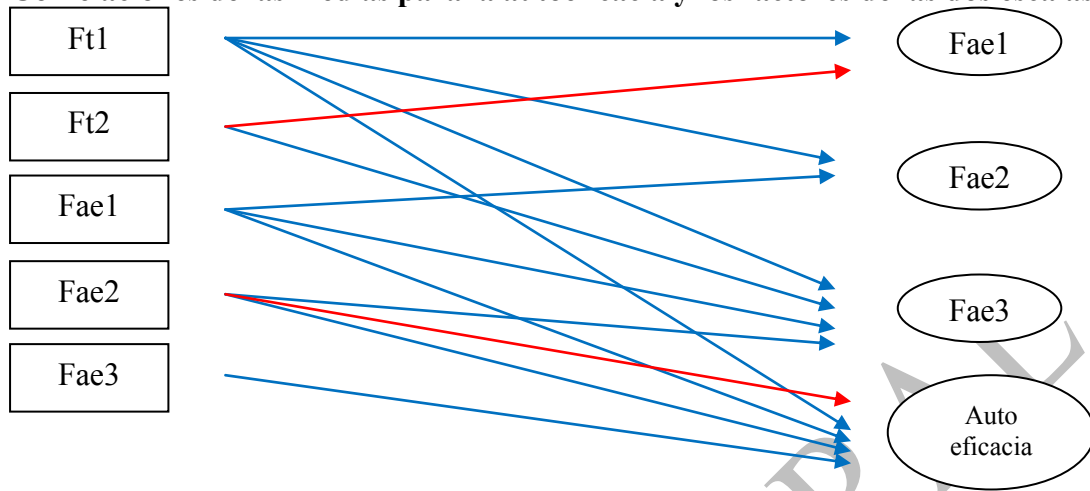
		F1TERRIT	F2TERRIT	F1AUTOEF	F2AUTOEF	F3AUTOEF	AUTOEFIC
F1TERRIT	Correlación de Pearson	1					
	Sig. (bilateral)						
	N	432					
F2TERRIT	Correlación de Pearson	,052	1				
	Sig. (bilateral)	,284					
	N	432	432				
F1AUTOEF	Correlación de Pearson	,324(**)	-,291(**)	1			
	Sig. (bilateral)	,000	,000				
	N	432	432	432			
F2AUTOEF	Correlación de Pearson	,179(**)	-,575(**)	,244(**)	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000			
	N	432	432	432	432		
F3AUTOEF	Correlación de Pearson	,249(**)	,110(*)	,676(**)	,095(*)	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,023	,000	,048		
	N	432	432	432	432	432	
AUTOEFIC	Correlación de Pearson	,339(**)	-,298(**)	,902(**)	,504(**)	,822(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	432	432	432	432	432	432

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados apuntados en esa matriz, demuestra una correlación **positiva** para Ft1 con Fae1, Fae2, Fae3 y la propia escala de autoeficacia; Ft2 y Fae3; Fae1 con Fae2, Fae3 y con la propia escala de autoeficacia; Fae2 con Fae3 y la propia escala de autoeficacia; Fae3 con la propia escala de autoeficacia. Además, se alcanza una correlación **negativa**, al efectuar la relación de Ft2 y Fae1, Fae2 y la propia escala de autoeficacia; lo que proporciona el siguiente diagrama expuesto adelante:

Diagrama 8.2 – Correlaciones de las medias para la autoeficacia y los factores de las dos escalas.



En la matriz adelante, donde se logra correlacionar los factores identificados junto a las media para las dos variables, se puede decir que hay correlaciones positivas para Ft1 y Fae1, Fae2, Fae3, las propias escalas de la autoeficacia y la territorialidad; Ft2 y Fae3, y la propia escala de territorialidad; Fae1 y Fae2, Fae3 y las propias escalas de la autoeficacia y la territorialidad; Fae2 y Fae3; Fae3 con las propias escalas de territorialidad y autoeficacia; y las escalas de autoeficacia y territorialidad entre si. Por otro lado, se presentan cuatro correlaciones negativas en Ft2 y Fae1, Fae2 la propia escala de autoeficacia y de territorialidad. Tales datos se verifican en la tabla, seguida de diagrama representativo a continuación:

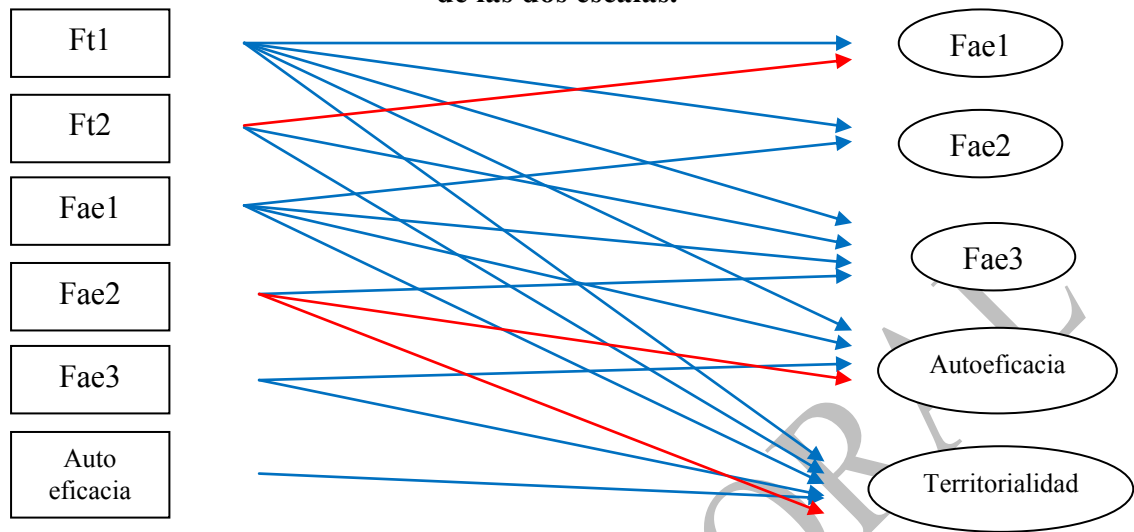
**Tabla 8.40 –
Correlaciones de las medias para la autoeficacia y la territorialidad con los factores
de las dos escalas.**

		F1TERRIT	F2TERRIT	F1AUTODEF	F2AUTODEF	F3AUTODEF	AUTOEFIC	TERRITO
F1 TERRIT	Correlación de Pearson	1						
	Sig. (bilateral)							
	N	432						
F2 TERRIT	Correlación de Pearson	,052	1					
	Sig. (bilateral)	,284						
	N	432	432					
F1 AUTODEF	Correlación de Pearson	,324(**)	-,291(**)	1				
	Sig. (bilateral)	,000	,000					
	N	432	432	432				
F2 AUTODEF	Correlación de Pearson	,179(**)	-,575(**)	,244(**)	1			
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000				
	N	432	432	432	432			
F3 AUTODEF	Correlación de Pearson	,249(**)	,110(*)	,676(**)	,095(*)	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,023	,000	,048			
	N	432	432	432	432	432		
AUTO EFIC	Correlación de Pearson	,339(**)	-,298(**)	,902(**)	,504(**)	,822(**)	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		
	N	432	432	432	432	432	432	
TERRI TORIAL	Correlación de Pearson	,851(**)	,568(**)	,114(*)	-,155(**)	,263(**)	,122(*)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,018	,001	,000	,011	
	N	432	432	432	432	432	432	432

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

**Diagrama 8.3. –
Correlaciones de las medias para la autoeficacia y territorialidad con los factores
de las dos escalas.**



8.8.4. Análisis de Regresión

Considerando las condiciones innovadoras de la prueba juntamente con el abordaje de un tema enfocado bajo una perspectiva psicológica, fue vista la necesidad de una evaluación para la predicción desde las variables independientes al comportamiento de los sujetos de la muestra con relación a otra variable dependiente, como se describe a continuación.

A) VD > Ft1, VI > Fae1, Fae2, Fae3, Autoeficacia(escala con los 3 factores), sexo, edad, estado civil, nº de hijos, experiencia como docente, experiencia en la institución actual. (AR-A).

Considerándose como variable dependiente el factor 1 de la escala de la territorialidad, fueron utilizadas como variables independientes, los factores 1, 2 y 3 de la escala de la autoeficacia, la propia escala en sí, y los datos socios demográficos evaluados en la muestra, de acuerdo con la tabla adelante:

**Tabla 8.41. –
Variables introducidas AR-A⁵⁶**

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	EXP_INSTIT_ ACTUAL		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
2	NUM_HIJOS		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
3	ESTADO CIVIL		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
4	Fae3		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
5	Fae1		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
6	EDAD		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
7	SEXO		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
8	AUTOEFICAC IAtt		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).

a Variable dependiente: Factor1/Territorialidad

Por medio del método de pasos sucesivos, fueron introducidas todas las variables consideradas independientes, siendo eliminadas de esa regresión, las variables de experiencia en la docencia y el factor 2 de la autoeficacia.

Sin embargo, al se verificar el resumen de los resultados apuntados en la tabla adelante, se puede decir que las variables introducidas en el modelo 8(h) volviendo con la introducción de la variable autoeficacia (en su escala total), son las mejores predictoras en general del Factor 1 de la territorialidad, con valores así descritos: $R=.846$, $R^2=.717$, cambio en $R^2=.013$, y $\text{Sig.F}=.000$, datos que se confirman con la ANOVA de la tabla n° a continuación, los cuales revelan un índice de significación $=.000$ para éste modelo.

⁵⁶ AR-A = Análisis de Regresión modelo A.

**Tabla 8.42. –
Resumen del modelo AR-A.**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Estadísticos de cambio				
				Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	,772(a)	,596	,596	,596	635,672	1	430	,000
2	,785(b)	,616	,614	,020	21,977	1	429	,000
3	,792(c)	,627	,624	,011	12,458	1	428	,000
4	,807(d)	,652	,648	,025	30,194	1	427	,000
5	,813(e)	,661	,657	,009	11,115	1	426	,001
6	,830(f)	,689	,685	,029	39,187	1	425	,000
7	,839(g)	,703	,698	,014	19,882	1	424	,000
8	,846(h)	,717	,711	,013	20,042	1	423	,000

h Variables predictoras: (Constante), EXP_INSTIT_ACTUAL, NUM_HIJOS, ESTADO CIVIL, Fae3, Fae1, EDAD, SEXO, AUTOEFICACIAAtt

**Tabla 8.43. –
ANOVA AR-A(i).**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8	Regresión	3802,903	8	475,363	133,648	,000(h)
	Residual	1504,539	423	3,557		
	Total	5307,442	431			

h Variables predictoras: (Constante), EXP_INSTIT_ACTUAL, NUM_HIJOS, ESTADO CIVIL, Fae3, Fae1, EDAD, SEXO, AUTOEFICACIAAtt

i Variable dependiente: Factor1

**Tabla 8.44. –
Coeficientes AR-A.**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
8	(Constante)	-1,413	1,065		-1,327	,185
	EXP_INSTIT_ACTUAL	1,896	,169	,495	11,193	,000
	NUM_HIJOS	-,754	,223	-,115	-3,384	,001
	ESTADO CIVIL	1,319	,137	,327	9,640	,000
	Fae3	,898	,100	,413	9,017	,000
	Fae1	,843	,116	,611	7,240	,000
	EDAD	1,513	,191	,306	7,917	,000
	SEXO	-1,709	,325	-,189	-5,260	,000
	AUTOEFICACIAAtt	-,290	,065	-,399	-4,477	,000

Al ser hecha la regresión para esa variable dependiente (Ft1), y levándose en cuenta los datos de la tabla n° anterior, se obtiene la referida ecuación para Z_y^{57} , con el pronóstico así descrito en el cuadro adelante:

**Cuadro 8.3. –
Ecuación de Regresión para AR-A.**

$$Z_y = [(1,896 \times Z_{EXP_INST_ACTUAL}) - (,754 \times Z_{NUM_HIJOS}) + (1,319 \times Z_{ESTADO\ CIVIL}) + (,898 \times Z_{Fae3}) + (,843 \times Z_{Fae1}) + (1,513 \times Z_{EDAD}) - (1,709 \times Z_{SEXO}) - (,290 \times Z_{AUTOEFICACIA})]$$

Al final, se puede concluir que las variables independientes Experiencia en la Institución Actual (EXP_INST_ACTUAL), ESTADO CIVIL, Fae1, Fae3 y EDAD, son predictoras positivas; mientras que las variables independientes Número de Hijos (NUM_HIJOS), Autoeficacia en su escala total (AUTOEFICACIAAtt) y SEXO, son vistas como predictoras negativas de esa variable dependiente, siendo todas aquí categorizadas en condición numérica.

B) VD > Ft2, VI > Fae1, Fae2, Fae3, Autoeficacia (escala con los 3 factores), sexo, edad, estado civil, n° de hijos, experiencia como docente, experiencia en la institución actual. (AR-B).

Otro análisis efectuado tuvo como variable dependiente el factor 2 de la territorialidad, al paso que las variables independientes consideradas fueron los tres factores de la escala de la autoeficacia, la escala de autoeficacia en si, y los datos socios demográficos investigados.

En la tabla a continuación, son descritos los pasos de introducción hechos, y en ellos se percibe que todas las variables propuestas fueron introducidas, exceptuándose la variable Factor 2 de la autoeficacia.

⁵⁷ Tratase do posicionamiento para VD = Factor 1 de la Territorialidad.

**Tabla 8.45. –
Variables introducidas para AR-B.**

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	ESTADO CIVIL	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
2	Fae3	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
3	EDAD	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
4	NUM_HIJOS	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
5	Fae1	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
6	AUTOEFICAC IAtt	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
7	EXP_INSTIT_ ACTUAL	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
8	SEXO	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
9	EXP_DOCEN TE	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).

a Variable dependiente: Factor2/Territorialidad

**Tabla 8.46. –
Resumen del modelo para AR-B.**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Estadísticos de cambio				
				Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
9	,909(i)	,827	,823	,008	19,156	1	422	,000

i Variables predictoras: (Constante), ESTADO CIVIL, Fae3, EDAD, NUM_HIJOS, Fae1, AUTOEFICACIAtt, EXP_INSTIT_ACTUAL, SEXO, EXP_DOCENTE

Al obtenerse el resumen de esa regresión, se verifica en la Tabla 8.47., que el modelo 9 es lo que mejor indica las variables predictoras, una vez que $R = .909$, $R^2 = .827$, cambio en $R^2 = .008$ y Significación del cambio en $F = .000$, datos que se confirman con la ANOVA de la tabla nº 46 a continuación, cuya Significación es $= .000$ también.

**Tabla 8.47. –
ANOVA para AR-B.**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
9	Regresión	1785,888	9	198,432	223,882	,000(i)
	Residual	374,028	422	,886		
	Total	2159,917	431			

a Variables predictoras: (Constante), ESTADO CIVIL, Fae3, EDAD, NUM_HIJOS, Fae1, AUTOEFICACIAtt, EXP_INSTIT_ACTUAL, SEXO, EXP_DOCENTE

b Variable dependiente: Factor2/Territorialidad.

Considerándose los datos de la tabla 8.48., adelante, referente a los coeficientes de regresión encontrados, se puede llegar a la ecuación para el análisis procedido, así apuntada:

**Tabla 8.48. –
Coeficientes para AR-B.**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
9	(Constante)	19,707	,569		34,652	,000
	ESTADO CIVIL	,855	,070	,333	12,241	,000
	Fae3	-1,184	,052	-,854	-22,558	,000
	EDAD	-1,719	,098	-,545	-17,614	,000
	NUM_HIJOS	-,511	,111	-,122	-4,589	,000
	Fae1	-1,247	,059	-1,418	-21,257	,000
	AUTOEFICACIA _t	,581	,033	1,254	17,733	,000
	EXP_INSTIT_ACTUAL	,708	,086	,290	8,279	,000
	SEXO	,792	,164	,137	4,828	,000
	EXP_DOCENTE	-,393	,090	-,107	-4,377	,000

a Variable dependiente: Factor2/Territorialidad.

**Cuadro 8.4. –
Ecuación de Regresión para AR-B.**

$$Z_y = [(,855 \times Z_{ESTADO\ CIVIL}) - (1,184 \times Z_{Fae3}) - (1,719 \times Z_{EDAD}) - (,511 \times Z_{NUM_HIJOS}) - (1,247 \times Z_{Fae1}) + (,581 \times Z_{AUTOEFICACIA_t}) + (,708 \times Z_{EXP_INST_ACTUAL}) + (,792 \times Z_{SEXO}) - (,393 \times Z_{EXP_DOCENTE})].$$

La conclusión para éste análisis es que las variables predictoras positivas son el estado civil, la escala total de la autoeficacia, la experiencia en la institución actual, y el sexo; mientras, de manera negativa, influye en el factor 2 de la territorialidad, las variables factores 1 y 3 de la autoeficacia, la edad y el número de hijos.

C) VD > Territorialidad (escala con los dos factores), VI > Autoeficacia (escala con los 3 factores) sexo, edad, estado civil, n° de hijos, experiencia como docente, experiencia en la institución actual. (AR-C).

A continuación, se procedió el tercer análisis de regresión para la escala total de Territorialidad (Factores 1 y 2) cómo variable dependiente, recibiendo influencia de la escala total de la autoeficacia (los tres factores), sexo, edad, estado civil, n° de hijos,

experiencia como docente, y experiencia en la institución actual, obteniéndose la siguiente tabla nº 48 adelante, referente a los pasos sucesivos realizados.

**Tabla 8.49. –
Variables introducidas para (AR-C).**

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	EXP_INSTIT_ACTUAL	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
2	ESTADO CIVIL	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
3	NUM_HIJOS	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
4	SEXO	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
5	AUTOEFICACIA _{tt}	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
6	EXP_DOCENTE	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).

a Variable dependiente: TERRITORIALIDAD_{tt}

Como se puede observar en esa tabla 8.49., la variable desconsiderada y eliminada fue la edad, siendo las demás introducidas de manera sucesiva

Sin embargo, al efectuarse el resumen de éste procedimiento, se verifica que el modelo 5e mejor predice esta relación, una vez que alcanza un índice de significación del cambio en F relativamente mejor (.003), mismo que éste dato contradiga los valores de $R = .814$, $R^2 = .662$ y cambio en $R^2 = .007$, demostrando ligeros decrecimientos respecto al modelo 6 ($R = .816$, $R^2 = .666$ y cambio en $R^2 = .004$), a pesar de que los resultados de la ANOVA realizada, representa índices semejantes de significación, cómo se puede identificar en las tablas nº y nº a continuación:

**Tabla 8.50. –
Resumen del modelo para (AR-C).**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Estadísticos de cambio				
				Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	,618(a)	,381	,380	,381	265,097	1	430	,000
2	,779(b)	,607	,605	,226	246,143	1	429	,000
3	,805(c)	,648	,646	,041	50,193	1	428	,000
4	,810(d)	,655	,652	,007	9,032	1	427	,003
5	,814(e)	,662	,658	,007	8,723	1	426	,003
6	,816(f)	,666	,662	,004	5,052	1	425	,025

e Variables predictoras: (Constante), EXP_INSTIT_ACTUAL, ESTADO CIVIL, NUM_HIJOS, SEXO, AUTOEFICACIAAtt

**Tabla 8.51. –
ANOVA para (AR-C).**

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
5	Regresión	5177,688	5	1035,538	167,152	,000(e)
	Residual	2639,143	426	6,195		
	Total	7816,831	431			
6	Regresión	5208,690	6	868,115	141,460	,000(f)
	Residual	2608,141	425	6,137		
	Total	7816,831	431			

e Variables predictoras: (Constante), EXP_INSTIT_ACTUAL, ESTADO CIVIL, NUM_HIJOS, SEXO, AUTOEFICACIAAtt

f Variables predictoras: (Constante), EXP_INSTIT_ACTUAL, ESTADO CIVIL, NUM_HIJOS, SEXO, AUTOEFICACIAAtt, EXP_DOCENTE

g Variable dependiente: TERRITORIALIDADAtt

Ya respecto a los indicadores para la obtención de la ecuación de la regresión realizada, se puede hacer el siguiente pronóstico de la fórmula adelante, para el análisis según los coeficientes presentados adelante en la tabla 8.52., referente al modelo 5 utilizado:

**Tabla 8.52. –
Coeficientes para (AR-C).**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
5	(Constante)	16,784	1,050		15,980	,000
	EXP_INSTIT_ACTUAL	2,382	,191	,512	12,464	,000
	ESTADO CIVIL	2,344	,160	,479	14,623	,000
	NUM_HIJOS	-1,368	,279	-,172	-4,912	,000
	SEXO	-1,276	,405	-,116	-3,153	,002
	AUTOEFICACIA _{tt}	,089	,030	,100	2,953	,003

a Variable dependiente: TERRITORIALIDAD_{tt}

**Cuadro 8.5. –
Ecuación de Regresión para AR-C.**

$$Z_y = [(2,382 \times Z_{EXP_INST_ACTUAL}) + (2,344 \times Z_{ESTADO\ CIVIL}) - (1,368 \times Z_{NUM_HIJOS}) - (1,276 \times Z_{SEXO}) + (,089 \times Z_{AUTOEFICACIA_{tt}})].$$

8.9. Discusión de los Resultados

Los datos anteriormente presentados, dicen respecto al intento de ser viabilizada la concepción de una territorialidad psicológica, y así, ser gestionada eficazmente en el ambiente laboral. Para tal evento, fue construido y adaptado un cuestionario de 36 preguntas, siendo que las primeras 24 preguntas decían respecto a la gestión territorial y las doce restantes a la autoeficacia.

En general, los resultados obtenidos refuerzan la idea de que el tema elegido para éste estudio, precede de más profundización, más comprobaciones científicas y más amplitudes de investigaciones en dominios distintos.

La muestra diseñada tiene un perfil caracterizado en su mayoría por mujeres, tiene entre 31 y 50 años, son casados(as), poseen de 1 a 3 hijos, presentan más de 15 años de experiencia en la docencia, y comparten dos grupos de presencia laboral en la Institución actual – uno, está con 1 a 5 años; otro, está con más de 15 años.

Al correlacionar las variables de éste perfil juntamente con la variable de la autoeficacia, aquí conceptualizada en el dominio laboral, se puede decir que la muestra presenta niveles significativamente positivos para sexo/género y experiencia en la institución actual – las mujeres son más autoeficaces que los hombres, y cuanto más tiempo están en la actual organización, más predice una mejor condición de autoeficacia; mientras ofrece una relación negativa para edad y estado civil – los sujetos más jóvenes y los más antiguos, además de los solteros y con otro estado civil, predicen mejor un rendimiento de la autoeficacia.

Respecto a la correlación de los datos socios demográficos entre sí, verificase que las mujeres se correlacionan con la edad y el número de hijos en la categoría mediana encontrada, y con la antigüedad de experiencia en la docencia. Los sujetos de edad mediana significativa de la muestra (31 a 50 años), hacen positiva relación con el estado civil (casado) y con las experiencias en la docencia y en la institución actual – más de 15 años, mientras que presentan índices de correlación negativa para el número de hijos, indicador que se confirma cuando se observa la correlación negativa de éste dato con las experiencias profesionales en la docencia y en la institución actual. Al final, se identifica una correlación significativa de la experiencia como docente con la experiencia en la institución actual.

Al levarse en cuenta, cómo propuesta inicial de ésta investigación, los elementos de la prueba direccionados para una perspectiva multidimensional basada en los estudios de Simmons acerca de la territorialidad añadida de la dimensión de identidad personal por iniciativa de ésta autora, juntamente con la visión de autoeficacia en dominio específico de Bandura, se verifica que fueron alcanzados indicadores de correlación significativos – es el caso de la autoeficacia con las Relaciones Interpersonales y con la comunicación (cuanto mayor autoeficacia, mayor la capacidad de relacionarse y comunicarse); al paso que, se observa relaciones negativas con el liderazgo y con la identidad personal, o sea, cuanto menor autoeficacia, menor capacidad de liderazgo y de establecimiento de su marca personal por el individuo en un espacio territorial.

Bajo el punto de vista de la búsqueda de validez de los resultados obtenidos, y a una primera vista de indicadores restrictivos cuanto a fiabilidad de la prueba utilizada, se pudo constatar un resultado inicial insatisfactorio en el alfa alcanzado, mediante las 36 preguntas aplicadas a los 432 sujetos de la muestra.

Sin embargo, en esa iniciativa de demostrar en el ámbito psicológico la validez de un constructo ya conocido en otras áreas científicas, el presente estudio adoptó la medida de rehabilitación de la prueba, por medio de una rotación en sus elementos, donde la primera situación a reevaluar fue la de las cuatro variables de la territorialidad previamente consideradas, delante de un análisis factorial con indicadores de varianza apuntando nuevos factores a ser mensurados.

Todo el proceso de ésta medida alcanzó éxito en su intento, proporcionando la construcción de una nueva escala para las dos variables estudiadas, con un resultado de confiabilidad satisfactorio, siendo reducida la prueba total de 36 para 21 elementos. Mismo así, hay que se observar algunos aspectos para posteriores investigaciones, respecto a las otras 15 preguntas restantes, en el sentido de un perfeccionamiento de sus redacciones.

Al ser definidos los nuevos factores para esas nuevas escalas, se ha obtenido significativas correlaciones entre ellos, pudiendo ser identificadas por medio de diagramas, así resultando que:

1. Cuando se correlaciona los factores de las dos escalas, añadiéndose la propia escala de autoeficacia, se obtiene los siguientes resultados:
 - 1.1. Hay más relaciones significativas positivas do que negativas en todas las correlaciones;
 - 1.2. Los factores 1 de las escalas de la territorialidad y de la autoeficacia son considerados los más predictores de la prueba;
 - 1.3. Al paso que, los factores 1 de las dos escalas, son los predican negativamente una relación de ellos con las demás variables de la prueba.

2. Al proporcionar una correlación compuesta de todos los factores junto las dos escalas propiamente construidas, se obtiene los siguientes datos:
 - 2.1. Se amplia la influencia correlacional positiva entre las variables utilizadas;
 - 2.2. Permanece el índice negativo de correlación del factor 2 de la territorialidad y de la autoeficacia junto a los demás elementos, incluso con las propias escalas en si;
 - 2.3. La escala de autoeficacia influencia directamente la escala de territorialidad.

Además, con el intento de ser verificada la relación entre los nuevos factores encontrados para la territorialidad (como variable dependiente) y la autoeficacia (como variable independiente) en éste estudio, se procedieron los tres análisis de regresión, cuyos índices apuntaran pronósticos confirmatorios para ellos, revelando ecuaciones específicas para cada tipo de influencia.

Capítulo 9:

Conclusiones

TESIS DOCTORAL

El proceso científico debe, pues, consistir en un esfuerzo sistemático y crítico intentando descubrir la estructura oculta de la realidad, considerando que toda ciencia sería superflua si la apariencia y la esencia del fenómeno coincidiera”.

(Damasceno, 1990)

Este estudio sugiere la importancia del individuo poseer una autoeficacia productiva en el sentido de conllevarlo a una convivencia bajo valores que desarrolle una territorialidad saludable y proficua, como también le agrega los enfoques de la Psicología Positiva. En principio, el aporte bibliográfico de la visión tridimensional de Simmons aquí indicada, juntamente con los aspectos de la territorialidad apuntados por otros suportes literarios, así como los diversos datos obtenidos de manera espontánea encontrados en la parte cualitativa de esta tesis, sirvieran de *inputs* para su naturaleza investigadora.

Al promover un experimento basado en la construcción de una prueba innovadora, ha proporcionado una alteración de ésta perspectiva multidimensional escasamente conocida en ámbitos bibliográficos, para la elaboración de una nueva escala basada en las dos principales variables consideradas dentro de la premisa de un constructo propuesto – la autoeficacia influencia en la gestión del espacio territorial del individuo, y eso es un concepto de la ciencia psicológica, pese especialmente la visión de Bandura cuanto al uso de ésta en dominio específico.

El encuentro de estos datos experimentales con los obtenidos en el diseño realizado para el trabajo de grado con el tema del síndrome de *burnout*, unieron dos enfoques de un mismo vínculo dentro de la Teoría del Aprendizaje Social – cómo la autoeficacia puede ser un referencial para una territorialidad laboral psicológica; es decir, que la autoeficacia positiva conduce a cuadros de salud ocupacional, al revés, la autoeficacia negativa conduce a cuadros de enfermedad profesional tal cómo es el *burnout*.

Resulta que, a la innovación de un abordaje (la gestión territorial por la ciencia psicológica), se suma la construcción de una prueba satisfactoria para la mensuración de los datos hipotetizado (mismo reconociéndose que tiene un perfil aún insuficiente, y en éste sentido, necesitando una mayor exploración en sus barómetros comprobatorios). Eso proviene, sobre todo, de la necesidad de contrastar más ampliamente el objetivo general y los específicos propuestos para cada diseño y para la metodología propiamente ejecutada.

Esto fue, de una manera general, lo que esta investigación se propuso a comprobar. Para eso, el cuerpo teórico aquí presentado, empezó en su primero capítulo con una visualización provocativa (abarcando el riesgo de mostrarse confusa) del tema central de éste estudio, lo que, de una manera sencilla, quiso repasar el momento actual de los abordajes literarios respecto a la escasez de bibliografías en el campo de la Psicología, sobre todo, en su forma de gestión por quién lo hace.

Además de no se conocer actualmente ninguno intento de validez de escalas concernientes al desarrollo del tema aquí propuesto, aún son pocos los estudios compartidos en el ámbito científico de la necesidad de hacerlo. Lo que pese algunos movimientos sociológicos en ese sentido con la territorialidad indígena, por ejemplo, se percibe que aún no es divulgado investigaciones respecto, principalmente, a la importancia que el asunto requiere.

Pues, conocer y proponer medidas de gestión del espacio territorial que envuelve al individuo, parte del principio de retomar hacia él, la condición inicial de saber elegir y mantener buenas opciones de supervivencia. En ese sentido, llama la atención la visión de Bandura respecto a la autoeficacia, al mencionar su requisito principal: es sentirse capaz, no juzgarse capaz. Parece ser un intento de enfatizar el campo emocional presente en cualquier actitud territorialista, pero, cuando hecha del exterior hacia a la persona, lo dificulta cada vez más en criterios saludables de elección, delante de opciones no necesariamente suyas.

Lo principal es que, comprobándose por los experimentos desarrollados aquí descritos, la validez del uso de la autoeficacia en la gestión del territorio laboral, se puede expandir sus desdoblamientos en otros campos de convivencia del individuo consigo mismo y con su entorno. Para eso, recuérdese la complementariedad de los datos cualitativos presentados en la sesión específica de éste estudio.

Fu ratificado así, que la Territorialidad (o *territoriality*) es un hecho presente desde que el hombre existe – así fue empezado ésta investigación, en su desarrollo de la idea

teórica. Virtualmente, en los bancos de datos académicos, el término es muy encontrado en cualquier toma de búsqueda bibliográfica, en varios campos de la ciencia. Pero, su personaje principal – el individuo – necesita tener más conocimiento de cómo él reacciona y se responsabiliza por su gestión.

Así expuestas las principales conclusiones de ésta investigación, esta tesis ha llevado en cuenta los siguientes elementos:

1. El cuerpo teórico presentado, trató de desarrollar el tema principal abordándole desde sus concepciones bibliográficas, pasando por una descripción del contexto laboral en qué él coexiste, recogiendo un constructo científicamente fundamentado (la autoeficacia) como propuesta de medida de intervención exitosa en el comportamiento del individuo, y, sugiriendo una mirada en los argumentos de la psicología positiva, como alternativa de ser consolidada esa trayectoria.
2. La problemática del experimento realizado, partió de las cuestiones actuales relacionadas a la educación en sociedad, el rol del profesor y su entorno organizacional. Eso se debió por reconocer la importancia de ésta profesión además de la enseñanza formal; ninguna otra profesión existe que no tenga pasado por un período delante de alguien que lo ha enseñado. Las muestras brasileñas han colaborado significativamente en la elucidación de ésta propuesta.
3. El intento de presentar los datos cualitativos aquí descritos, además de valorar los testigos de los personajes, ha servido para añadir retórica para futuras investigaciones. Su validez y amplitud de características, permite que se vislumbre otras situaciones de estudio, y que así, se expanda la profundización del tema recorrido.
4. Al final, los pasos realizados para la construcción y el cierre de ésta investigación, ha producido una tesis sencilla, pero objetiva; con contraste de pocas hipótesis, pero, alcanzando y manteniendo su grado de innovación de estudio. Todo compatible con el intento de abrir puertas para futuros intereses de inserción y profundización bibliográfica.

9.1. Limitaciones e Sugerencias:

El desafío de estudiar la territorialidad, a pesar de ser una palabra frecuentemente vista en la bibliografía de varias áreas de la ciencia, se tradujo por el sentimiento de constatar que, mismo reconociéndose su importancia histórica y de tener sido uno de los primeros fenómenos devenido de las relaciones entre los humanos, él mismo trató de abastarse de su gestión mientras cómo un proceso y sus implicaciones. Eso en los ámbitos social, familiar, educacional, religioso, y, por supuesto, laboral.

En contrapartida, eso hace surgir en el tema de la territorialidad un evento contradictorio basado en el movimiento de cuanto más se conoció sus detalles más se abastaran los estudios de su eje propulsor: ¿quién la gestiona, cómo la hace, cuáles son sus consecuencias?

Delante de ésta constatación, la iniciativa y el interés de llevar a cabo un estudio de doctorado que ofreciera detalles y consistencia para criar mecanismos de gestión de la territorialidad, se dio a partir de éxitos y sucesos en el mundo laboral.

Pero, resáltese que mismo antes de la inserción en la vida profesional, en momentos de observación en prácticas deportivas en el fase de Instituto, mucho llamaba la atención el hecho de que, en el “*voleiball*”, había una necesidad de gestión continúa del espacio del juego, además de la obviedad de sus reglas – gestión de la imprevisibilidad, la capacidad de reacción individual y colectiva, los perfiles de liderazgo, la forma de comunicación oficial y personal existente, el afrontamiento de la frustración - ¡nada más actual! Obvio, pero no tan fácil, fue la evolución de una percepción empírica para una incursión en el mundo del trabajo.

En las últimas dos décadas, debido a una cierta agobia académica, se han planteado varias oportunidades de comprobación de la necesidad de emprender en ese campo de estudio y hacer adentrar en el mundo de la investigación científica. En ellas, hubo una demanda significativa de profesionales de la área de la docencia universitaria que cogido

ayuda de acompañamiento psicológico, por, sobre todo, vivir una dualidad en sus actuaciones laborales en proporcionar la enseñanza de herramientas a sus alumnos, sintiéndose sin condiciones de hacerlos para sí mismos.

Alrededor de 2000, se ha buscado el apoyo de bibliografías que estaban directa o indirectamente vinculadas a este conjunto de actitudes duales, surgieron las primeras lecturas de ALBERT BANDURA sobre la autoeficacia, juntamente con los estudios de resiliencia de LAZARUS y FOLKMAN y de la Psicología Positiva según SELIGMAN. Entonces, en esta época, ha venido la necesidad de dar forma académica de un estudio doctoral, con el intento inicial de agregar a una discusión científica del tema de la territorialidad, sobre todo, para volver al punto de partida que parecía haber cedido espacio para un estudio de una territorialidad externa al propio hombre gestor de su existencia.

Llegando hasta aquí por medio de un rescate histórico-personal, se tiene entonces, la grande limitación encontrada, descripta, y ni por eso, solucionada. El hecho es que, el individuo fue circunstancialmente conllevado a constatar que, en el ámbito del estudio de la territorialidad en el mundo laboral, bajo la perspectiva de la ciencia psicológica (área que absorbe el estudio del comportamiento humano en sus diversas manifestaciones), no existe un soporte que le proporcione una visión dentro de sus varios abordajes, principalmente de la Psicología Social.

Al mejor, es de constatarse y preguntarse que, en la gestión de la territorialidad – algo que aquí se ha comprobado su existencia inherente al hombre desde que él se percibió con y en un entorno a ocupar y sobrevivir, a qué eso conllevó a un enfermedad de sus relaciones, de sus formas de comunicación, y, sobre todo, de ejercicio de liderazgo en estructuras de poder y autoridad cada vez más verticalizados.

Por otro lado, las perspectivas del aprendizaje social por medio de la concepción de la auto eficacia, juntamente con los aspectos de la psicología positiva que se ha intentado enfatizar en esta investigación, además de ofrecer un carácter dinámico de un sistema

que se influye mutuamente, ha intentado exponer por medio de una revisión bibliográfica, los diversos aspectos que crean vínculos con este mismo sistema. Por esto, créese que se ha presentado bastante significativo, en un mundo científico con pocas obras bibliográficas con relación al enfoque psicológico de la territorialidad, provocar su producción literaria para ser direccionado su abordaje para una perspectiva de identificación, mensuración y posibles discusiones de salidas a un fenómeno psicosocial que es inherente al hombre.

De hecho, constatar contradictoriamente el camino de oposición del tema territorialidad – al mismo tiempo que es antiguo es innovador – en esencia demuestra lo cuanto el hombre se abastó de sí mismo, y fue (y continua) haciendo una ruta de fuera para dentro. Quién sabe, se lo necesita de más investigaciones respeto a las causas y consecuencias de éste evento en el ámbito de la Psicología, al tiempo que sugiérole recuperar primordialmente, la percepción del hombre por sí mismo, para tener una visión de equilibrio entre el etnocentrismo y el egocentrismo, lo cual se coadune con el uso de la autoeficacia cómo punto de partida para toma de decisiones territoriales.

TESIS DOCTORAL

BIBLIOGRAFIA

TESIS DOCTORAL

BIBLIOGRAFIA

- ABATI, F.G. (1982). **El control de la agresividad humana: en los modelos biológico, psicodinámico, del aprendizaje y etológico.** Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, p.57.
- ABATI, F.G. (1993). **Etología Humana.** En: Aguirre, A. (ed.), Diccionario Temático de Antropología. Barcelona: Boixareu Universitario, pp.301-306.
- ACERO, D.V. y MORALES, I.C. (2008). **¿Educación y Territorio o Territorialidad Educativa? Una Alternativa para acercarnos a la Enseñanza de la Geografía y las Ciencias Sociales.** Medellín, Colombia: II Encuentro de Ciencias Sociales y Humanas.
- ACOSTA, E.; CLAVER, E. Y OLABARRÍA, B. (1994). **La valoración contextual de las relaciones en las organizaciones: un aspecto imprescindible en las intervenciones de los equipos de salud laboral.** Revista Psicología del Trabajo y Organizaciones, 10(27). Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- ADÁN, J.C.M. (1997). **Síndrome de Desgaste Profesional: “burnout”.** Revista Medicina y Seguridad del Trabajo, 15(174), pp.63-72.
- AKTOUF, O. (1993). **O simbolismo e a cultura da empresa: dos abusos conceituais às lições empíricas.** In: J. F. Chanlat (Org.). **O indivíduo e a organização: dimensões esquecidas**, M. Rodrigues et. al. (trad.). 2ª ed.(2). São Paulo: Atlas.
- ALBET, A. (2000). **Una Geografía Humana Renovada: Lugares y Regiones en un Mundo Global.** Barcelona: Vicens Vivens.

- ALEDO, A. (1998). **La gestión del conocimiento en el grupo Heineken (Heineken University)**. Training and Development Digest, 12, 28-31.
- ALEXANDER, F. (1976). **Fundamentos da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- ALLAND, A. Jr. (1972). **The human imperative**. Nueva York, Columbia University Press.
- ALLEE, V. (1998). **Los 12 principios de la gestión de conocimientos en la empresa**. Training and Development Digest, 11, 28-33.
- ALLEN, N. y Meyer, J. (1996). **Affective, continuance and normative commitment to the organization: An examination of construct validity**. Journal of Vocational Behavior. 49, 252-276.
- ALLOY, L. B. y ABRAMSON, L.Y. (1979). **Judgment of contingency in depressed and nondepressed students: Sadder but wiser**. Journal of Experimental Psychology: General, 108, pp.441-485.
- ALMEIDA, M. O. L. E. d'(2005). **El Burnout y el determinismo recíproco, la relación entre individuo, organización y trabajo: un estudio con docentes españoles y brasileños**. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, 237p.
- AMABILE, T. M. (1983). **The social psychology of creativity**. New York: Harcourt Brace.
- AMAT, M. S. (2009). **La identidad no es solo el logotipo: todo comunica**. Ciudad Habana, Cuba, Febrero.

- ANDRADE, J. (1995). **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo: RAE – Revista de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, 35 (2), pp.57-63.
- ANDRADE, M. (2001). **Un síndrome contra la productividad**. Publicado en “El País, 15 de Julio, p.41.
- ANTÓN, C. (1999). **Las Tres Dimensiones del Compromiso Organizacional: Un modelo Causa**. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, España.
- ANTÓN, C. Y GONZÁLEZ, L. (2000). **Evidencia empírica de la naturaleza multidimensional del compromiso con la organización**. Universidad de Salamanca, pp.344-349.
- ARDREY, R. (1966) - **The territorial imperative**. Nueva York: Dell.
- ARDREY, R. (1967). **African genesis**. Nueva York: Dell, 384p.
- ARGYRIR, C. (1960). **Personality and Organizations revisited**. Sage Publications, Inc.:Administrative Science Quarterly, 18 (2).
- ARITIO, F. de A. B. (1998). **Una organización de la teoría organizacional**. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 14(1), pp.9-31.
- ARVEY, R. D.; CARTER, G.W. y BUERKLEY, D.K. (1991). **Job Satisfaction: Dispositional and Situational Influences**. International Review of Industrial and Organizational Psychology, 6, Minnesota: John Wiley & Sons Ltd.
- ASCH, S. E. (1977). **Psicologia Social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- AVIA, M. D. y VAZQUEZ, C. (1998). **Optimismo inteligente**. Madrid: Alianza Editorial.
- BALLONE, G.J. (2000). **Síndrome de Burnout**. Em *Psiquiatria Geral*. São Paulo: Editora USP.
- BANDURA, A. (1977). **Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change**. *Psychological Review*, 84, pp.191-215
- BANDURA, A. (1982). **Teoría del Aprendizaje Social**. Madrid: Espasa-Calpe S.A., 279p.
- BANDURA, A. (1983). **Principios de modificación de conducta**. Ediciones Sígueme, Salamanca, 641p.
- BANDURA, A. (1986). **Social foundation of thought and action. A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 617p.
- BANDURA, A. (1987). **Pensamiento y Acción**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- BANDURA, A. (1989). **Human Agency and social cognitive theory**. *American Psychologist*.
- BANDURA, A. (1992). **Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning**. *Educational Psychologist*, 28, pp.117-148.
- BANDURA, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of control**. New Jersey: Freeman, 604p.

BANDURA, A. (1999). **Social cognitive theory of personality**. En L.Pervin y O.John (eds.), **Handbook of Personality**, 2ª ed., pp.154-196, New York: Guilforf.

BANDURA, A. (2001). **Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective**. Annual Review Of Psychology, 52, pp.1-26.

BANDURA, A. y BARAB, P. G. (1973). **Processes governing disinhibitory effects through symbolic modeling**. Journal of Abnormal Psychology, 82(1), pp.1-9.

BANDURA, A. y JOURDEN, F. J. (1991). **Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making**. Journal of Personality and Social Psychology. 60, pp.941-951.

BANDURA A. y WALTERS, R. H. (1985). **Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad**. Madrid: Alianza Editorial S.A., 293p.

BANDURA, A. y WOOD, R. (1989). **Effects of perceived controllability and performance standard on self regulation of complex decision making**. Journal of Personality and Social Psychology, 56, pp.805-814.

BARAN, P.A. (1964). **La economía política del crecimiento**. 3ª. ed. México, Fondo de Cultura Económica, 345p.

BARASUOL, V. (2005). **Burnout e docência – sofrimento na inclusão**. Três de Maio: SETREM.

BARBOSA, L. N. H. (1996). **Cultura administrativa: uma nova perspectiva das relações entre antropologia e administração**. Revista de Administração e Empresas, 36(4), pp. 6-19.

- BARCELLOS, P. F. P. (1995). **Estratégia Empresarial**. En: O papel da Controladoria no processo de gestão. Extraído en 22/04/2009, de http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/403_estrat_empresarial_barcellos_cap_2_livro_controladoria_2003.pdf.
- BARNES, B. (1988). **The Nature Power**. Cambridge, Polity Press.
- BARON R. y BYRNE, D. (1997). **Social Psychology**. Abacon.
- BASTIDE, R. (1984). **A Educação dos Educadores**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, XII(33), pp.20-43.
- BASTOS, A. V. B. (1994). **Comprometimento no trabalho: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, carreira e o sindicato**. Tese de Doutorado não publicada, Brasília: Universidade de Brasília.
- BECK, A. T. (1967). **Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects**. New York: Hoeber.
- BELK, R. W. (1988). **Possessions and the Extended Self**. Journal of Consumer Research, 15 (2), pp.139-168. Chicago: The University of Chicago Press.
- BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. (2001a) **A Saúde Mental dos Profissionais de Saúde Mental**. Maringá: EDUEM.
- BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. (2001b). **MBI - Maslach Burnout Inventory e suas adaptações para o Brasil**. Anais da XXXII Reunião Anual de Psicologia. Rio de Janeiro, 85p.

- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (2002). **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. (2007). **El síndrome de burnout en Brasil y su expresión en el ámbito médico**. In: P. Gil-Monte; B. Moreno-Jiménez. (org.). **El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) grupos ocupacionales de riesgo**. Madrid: Pirámide, pp.189-203.
- BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T; JUSTO, T; GOMES, F.B.; SILVA, S.G.M y VOLPATO, D.C. (2003). **Sintomas de estresse em educadores brasileiros**. *Aletheia*, 17(18), pp.63-72.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; PORTO-MARTINS, P. C. y MACHADO, P. G. B. (2010). **Síndrome de Burnout em Professores Universitários**. Recuperado en 19/08/2011, de <http://hdl.handle.net/10401/1174>.
- BENIGER, J. R. (1986). **The control revolution : technological and economic origins of the information society**. London : Harvard University Press, 493 p.
- BENNET, H. y DURKIN, M. (2000). **The effects of organizational change on employee psychological attachment**. *Journal of managerial psychology*, 15 (2), pp.126-147.
- BENNETT, T.T. (1991). **Quantitative Analysis of Burnout and its associated factors in AIDS nursing**. *AIDS Care*, 3(2), pp.181-192.
- BENNIS, W. (1973). **The Planning of Change**. Londres: Holt International.
- BERMÚDEZ, M.P.; ÁLVAREZ, I. T. y SÁNCHEZ, A. (2003). **Análisis de la relación entre Inteligencia Emocional, Estabilidad Emocional y Bienestar Psicológico**. *Bogotá: Universitas Psychologica*, 2 (1), pp.27-32.

- BERNSTEIN, G.; KRUGER, L. J. y BOTMAN, H. (1994). **The relationship between team friendships and burnout among residential counsellors.** *The Journal of Social Psychology*, 132(2), pp.191-201.
- BERTERO, C. O. (1989). **Cultura organizacional e instrumentalização do poder.** En: M.T. Fleury, (Org.). **Cultura e poder nas organizações.** São Paulo: Atlas.
- BHAGAT, P.S. (1983). **Conditions under which stronger job performance-job satisfaction relationships may be observed: a closer look at two situational contingencies.** *Academy of Management Journal*, 25, pp.772-89.
- BILLINGSLEY, B. S. y CROSS, L. H. (1992). **Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators.** *The Journal of Special Education*, 25 (4), pp.453-471.
- BISHOP, J.; SCOTT, D. y BURROUGHS, S. M. (2000). **Support, commitment and employee outcomes in a team environment.** *Journal of management*, 26(6), pp.1113-1132.
- BLAIR, S. N.; KAMPERT, J. B.; BARLOW, C. E. y KOHL, H. W. (1989). **Physical fitness and all-cause mortality: A prospective study of healthy men and women.** *Journal of the American Medical Association*, 17, pp.2395-2401.
- BLASCO, R. D. (2001). **De la gestión del riesgos a la gestión de la seguridad – aspectos humanos.** *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(3), pp.299-327.
- BLAU, P. (1993). **Testing the relationship of locus of control to different performance.** *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 66, pp.125-138.

- BLAU, P. y SCOTT, W. (1963). **Formal Organizations**. San Francisco: Chandler.
- BLEGER, J. (1984). **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BLIEZE, P.D.; BUZZELL, S. y PRIMEAU, J. (2001). **The impact of self-efficacy on stressor-strain relations: coping style as an explanatory mechanism**. *Journal of Applied Psychology*. 86 (3), pp.401-409.
- BLOCH, A. M. (1972/7). **The batters teacher**. *Today's Education*, 66, pp.58-62.
- BOCK, A.M.B.; FURTADO, O. y TEIXEIRA, M. L. (1996). **Psicologias, Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. Editora Saraiva, São Paulo.
- BOEY, K. W. (1998). **Distressed and stress resistant nurses**. *Issues in Mental Health Nursing*. 19, pp.1-22.
- BOLAÑOS, J. L. M. (2002/3). **La ordenación del territorio en la Unión Europea: estrategias territoriales para una nueva Europa**. Trabajo de Grado, Universidad Pontificia de Salamanca.
- BOLLE, J. L. (1988). **Supporting the deliverers of care: Strategies to support nurses and prevent *burnout***. *The Nursing Clinics of North America*, 23(4), pp.843-850.
- BONANNO, G.A. (2004). **Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?** *American Psychologist*, 59, pp.20-28.

- BORGES-ANDRADE, J. E.; PORTO, J. B.; VILELA, A. C. A. y BASTOS, A. V. B. (1995). **Desenvolvimento de uma escala comportamental para medida de comprometimento organizacional**. Ribeirão Preto, SP: Trabajo presentado em la XXV Reunião Anual de Psicologia.
- BORGES, W. G., HENSLEY, T., CAREY, J.C., PETRAK, B.A. y HILL, H.R. (1998). **The face of Job**. *The Journal of Pediatrics*, 133(2), pp.303-305.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T. (1994). **Effect of activating conditional knowledge on self-efficacy and compression monitoring**. *International Journal of Behavioural Development*. 17, pp.577-592.
- BOYLE, P. H.; GRAP, M. J.; YOUNGER, J. y THOMBY, D. (1991). **Personality hardiness, ways of coping, social support and burnout in critical care nurses**. *Journal of Advanced Nursing*, 16, pp.850-857.
- BOZZANO, H. (2009). **Territorios Posibles – Procesos, Lugares y Actores**. Buenos Aires: Lumiere.
- BRADLEY, M. M. (1993). **Measuring emotion: The self-assessment manikin and the semantic differential**. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 25, pp.49–59.
- BRANDEN, N. (1998). **La autoestima en el trabajo**. Barcelona: Paidós.
- BRAVERMAN, H. (1974). **Labor and Monopoly Capital**. Nueva York: Monthly Review Press.
- BRAY, S. R. (2004). **Collective Efficacy, Group Goals, and Group Performance of a Muscular Endurance**. *Task Small Group Research*, 35(2).

- BRETT, J.F.; PINKLEY, R.L. y JACKOFSKY, E.F. (1996). **Alternatives to having BATNA in dyadic negotiation: The influence of goal, self-efficacy, and alternatives on negotiated outcomes.** *International Journal of Conflict Management*, 7, pp.121-138.
- BROTHERIDGE, C.M. (2006). **The role of emotional intelligence and other individual difference variables in predicting emotional labor relative to situational demands.** *Psicothema*, 18, pp.139-144.
- BROUWERS, A.; EVERS, W. J. G. y TOMIC, W. (1999). **Burnout Among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared.** Heerlen: the Netherland: Department of Psychology, The Open University.
- BROWN, P. W. (1987). **Provation officer Burnout; an organizational disease/an organizational cure.** *Federal Probation*, 6, pp.145-149.
- BROWN, R.; SCHULZ, R. y GREENLEY, J. R. (1992). **Organization, Management and Client Effects of Staff Burnout.** *Journal of Health and Social Behaviour*, 36, pp.333-345.
- BRUNER. J.S. (1996). **Culture of Education.** Cambridge MA: Harvard University Press, 201p.
- BRUNNER, J. (2000). **La Educación, puerta de la cultura.** Madrid.
- BUCKINGHAM, M. y CLIFTON, D. (2006). **Ahora descubra sus fortalezas.** J. A. O. Elías (trad.), Bogotá: Norma.
- BURKE, R.J. y GREENGLASS, E. R. (1995a). **Job Stressor, type A behaviour, coping responses and psychological burnout among teachers.** *International Journal of Stress Management*, 2(1), pp.45-57.

- BURKE, R. J. y GREENGLASS, E. R. (1995b). **A longitudinal study of Psychological burnout in teachers.** *Human Relations*, 48, pp.787-800.
- BURKE, R.J. y RICHARDSEN, A.M. (1993). **Psychological burnout in organizations.** In: R.T. Golembiewski (Ed.), **Handbook of organizational behaviour.** New York: Dekker.
- BURKE, R.J.; SHEARER, J. y DESZCA, E. (1984). **Correlates of Burnout phases among polices officers.** *Group and Organizations Studies*, 9, pp.451-466.
- BURNS, T. y STALKER, G. M. (1961). **The Management of Innovation,** Londres: Tavistock Publications Ltd.
- BYRNE, B. (1994). **Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators.** *Teaching & Teacher Education*, 7(2), pp.197-209.
- CAIRO, H. C. (2001). **Territorialidad y fronteras del estado-nación: Las condiciones de la política en un mundo fragmentado.** *Madrid: Política y Sociedad*, 36, pp.29-38.
- CALHOUN, L.G. y TEDESCHI, R.G. (1999). **Facilitating Post-traumatic Growth: A Clinician's Guide.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- CALVETE, E. y VILLA, A. (2000). **Burnout y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales.** *Revista Ansiedad y Estrés*, 6, pp.117-130.
- CAMARGO, I. (1987). **A formação do conselheiro.** In: Rosenberg, R.L. **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa.** São Paulo: EPU.

- CAMPBELL, D. T. y FISKE, D. W. (1992). **Citations do not solve problems**. APA centennial: Psychological Bulletin's, 112(3), pp. 393-395.
- CANTI, G.F. (2000). **Burnout y Trastornos Psicossomáticos**. Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones, 16(2), pp.229-235.
- CAPLAN, R.D.; COBB, S. y FRENCH, J. R. P. (1975). **Job demands and worker health**. US department of health, education and welfare, Hew (NIOSH) Publication, nº 75-160. Washington, DC.: US Government Printing Office.
- CARBELO, B. y JÁUREGUI, E. (2006). **Emociones Positivas, Humor Positivo**. Papeles del Psicólogo, 27 (1), pp. 18-30, Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>
- CARCELÉN, M.C.O. (1991). **La legítima defensa del territorio del Estado: requisitos para su ejercicio**. Madrid: Tecnos.
- CARCHEDI, G. (1977). **On the Economic Identification of Social Classes**. London: Routledge and Kegan Paul.
- CARCHEDI, G. (1987). **Class Analysis and Social Research**. London: Blackwell.
- CARDOSO, C. F. S. (2003). **Trabalho compulsório na antiguidade**. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- CARLOTTO, M. S. (2001). **Síndrome de Burnout: um tipo de estresse ocupacional**. ULBRA, RS: Caderno Universitário.
- CARLOTTO, M. S. y GOBBI, M. D. (2000). **Síndrome de Burnout: um problema do indivíduo ou de seu contexto de trabalho?** Aletheia, pp.103-114.

- CARPINTERO, H. (1994). **Historia de la Psicología en España**. Madrid: Eudema Universidad.
- CARROLL, W.R. y BANDURA, A. (1990). **Representational guidance of action production in observational learning**. *Journal of Motor Behavior*, 22, pp.85-97.
- CAROU, H.C. (2001). **Territorialidad y fronteras del estado-nación: las condiciones de la política en un mundo fragmentado**. Madrid: *Revista Política y Sociedad*, 36, pp.29-38.
- CARTWRIGHT, D. (ed.) (1959). **Studies in Social Power**. Ann Arbor: Institute for Social Research.
- CARTWRIGHT, D.P. (1978). **Análisis del Material Cualitativo**. En Festinger y Katz (Eds), **Los Métodos de investigación en las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Paidós.
- CARTWRIGHT, S. y COOPER, C.L. (1999). **Una estrategia organizacional integrada para reducir el estrés del puesto de trabajo**. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 15 (2), pp.199-208.
- CARVER, C. S. y SCHEIER, M. F. (1988). **Control Theory: a useful conceptual framework for personality social, clinical and health psychology**. *Psychology Bulletin*, 92, pp.111-200.
- CARVER, C. S.; SCHEIER M.F. y POZO, C. (1992). **Conceptualizing the process of coping with health problems**. Washington D.C.: American Psychological Association.

- CASANUEVA, B. y MARTINO, V. (1994). **Por la prevención del estrés en el trabajo: La estrategia de OIT.** Revista Salud y Trabajo. 102(2), pp.17-24.
- CASAS, H. M. (2002). **Cuando querer no es poder - El Síndrome de Burnout.** Madrid: Formación de Seguridad Laboral, 63p.
- CASTELS, M. (1996). **La sociedad red.** Madrid: Alianza Editorial.
- CAUTELLA Jr., W. (1999). **Plantão psicológico em hospital psiquiátrico.** In: H. T. P. Morato, (coord.). **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa.** São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CHAN W.C. y HUI E.K.P. (1995). **Burnout and coping among Chinese Secondary school teachers in Hong Kong.** British Journal of Educational Psychology, 65, pp.15-25.
- CHANDLER, A. (1962). **Strategy and Structure: Chapters in the History of Industrial Enterprise.** New York: Doubleday.
- CHANLAT, J. F. (1992). **A caminho de uma nova Ética das Relações nas Organizações.** São Paulo: Revista de Administração de Empresas, 32(3), pp.68-73.
- CHANLAT, J.F. (1993). **Por uma antropologia da condição humana nas organizações.** In: J.F. Chanlat (Org.). **O indivíduo e a organização: dimensões esquecidas.** M. Rodrigues *et al.* (trad.), 2^a.ed. São Paulo: Atlas, 1.
- CHERNISS, C. (1980). **Professional burnout in human service organizations.** Nueva York: Praeger.
- CHERNISS, C. (1988). **Observed Supervisors y behaviour A and teacher burnout in especial education.** *Exceptional Chilkdren*, 54(5), pp.449-454.

- CHERNISS, C. (1989). **Career stability in public service professionals: a longitudinal investigation based on biographical interview.** American Journal of Community Psychology, 117(4), pp.399-421.
- CHERNISS, C. (1993). **The role of profesional self-efficacy in the etiology of burnout.** In: W.B. Schaufeli, T.Moret y C.Maslach (Eds), **Professional Burnout: Recent developments in theory and research.** Washington DC: Hemisphere, pp.135-149.
- CHERNISS, C. (1995). **Beyond Burnout. Helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment.** Nueva York: Routledge.
- CHIAVENATO, I. (1979). **Novas Abordagens na Teoria Administrativa.** Rio de Janeiro: Revista de Administração de Empresas, 19(2), pp.27-42.
- CHIAVENATO, I. (1999). **Gestão de Pessoas.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 6ª ed.
- CHINOY, E. (1982). **Sociologia: Uma Introdução à Sociedade.** São Paulo: Editora Cultrix.
- CHIRIBOGA, D.A. y BAILEY, J. (1986). **Stress and Burnout among critical case and surgical nurses: A comparative study.** Critical Care Quaterly, 9 (3), pp.84-92.
- CHROUSOS, G. P. y GOLD, P. W. (1993). **Os conceitos e distúrbios do sistema de estresse.** Journal of American Medicine Association, 3, pp.479-491.
- CIFRE, E. (1999). **Bienestar psicológico, características del trabajo y nuevas tecnologías: ampliación del modelo vitamínico de Meter Warr.** Castellón (España): Universitat Jaume I.

CISNEROS, G. (2000). **Comunicación Corporativa**. Madrid: Prentice Hall, 244p.

CISNEROS, I. F. y MUNDUATE, J. L. (2000). **Implicaciones de la teoría de la autoeficacia en la gestión de las Organizaciones**. Revista de Apuntes de Psicología, Universidad de Sevilla. Recuperado em 16/05/2006, de <http://www.abacolombia.org.co/organizaciones/implicaciones.htm>.

CLARK, D.; LEITER, M. P. y DURUP, J. (1994). **Distinct Models of Burnout and Commitment Among Men and Women in the Military**. Journal of Applied Behavioral Science, 30(1), pp. 63-82.

CLEEG, S.R. y DUNKERLEY, D. (1980). **Organizations, Class and Control**. Londres: Routledge and Kegan Paul.

CLEGG, S. (1975). **Power, rule, and domination: A critical and empirical understanding of power in sociological theory and organizational life**. London: Routledge & Paul.

CODO, W. (1985). **O que é alienação**. 8ª Ed., Brasília: Editora Brasiliense.

CODO, W. (1997). **Um diagnóstico no trabalho (Em busca do prazer)**. Em: A. Tamayo; W. Codo y J. E. Borges (Orgs.). **Trabalho, Organização e Cultura**. Edição: Cooperativa de Autores Associados.

CODO, W. (Org.) (1999). **Educação: carinho e trabalho**. São Paulo: Editora Vozes.

CODO, W. (2004). **O Trabalho enlouquece? : um encontro entre a clínica e o trabalho**. Petrópolis: Vozes, 238p.

CODO, W. y SAMPAIO, J. J. C. (1995). **Sofrimento Psíquico nas Organizações**. Petrópolis: Editora Vozes.

- CODO, W.; SAMPAIO, J. J. C. y HITOMI, A. H. (1994). **Indivíduo, Trabalho e Sofrimento – uma abordagem interdisciplinar**. 2ª ed., Petrópolis: Editora Vozes.
- CODO, W. y VASQUES-MENEZES, I. (1999). **O que é Burnout ?** Em W. Codo (Org), **Educação: Carinho e Trabalho**, Rio de Janeiro: Editora Vozes, pp.237-255.
- COHEN, G. (1985). **Psicología cognitiva**. Madrid: Alhambra, 303p.
- COHEN, F. y LAZARUS, R.S (1979). **Coping with stress of illness**. Health Psychology: an Manual. San Francisco: Jossey-Bass, pp.217-254.
- COLLINS, J. L. (1982). **Self-Efficacy and hability in achievement behaviour**. Nueva York: Meeting of the American Educational Research Association.
- CONSELLO CULTURA GALLEGA (1990). **Identidade e territorio**. Centenario de Oterio Pedrayo: actas simposio internacional de Antropologia, (Santiago de Compostela). 262p.
- COOLEY e YOVANOFF (1996). **Supporting professionals-at-risk: evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators**. Exceptional children, 62, pp.336-355.
- CORIAT, B. (1985). **El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo y la producción en masa**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- COUSINS, N. (2000). **Anatomía de una enfermedad**. Barcelona: Kairos.
- COX, M. K. (1992). **Assessing the Similarity of Burnout Dimensions in Two Business Samples**. Psychological Reports. 71, pp.28-30.

CRANE, S.J. e IWANICKI, E.F. (1986). **Perceived Role Conflict. Role ambiguity and Burnout among special education teachers.** Remedial and Especial Education, 7, pp.24-31.

CROOK, J. (1973). **The nature of territorial aggression.** In A. Montagu (ed), **Man and aggression**, Londres: Oxford University Press.

CROPANZANO, R.; RUPP, D. E. y BYRNE, Z. S. (1997). **The relationship of organizational politics and support to work behaviours, attitudes and stress.** Journal of Organizational Behavior, 18, pp.159-180.

CROZIER, M. (1972). **Los problemas humanos que plantean las estructuras de la empresa en una sociedad en evolución.** Revista Técnica Contable, 24 (279), pp.99-105.

CROZIER, M. (1964). **Le phénomène bureaucratique.** Paris: Seuil.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). **The future of flow.** En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), **Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness.** Cambridge: Cambridge University Press, pp. 364-383.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). **Flow: The psychology of optimal experience.** New York: Harper & Row, 303p.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1993). **The evolving self.** New York: Harper Collins.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). **Creativity, Flow and the psychology of discovery and invention.** New York: Harper Collins Publishers.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). **Finding Flow: The psychology of engagement with every-day life.** New York: Basic Books.

- CULVER, S. M. WOLFE, L.M. y CROSS, L. H. (1990). **Testing a model of teacher satisfaction for black and whites**. American Educational Research Journal, 27, pp.323-349.
- CUNNINGHAM, W.G. (1982). **Teacher Burnout: Stylish fad or profound problem**. Planning and changing, 12, pp.219-244.
- CUNNINGHAM, W.G. (1983). **Teachers Burnout - solutions for the 1980s: A review of the literature**. The Urban Review, 15, pp.37-51.
- DAFT, R. L. y LENGEL, R. H. (1986). **Organizational Information requirements**. Management Science, 32(5). USA: University of the Texas.
- DAFT, R.L. y STEERS, R.M. (1986). **Organizations - A micro/macro approach**. IL: Scott, Foresman & Company.
- DAMASCENO, M. (1990). **Pedagogia do Engajamento**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 205p.
- DANDRIDGE, T. C.; MITROF, I. y JOYCE, W. (1980). **Organizational symbolism: A topic to expand organizational analysis**. En Academy of Management Review, 5, pp.248-256.
- DAVIDSON, J.R. (2002). **Surviving disaster: what comes after trauma?** British Journal of Psychiatry, 181, pp.366-368
- DARWIN, C. (1984). **La expresión de las emociones en los animales y en el hombre / Charles Darwin ; consideraciones preliminares de Tomás R. Fernández Rodríguez**. Madrid: Alianza, 390p.

- DAVENPORT, T. H. (1998). **Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação.** São Paulo: Futura.
- DAVIS, K. y NEWSTROM, J. W. (1999). **Comportamiento humano en el trabajo.** McGraw-Hill.
- DAWKINS, R. y KREBS, J. R. (1979). **Arms Races between and within Species.** 205 (1161), pp.489-511. Londres: Proceedings of The Royal Society.
- DEAL, T. y KENNEDY, A. (1982). **Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life.** Reading: Addison-Wesley, 202p.
- DEJOURS, C. (1978a). **L'organisation du travail et ses effets sur la santé.** Paris: Convention entre le Ministère du Travail et les Fontation Royaumont pour le développement des Sciences de l'Homme, 1.
- DEJOURS, C. (1978b). **Le principe de plaisir dans le travail.** Macroscopies, 15, pp.34-40.
- DEJOURS, C. (1980). **La charge psychique de travail.** In: **Équilibre ou fatigue par le travail ?** Intervention dans Journées Nationales de Psychologie du Travail. Paris: Editions E.S.F. / Enterprise Moderne d'Édition, 1.
- DEJOURS, C. (1998). **El factor humano.** Buenos Aires: Editorial Lumen-Humanitas.
- DEJOURS, C. (1992). **A Loucura do Trabalho.** 5ª ed., São Paulo: Cortez – Oboré.
- DEJOURS, C. (1993). **De la psychopathologie à la psycho dynamique du travail.** Paris-France: Editions Bayard.

- DEJOURS, C. y ABDOUCHELI, E. (1994). **Psicodinâmica do Trabalho**. São Paulo: Atlas, pp.33-43.
- DELL'ERBA, G.; VENTURI, P. y RIZZO, F. (1994). **Burnout and health status in Italian air traffic controllers**. *Aviation Space and Environmental Medicine*, 65, pp.315-322.
- DEMTSCHENKO, S.M. (2000). **Auto-eficacia percibida, liderazgo y eficacia colectiva en el contexto de las organizaciones**. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, 396p.
- DE VOS, G. (1981). **Antropología Psicológica**. Barcelona: Anagrama.
- DEWE, P.J.(1985). **Coping with work stress: An investigation of teachers' action**. *Research in Education*, 33, pp.27-40.
- DÍAZ-MORERA, E. (1945). **El concepto de territorialidad en el derecho procesal**. Barcelona : Bosch, 154 p.
- DIENER, E.; EUNKOOK M.SH.; RICHARD E.L y HEIDI L. S. (1999). **El bienestar Subjetivo. Tres décadas de progreso**. *Boletín Psicológico*, 125, pp.271– 301.
- DIERENDONCK, D. *et al.* (2001). **Burnout and inequity among human service professionals: A longitudinal study**. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, pp.43-52.
- DILLON, J. F. y TANNER, G. R. (1995). **Dimensions of career burnout among educators**. *Journalism & Mass Communication Educator*, 50(2), pp.4-14.
- DIMENSTEIN, G. (1997). **Aprendiz do Futuro: Cidadania hoje e amanhã**. São Paulo: Editora Ática.

- DI MEO, G. (1993). **Les Territoires de la Localité, Origine et Actualité**. Magazine L'espace Géographique, 22(4), pp.306-317.
- DOLAN, N. (1987). **The relationship between burnout and job satisfaction in nurses**. Journal of Advanced Nursing, 12 (1), pp.3-12.
- DOMÉNECH, D. B. (1995). **Introducción al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico**. Psicología Educativa, 1, pp.63-78.
- DONKIN, R. (2003). **Sangue, Suor e Lágrimas: A Evolução do Trabalho**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.
- DOWBOR, L. (2004a). **O que acontece com o trabalho?** 2ª. edição, São Paulo: Ed. SENAC, 118 p.
- DOWBOR, L. (2004b). **Sistema local de informação e cidadania**. En: A. LASSANCE, Jr. y L.DOWBOR (org), **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil.
- DOWNEY, H. K. e IRELAND, R. D. (1979). **Quantitative versus qualitative: the case of environmental assessment in organization**. In: Administrative Science Quaterly, 24 (4), pp.630-637.
- DRUCKER, P.F. (1972). **Tecnología, Administración y Sociedad**. México: Roble.
- DRUCKER, P. F. (1973). **Ejecutivos, Empresarios y Dirigentes**. Buenos Aires: Economía y Empresa.
- DRUCKER, P. (1997). **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

- DUFFE, M. E. (1987). **Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods**. *Journal of Nursing Scholarship*, 19(3), pp.130-133.
- DUNHAM J. (1992). **Stress in Teaching**. (2ª ed.), Londres: Routledge.
- DURÁN, M.A.D. (2005). **Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores**. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), pp. 145-158.
- DURÁN, M. A. D.; EXTREMERA, N. y PEÑA, L.R. (2001). **Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior**. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1), pp.45-62.
- DURÁN, M.A.D.; EXTREMERA, N. y REY, L. (2004). **Engagement and Burnout: Analysing their association patterns**. *Psychological Reports*, 94, pp.1048-1050.
- DURÁN, M.A.D.; EXTREMERA, N.; REY, L. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2006). **Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy**. *Psicothema*, 18, pp.158-164
- DWORKIN, A.G. (1987). **Teacher burnout in the public school**. Albany, NY: Sunny.
- DWORKIN, A.G. y DWORKIN, R.J. (1976). **De minority report: introduction to race, ethics and gender relations**. Nueva York: Praeger.
- DYSON-HUDSON, R. y ALDEN-SMITH, E. (1975). **Human territoriality: an ecological reassessment**, *American Anthropologist*, 80, pp.21-41.

- D'ZURILLA, T. J. y GOLDFRIED, M. R. (1971). **Problem solving and behavior modification.** Journal of Anormal Psychology, 78, pp.107-126.
- ECKENRODE, J. y BOLGER, N. (1991). **Social relationships, personality, and anxiety during a major stressful event.** Journal of Personality and Social Psychology, 61(3), pp. 440-449.
- EDELWICH, J. y BRODSKY, A. (1980). **Burn-Out: stages of disillusionment in the helping profession.** New York: Human Sciences Press.
- EDEN, D. y AVIRAM, A. (1993). **Self-Efficacy training to speed reemployment: helping people to help themselves.** Journal of Applied Psychology. 72, pp.387-392.
- EDWARDS, J. R. y COOPER, N. P. (1988). **The impacts of positive psychological states in physical health: a review and theoretical framework.** Social Science and Medicine, 27(12), pp.1447-1459.
- EDWARDS, P.K (1979). **The political economy of industrial conflict: Britain and the United States.** Economic and Industrial Democracy, 4, pp.461-500.
- EDWARDS, P.K (1993). **El conflicto laboral: temas y debates en la investigación reciente.** Revista Cuadernos de Relaciones Laborales, (3) pp.139-191.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1993). **Biología del Comportamiento Humano: Manual de Etología Humana.** Versión española de Abati, F.G. y Curcillo, L. Madrid: Alianza, D.L., 906p.
- EISENBERG, N. y MILLER, P.A. (1987/8). **The relation of empathy to prosocial and related behavior.** Psychological Bulletin, 101, pp.91-119.

- EISENBERG, E.M. y RILEY, P. (1988). **Organizational symbols and sense-making.** In: **Handbook of organizational**, Norwood, NJ: Ablex.
- EISENSTAT, R. A. y FELNER, R. D. (1984). **Toward a differential view of burnout: personal and organizational mediators of job satisfactions and stress.** *American Journal Community Psychological*, 12(4), pp.411-430.
- ELLENBERGER, H. (1970). **El descubrimiento del Inconsciente. Historia y evolución de la psiquiatría dinámica.** Madrid: Gredos.
- ELLIS, A. (1978). **What people can do for themselves to cope with stress.** In: C. L. Cooper, y R. Payne, **Stress at Work.** Chichester: John Wiley & Sons.
- EMERY, F.E. y TRIST, E.L. (1965). **The causal texture of organizational environments.** *Hum Relat.* 18, pp.21-32.
- ENDLER, N. S. y PARKER, J. D. A. (1990). **Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, pp.844-854.
- ENGUITA, M. F. A. (1991). **A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização.** Porto Alegre: Revista Teoria e Educação, 4, pp.41-61.
- ENRIQUEZ, E. (1997). **Os desafios éticos nas organizações modernas.** São Paulo: Revista de Administração de Empresas, 37(2), pp.6-17.
- ERERA, P.I. (1996). **Coping with stress: public welfare supervisors doing the best human relations.** *Group & Organization Management*, 49(2), pp.157-170.
- ESTEVE, J. M. (1990). **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** São Paulo: EDUSC.

- EVANS, G. W. y HOWARD, R. B. (1973). **Personal Space**. Psychological Bulletin, 80(4), pp.334-344.
- EVERSTINE, D. y EVERSTINE, L. (1993). **The Trauma Response**. New York: Norton.
- FARBER, B. A. (1984a). **Stress and Burnout in suburban teachers**. Journal of Educational Research, 77, pp.325-331.
- FARBER, B. A. (1984b). **Teacher Burnout: Assumptions, Myths and Issues**. Teachers College Record.
- FARBER, B. A. (1985). **Teacher Burnout: A Psychoeducational Perspective**. Teachers College Record.
- FARBER, B. A. (1991). **Crisis in Education, Stress and Burnout in the American Teacher**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- FARBER, B. A. (1995). **Beyond Burnout: Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment**. Harold Cary Cherniss. New York: Routledge, pp.352-354.
- FARBER, B. A. (1999). **Inconsequentiality: The key to understanding teacher burnout**. In: R.Vanderbergue, y M. A.Huberman (eds.), **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research**. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAYOL, H. (1987). **Administración Industrial y General**. Buenos Aires: El Ateneo, 351p.

FAYOS, G. E.; LÓPEZ, C. y MONTALVO, C.G. (s.d). **El Síndrome de “Burnout” y su evaluación: una revisión de los principales instrumentos de medida.**

Facultad de Psicología. Universidad de Murcia. Texto no publicado.

FERNANDES, B. H. L. y MACHADO-DA-SILVA, C. L. (1997). **Mudança e Estratégia nas Organizações: Perspectivas Cognitiva e Institucional.** São Paulo: Atlas.

FERREIRA M. C. y MENDES, A. M. (2001). **“Só de pensar em vir trabalhar, já fico de mau humor”:** atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. Brasília: Universidade de Brasília, Estudos de Psicologia, 6(1), pp.93-104.

FIRTH-COZENS, J. y PAYNE, R.(1999). **Stress in health Professionals.** West Sussex: John Wiley & Sons.

FISCHER, A. (1994). **Industrie et espace géographique : introduction à la géographie industrielle.** Paris: Masson, 137p.

FISCHER, H. J. (1983). **A psychoanalytic view of Burnout.** In: B. Farber, (ed) (1985) **Stress and Burnout in the human services professions.** 2ª ed., Nova York: Pergamon.

FISHER, R.A. (1990). **Statistical methods, experimental design and scientific inference: a re-issue of Statistical Methods for Research Workers, The Design of Experiments and Statistical Methods and Scientific Inference.** Edited by J. H. Bennet, 1ªed., (imp. 1995). Oxford : Oxford University Press,

FLEURY, M. E. (2001). **Perfil Conceptual: formas de pensar y hablar en las clases de ciencias.** Revista Infancia y Aprendizaje, 24(4) pp.475-490.

- FORMAN, S. (1983). **Occupational stress management: cognitive-behavioral approaches**. Children and Youth Services Review, pp.277-288.
- FORTEZA, J. A. (1988). **Continuidad y evolución de la Psicología del Trabajo**. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 5, pp.113-126.
- FRANCO, A. (2008). **O Poder das Redes**. Recuperado en 19.08.2009, de <http://escoladeredes.net>
- FRANCO, A. (2011). **Fluzz**. Recuperado em 20.07.2011, de <http://escoladeredes.net>
- FRANCO, M. E. D. P. (2001). **Comunidade de Conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior**. En: M. C. Morosini (org.), **Docência Universitária e os desafios da realidade nacional**. Brasília: Plano.
- FRANÇA, H. H. (1987). **A Síndrome de Burnout**. Revista Brasileira de Medicina, 44, pp.197-199.
- FRAYNE, C. A. y LATHAN, G. P. (1987). **The application of social learning theory to the employee self-management of attendance**. Journal of Applied Psychology, 72, pp.387-392.
- FREDRICKSON, B. L. (1998). **What good are the positive emotions?** Review of General Psychology, 2(3), pp.300-319.
- FREDRICKSON, B. L. (2000). **Positive emotions**. In C.R.Snyder y S.J.López (Eds.), Handbook of Positive Psychology, New York: Oxford University Press.
- FREDRICKSON, B. L. (2001). **The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and the build theory in the positive emotion**. American Psychologist, vol.56, pp.218-226.

- FREEDMAN, J. L. (1977). **Psicología Social**. São Paulo: Editora Cultrix.
- FREIRE, P. (1974). **Conscientización: Teoría e Práctica de la liberación**. Buenos Aires : Ediciones Búsqueda, 107p.
- FREIRE, P. (1983a). **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, pp.11-24.
- FREIRE, P. (1983b). **La Educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1990). **La naturaliza política de la educación: cultura, poder y liberación**. Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid: Paidós.
- FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia: saber necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, M. E. (1996). **Cultura Organizacional: o doce controle no clube dos raros**. Em: XX Encontro Anual de la ANPAD, Angra dos Reis, Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 1996, Organizações I, pp.527-536.
- FREITAS, S. G. (s.d.). **Comunicação, Poder e Cultura Organizacional**. Recuperado em 21.10.2009, de <http://www.aberje.com.br/livros/livro1/poder.htm>
- FREUD, S. (1932). **The Acquisition of Power over Fire**. The International Journal of Psychoanalysis, 13, pp.405-410.
- FREUDENBERGER, H. J. (1974). **Staff Burn-Out**. Journal of Social Issues. 30, pp.159-165.

- FREUDENBERGER, H. J. (1975). **The Staff Burn-Out-Syndrome in alternative institutions**. *Psychotherapy - Theory, Research and Practice*.12, pp.73-82.
- FREUDENBERG, H. J. (1980). **Burnout: the high cost of high achievement**. Garden City, N.Y: Double Day.
- FRIEDMAN G. y NAVILLE, P. (1962). **Tratado de Sociologia do Trabalho**. São Paulo: Editora Cultrix.
- FRIEDMAN, I. A. (1991). **High-and low-burnout schools: Schools culture aspects of teacher burnout**. *Journal of Educational Research*, 84, pp.325-333.
- FRIEDMAN, I. A. (1993). **Burnout in teachers: the concept and its unique core meaning**. *Educational and Psychological Measurement*. 53, pp.1035-1044.
- FRIESEN, D.; PROKOP, C. M. y SARROS, J. C. (1988). **Why teachers burn out?** *Educational Research Quarterly*, 12 (3), pp.9-19.
- GALLEGO, E. A. y RIOS, L. F. (1991). **El Síndrome de Burnout o el desgaste**. *Revista de la Asociación de Neuropsiquiatría*, 39, pp.257-265.
- GARCÍA, C. (1999). **La plaga del siglo XXI: el estrés laboral**. Levante: Valencia, 50p.
- GARCÍA, G. M. y CAMPOS, F. R. (1991). **Enfermería hospitalaria y Síndrome de Burnout**. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 11, pp.17-26.
- GARCÍA, J. L. (1976). **Antropología del Territorio**. Madrid : Taller de Ediciones, Josefina Betancor, 350p.

- GARCÍA, M. (1990). **Burnout profesional en organizaciones**. Boletín de Psicología, 29, pp.7-27.
- GARCÍA, M. S. O.; CABEZA, I. G. y FERNANDEZ, L. M. (2001.). **Burnout en profesionales de salud mental**. Anales de Psiquiatría, 14(2), pp.48-55.
- GARCIA-ECHEVARRIA, S. (1995). **Globalización de la economía y dinámica de cambio de la empresa comercial**. Universidad de Alcalá de Henares, recuperado el 06.05.2010, de <http://hdl.handle.net/10017/3711>.
- GARCÍA-MEDINA, M., I. (2001). **El Síndrome de Burnout**. Buenos Aires: Cenpsisa.
- GARCÍA-RENEDO, M.; LLORENS, S. CIFRE, E. y SALANOVA, M. (2006). **Antecedentes afectivos de la auto-eficacia: un modelo de relaciones estructurales**. Castellón: Equipo WONT Prevención Psicosocial. Universitat Jaume I, Revista de Educación.
- GARDEN, A. (1991). **Relationship between Burnout and Performance**. Psychological Reports, 68, pp.963-977.
- GARDNER, H. (1983). **Inteligencias Múltiples – La Teoría en la Práctica**. Barcelona: Paidós, 309p.
- GARDNER, D.G. y PIERCE, J.L. (1998). **Self-Esteem Within the Work and Organizational Context: A Review of the Organization-Based Self-Esteem Literature**. Journal of Management, 30, pp.591–622.
- GARGIULO, R. M. y WISNIEWSKI, L. (1997). **Occupational stress and Burnout among special educators: a review of the literature**. The Journal of Special Education, 31(31), pp.325-346.

- GARRIDO, M. E. (1983). **Claves para la interpretación de la Teoría Psicológica de A. Bandura**. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GARRIDO, M.E. (1987). *Prólogo*. En: **Pensamiento y acción - fundamentos sociales**, de Bandura. A., Barcelona: Martínez Roca, 651p.
- GARRIDO, M. E. (1993). **La comparación social: origen de la autoeficacia percibida**. Revista de Psicología Social Aplicada, 2, pp.65-81.
- GARRIDO, M. E. (2000). **Autoeficacia en el mundo laboral**. En Apuntes de Psicología, 18(1), pp.9-38. España: Universidad de Sevilla.
- GARRIDO, M.E.; HERRERO, C. Y MASIP, J. (2004). **Teoría Cognitiva social de la conducta moral y de la delictiva**. Trabajo no publicado, Universidad de Salamanca, investigación financiada por el Proyecto BS01006-2001 del MCYT, pp.1-31.
- GAZOTTI, A. A. y VASQUES-MENEZES, I. (1999). **Suporte Afetivo e o sofrimento psíquico em Burnout**. Em W. Codo (org), **Educação: Carinho e Trabalho**, pp.261-266. Rio de Janeiro: Vozes.
- GEIGER, P. (1996). **“Des-territorialização e especialização”, em Território: Globalização e Fragmentação**, pp.223-246. São Paulo: Hucitec.
- GIBB, J. R. (1970). **The effects of human relations training**. In: A. E. Bergin, y S. L. Garfield, , **Handbook of Psychotherapy and Behavior Change**. Nova York: John Wiley & Sons.
- GIBSON, J.L.; IVANCEVICH, J.M.; DONNELLY JR, J.H. y KONOPASKE, R. (2001). **Las Organizaciones: Comportamiento, Estructura, Procesos**. New York: McGraw-Hill.

- GILLHAN, J. E. y SELIGMANN, M. E. P. (1999). **Footsteps on the road to a positive psychology**. Behaviour Research and Therapy, 37(1), pp.163-173.
- GIL-MONTE, P. R. (1991). **Una nota sobre el concepto de “burnout”, sus dimensiones y estrategias de afrontamiento**. Psicológica, 46, pp.4-7.
- GIL-MONTE, P. R. (2003). **El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout): Aproximaciones Teóricas para su explicación y Recomendaciones para la Intervención**. España: Universidad de Valencia.
- GIL-MONTE, P. R. y PEIRÓ, J. M. (1995). **Validez factorial del *Maslach Burnout Inventory* en una muestra multi ocupacional**. Psicothema, 11(3), pp.679-689.
- GIL-MONTE, P. R. y PEIRÓ, J. M. (1996). **Un estudio sobre antecedentes significativos del “Síndrome de quemarse por el trabajo” (burnout) en trabajadores de centros ocupacionales para discapacitados psíquicos**. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 12(1), pp.67-80.
- GIL-MONTE, P. R. y PEIRÓ, J. M. (1997). **Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse**. Madrid: Síntesis.
- GIL-MONTE, P.R. y PEIRÓ, J.M. (1999). **Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo**. Murcia (España): Anales de Psicología, 15(2), pp.261-266.
- GIL-MONTE, P. R., PEIRÓ, J. M. y VALCÁRCEL, P. (1993): **Estrés de rol y autoconfianza como variables antecedentes en el síndrome de burnout en profesionales de Enfermería**. En L. Munduate y M. Barón (Comp.), **Gestión de Recursos Humanos y Calidad de Vida Laboral**, pp. 231-241. Madrid: Eudema.

GIL-MONTE, P.R.; PEIRÓ, J. M. y VALCÁRCEL, P. (1995). **A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models.** Gyor (Hungary): Work presented at the Seven European Congress on Work and Organizational Psychology.

GIL-MONTE, P. R., PEIRÓ, J. M. y VALCÁRCEL, P. (1996): **Influencia de las variables de carácter socio demográfico sobre el síndrome de burnout: un estudio en una muestra de profesionales de enfermería.** Revista de Psicología Social Aplicada, 6(2), 43-63.

GIL-MONTE, P. R., PEIRÓ, J. M. y VALCÁRCEL, P. (1998): **A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress.** Comportamento Organizacional e Gestão, 2(2), 211-220.

GIL-MONTE, P.R. y SCHAUFELI, W.B. (1991). **Burnout en enfermería: Un estudio comparativo España y Holanda.** Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 7(19), pp.121-130.

GIOAIA, D. E. (1986). **Symbols, script and sense making: creating meaning in the organization experience.** San Francisco (California), Joss-Bassey, 114p.

GIST, M. E. (1989). **The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers.** Personnel Psychology. 42, pp.787-805.

GIST, M. E. y MITCHEL, T. R. (1992). **Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability.** Academy of Management Review, vol.17 (2), pp.183-211.

GIST, M. E.; STEVENS, C. K. y BAVETTA, A.G. (1991). **Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills.** Personal Psychology. 44, pp.837-861.

- GIUBERTTI, A. M. (2004). **Trabalho: para que te quero? O espaço ocupado pelo trabalho na vida do indivíduo contemporâneo.** Brasília: Tese de Doutorado, Departamento de Sociologia/UNB.
- GLASS, D. C. y MCKNIGHT, J. D. (1996). **Perceived control, depressive symptomatology and professional Burnout: a review of the evidence.** *Psychology and Health* 11, pp.23-48.
- GODOY, A. S. (1995). **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades.** 35(2), pp.57-63. São Paulo: Revista de Administração de Empresas.
- GOLEMBIEWSKI, R.T.; HILLES, R., y DAIY, R. (1987). **Some effects of multiple interventions on burnout and work site features.** *Journal of Applied Behavioral Science*, 23, 295-313.
- GOLEMBIEWSKI, R.T.; HILLER, R.; MNZENRIDER, R. y CARTER (1993). **Burnout in cross-national settings: Generic and model-specific perspectives.** In W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), **Professional burnout: Recent developments in theory and research.** Series in applied psychology, pp.217-236. Washington, D.C.: Taylor & Francis.
- GOLEMBIEWSKI, R. T. y MUNZENRIDER, R. (1984). **Active and passive reactions to psychological burnout ? Toward Greater Specificity in a Phase Model.** *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, pp.264-289.
- GOLEMBIEWSKI, R.T.; MUNZENRIDER, R., y CARTER, D. (1983). **Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis.** *Journal of Applied Behavioral Science*. 19, pp.461-481.

- GOLLAC, M. y VOLKOFF; S. (1996). **Citius, Altius, Fortius: L'intensification du travail.** Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 114.
- GOMEZ DE CADIZ, B.T.; SAN JUAN, C.; RIVERO, A. M.; HERCE, C. y ACHUCARRO, C. (1997). **“Burnout Profesional”: ¿Un problema nuevo? Reflexiones sobre el concepto y su evaluación.** Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 13(1), pp.23-50.
- GOMEZ, C. M. y LACAZ F.A. de C. (2005). **Saúde do Trabalhador: novas-velhas questões.** Rio de Janeiro: Ciência & Saúde Coletiva, 10(4), PP.1-10.
- GÓMEZ JACINTO, L. (1983). **Comportamiento espacial y restricción de la conducta.** Trabajo de Grado, Universidad de Salamanca.
- GOMIDE Jr., S. y MARTINS, M. C. F. (1997). **Os deuses da administração: construção e validação de quatro escalas para medida de cultura organizacional.** São Paulo: Trabalho apresentado no XXVI Congresso Interamericano de Psicologia.
- GONZÁLEZ, A. M. O. (s.f.). **Componentes Subjetivos del Éxito Emprendedor: Aportes de la Teoría Social Cognitiva. La Autoeficacia.** España: Universidad de Sevilla.
- GONZÁLEZ, B. O. (1995). **El Síndrome de “Burnout” (quemado) o del cuidador descuidado.** Revista Ansiedad y Estrés, 1, pp.189-194.
- GONZÁLEZ, L. y ANTÓN, C. (1995). **Dimensiones del compromiso organizacional.** En: González, De la Torre y De Elena; J. (comps), **Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Gestión de Recursos Humanos y Nuevas Tecnologías,** Salamanca: Eudema, p. 90.

- GONZÁLEZ, L. y ELENA, J. de (1993). **Examen de la validez discriminante de las medidas de satisfacción en el trabajo, compromiso organizacional e implicación en el trabajo.** En: L. Minduante y M. Barón (Eds.): **Gestión de Recursos Humanos y calidad de vida laboral.** Sevilla: Eudema.
- GONZÁLEZ, M. J. (1995). **Una evaluación del estrés laboral.** Revista Ansiedad y Estrés, 1, pp.205-218.
- GRANADA, H. (2001). **El ambiente social.** Colombia: Revista Investigación y Desarrollo, 9(1), pp.388-407.
- GRAU, R. G.; SALANOVA, M. S. y PEIRÓ, J. M. (2000). **Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral.** Apuntes de Psicología. 18(1), pp.57-75.
- GREENE, G. (1986). **Un caso acabado.** Barcelona: Seix Barral.
- GREONING, T. (2004). **Commentary.** Journal of Humanistic Psychology, 44(2), pp.116-119.
- GUÉGUEN, N. (1999). **Manual de estatística para psicólogos.** Lisboa: Climepsi Editores.
- GUGLIELMI, R. S. y TATROW, K. (1998). **Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis.** Review of Educational Research, 68(1), pp.61-69.
- GUIMARÃES, L. A. M. y GRUBITS, S. (Orgs)(2004). **Série Saúde Mental e Trabalho,** 1. São Paulo: Casa do Psicólogo.

GUIRADO, M. y SCHMIDT, M. L. S. (1986). **Psicologia Institucional: em busca da especificidade de atuação do psicólogo.** In: M. Guirado, **Psicologia Institucional.** São Paulo: EPU.

GÜNTHER, H. (2003). **Mobility and Affordance as the core of Person-Environment Studies.** 8(2), pp.273-280. Natal: Estudos de Psicologia/UFRN.

HAAN, N. (1977). **Coping and defending: Processes of self-environment organization.** New York: Academic Press, 346p.

HAAN, N.; STROUD, J, y HOLSTEIN, C. (1969). **Moral and ego stages in relationship to ego processes: A study of “hippies”.** Journal of Personality, vol.14, pp.596-612.

HACKETT, G. (1995). **Self-efficacy in career choice and development.** In: A. Bandura, (ed.), **Self-Efficacy in changing societies.** Nueva York: Cambridge University Press.

HACKMAN, J. R. Y OLDMAN, G. R. (1980). **Work redesign, reading, mass.** Massachus: Addison-Wesley.

HAESBAERT, R. (1997). **Des-territorialização e Identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste.** Niterói: EdUFF.

HALL, D.T. (1976). **Careers in organizations.** Pacific Palisades. California: Goodyear.

HANDY, C. (1988). **Understanding voluntary organizations.** London: Penguin Books.

HARDY, C. (1985). **Understanding Power: Bringing about Strategic Change.** British Journal of Management, 7, pp.3-16.

- HARE, J. y PRATT, C.C. (1988). **Predictors of burnout in professional and a paraprofessional nurses working in hospital and nursing homes.** *International Journal of Nursing Studies*, 25(2), pp.105-111.
- HARRISON, B. J. (1999). **Are You to burn out?** *Foundation Raising Management*, 30(3), pp.25-28.
- HARRISON, W. D. (1983) **A social competence model of burnout.** En: Farber, B.A. (ed.), **Stress and Burnout in the human services professions**, pp.29-39. New York: Pergamon Press.
- HARRIS, P. L. (1984). **Assessing Burnout: the organizational and individual perspective.** *Family and Community Health*, 6, pp.32-43.
- HARVEY, P. y DASBOROUGH, M. T. (2006). **Consequences of employee attributions in the workplace: The role of emotional intelligence.** *Psicothema*, 18, pp.145-151.
- HAYDUK, L. A. (1978). **Personal space: An evaluative and orienting overview.** *Psychological Bulletin*, 85(1), pp.117-134
- HELD, B.S. (2002). **The Tyranny of the Positive Attitude in America: Observation and Speculation.** *Journal of Clinical Psychology*, 58 (9), pp.965-992.
- HERÁCLITO (1989). **De La Naturaleza.** Comento di Carlo Diano e Giuseppe Serra. Milán: Mondadori, 3ª edición.
- HERNÁNDEZ, S.R. (1991). **Metodología de la Investigación.** New York: McGraw-Hill.

- HERRERA, C. I. (2002). **La interacción Profesor-Alumno en el aula: Un estudio reflexivo sobre los sistemas de análisis empleados para su estudio.** Trabajo de Grado, Universidad de Salamanca.
- HERSCOVITCH, L. y MEYER, J. (2002). **Commitment to organizational change: Extension of a three-component model.** *Journal of Applied Psychology*, 87(3), pp.474-487.
- HESIODO (1991). **Teogonia.** Madrid: Gredos, BCG.
- HICKSON, D.J.; PUGH, D.S. y PHEYSEY, D.C. (1969). **Operations Technology and Organization Structure: an Empirical Reappraisal.** *Administrative Science Quarterly*, 14(3), pp.378-397.
- HICKSON, D.J.; HINNINGS, C.R.; LEE, C.A.; SCHNECK, R.E. y PENNINGS, J.M. (1971). **A strategic contingencies' theory of intraorganizational power.** *Administrative Science Quarterly*, 16(2), pp.216-229.
- HIGGINS, N. C. (1986). **Occupational stress and working women: The effectiveness of two stress reduction programs.** *Journal of Vocational Behavior*, 29, pp.66-78.
- HILL, H. y NORVELL, N. (1991). **An examination of hardiness and neuroticism as potencial moderators of stress outcomes.** *Behavioral Medicine*, 17, pp.31-38.
- HOCK, R.R. (1988). **Professional burnout among public school teachers.** *Public Personnel Management*, 17(2), pp.167-189.

- HOCHWARTWER, W.; CASTRO, S.; DOUGLAS, C.; FRINK, D. y FERRIS, G. (2003). **Perceived organizational support as a mediator of the relationship between politics perceptions and Work outcomes.** Journal of Vocational behaviour.
- HOLLAND, P. J. y MICHAEL, W. B. (1993). **The concurrent validity of the Holland Burnout Assessment Survey for a sample a middle school teachers.** Educational and Psychological Measurement, 53, pp.1067-1077.
- HOMANS, G. (1961). **Social behavior.** Nueva York: Harcourt Brace, pp. 232-264.
- HOMERO (2010). **Odisséia.** Rio de Janeiro: Ediouro.
- HOUSE, J. S. (1988). **Work, stress and social support.** Reading Mass: Addison-Wesley.
- HOYT, C.L.; MURPHY, S. E.; HALVERSON, S. K. y WATSON, C. B. (2003). **Group leadership: efficacy and effectiveness.** Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 7(4), pp.259-274.
- HUMPHREY, R.H. (2002). **The many faces of emotional leadership.** The Leadership Quarterly, 13.
- HURTADO, A. G. (2004). **Factores Psicosociales que predicen la toma de decisión para la jubilación de los docentes universitarios.** Trabajo de Grado, Universidad de Salamanca.
- HUSE E. F. y BOWDITCH, J. L. (1986). **El comportamiento humano en la organización.** Bilbao: Deusto.

- IZQUIERDO, M. G.; SÁEZ NAVARRO, M. C. y ESTEBAN, B.L. (2000). **Burnout, satisfacción laboral y Bienestar en personal sanitario de salud mental.** Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16(2), PP.215-228.
- JACKSON, D.J. (1971). **Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas.** Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- JACKSON, S.E. ; SCHWAB, R.L. y SCHULER, R.S.(1986). **Toward an understanding of burnout phenomenon.** Journal of Applied Psychology, 71, pp.630-640.
- JACQUES, M. G. C. (2002). **Identidade e Trabalho: uma articulação indispensável.** Em: A. Tamayo,; J. E, Borges, y W. Codo (Orgs), **Trabalho, Organizações e Cultura.** Campinas: Autores Associados.
- JAMES, H. (2004). **My Brilliant Failure: Wikis in Classrooms.** Heather's Blog. Recuperado en 30/05/2009, de <http://kairosnews.org/trackback/3794>.
- JAMES, W. (1910). **The moral equivalent of war: Peace and Conflict.** Journal of Peace Psychology, Vol 1(1), pp.17-26.
- JAMES, W. (1924). **Psicología pedagógica (para maestros). Sobre algunos ideales de la vida (para estudiantes).** Madrid: Daniel Jorro, Editor. (Trabajo original publicado en 1899).
- JAMES, W. (1984). **Pragmatismo. Un nuevo nombre para antiguos modos de pensar,** trad. Luis Rodríguez Aranda, Barcelona: Orbis.
- JANOFF-BULMAN, R. (1992). **Shattered Assumptions.** New York: The Free Press.
- JASPERS, K. (1973). **Psicopatología General.** 4ª ed., Buenos Aires: Editorial Beta.

- JÁUREGUI, E. (1998). **Situating Laughter: Amusement, Laughter and Humor in Everyday Life**. Tesis Doctoral. Instituto Universitario Europeo.
- JEX, S.M. y BLIESE, P.D. (1999). **Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: A multinivel study**. *Journal of applied psychology*, 84, pp.349-361.
- JEX, S.M.; BLIESE, P. D.; BUZZELL, S. y PRIMEAU, J. (2001). **The impact of self-efficacy on stressor-strain relations: coping style as an exploratory mechanism**. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), pp.401-409.
- JICK, T. D. (1979). **Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action**. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), pp.602-611.
- JONES, M. L. (1983). **Role Conflict: Cause of Burnout or Energizer?** *Journal of the National Association of Social Work*. 38(2), pp.121-240.
- JUNG, C.G. (1986). **O Homem e seus símbolos**. 18ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- JUSTICE, B. *et al.* (1981). **Life events and burnout**. *The Journal of Psychology*, 108(2), pp.219-226.
- KAHLER, M. y WALTER, B.F. (ed.)(2006). **Territoriality and conflict in an era of globalization**. New York : Cambridge University Press, 340 p.
- KALIMO, R.; EL-BATAWI, M. A. y COOPER, C. L. (1987). **Psychosocial factors at work and their relation to health**. Genova: OMS, 245p.
- KAMII, C. y DeVRIES, R. (1991). **Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural.

- KANT, I. (2004). **Antropología en sentido pragmático**. Traducción de. J.Gaos, Madrid: Alianza, D.L., 287 p.
- KARASEK, R.A. y THEOREL, T. (1990). **Healthy work: stress productivity and the reconstruction of working life**. Nueva York: Basic Books.
- KATZ, D. y KAHN, R.L. (1978). **Psicologia Social das Organizações**. São Paulo: Atlas.
- KELCHTERMANS, G. (1999). **Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective**. In: R.Vanderbergue, y M.A. Huberman, (eds.), **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research**. Cambridge: Cambridge University Press.
- KELLER, V. (1997). **Um Aprendiz de Paixões: Uma análise estrutural**. Faculdade de Administração e Economia, Curitiba (PR), Brasil.
- KERFOOT, D. y KNIGHTS, D. (1993). **Management, Masculinity and Manipulation: From Paternalism to Corporate Strategy in Financial Services in Britain**. *Journal of Management Studies*, 30(4), pp.659-579.
- KERFOOT, D. y KNIGHTS, D. (1975). **Empowering the Quality Worker? The seduction and the contradiction of the Total Quality Phenomenon**. Londres: Routledge.
- KILPATRICK, A. E. (1989). **Burnout correlates and validity of research designs in a large panel of studies**. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 1, pp.25-45.

- KIRK, J. y MILLER, M. L. (1986). **Rehability and validity in quantitative research.** Bervely Hills: Sage.
- KNIGHTS, D. y MORGAN, G. (1991). **Corporate Strategy, Organizations, and Subjectivity: A Critique.** In *Organization Studies*, 12(2), pp.251-273.
- KNIGHTS, D, y WILLMOTT, H. (1985). **Power and Identity Power in Theory and Practice.** *Sociology*, 33(1), pp.22-46.
- KOBASA, S. C. (1979). **Personality and resistance to illness.** *American Journal of Community Psychology*, 7, pp.413-423.
- KOBASA, S. C. (1982). **The hardy personality: toward a social psychology of stress and health.** In: G. S. Sanders y J. SALS, (ed.). **Social Psychology of Health and Illness.** Hillsdales, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- KOESKE G. F. y KOESKE, R. D. (1991). **Student “burnout” as a mediator of the stress-outcome relationship.** *Research in Higher Education*, 32, pp.415-431.
- KORABIK, K. y VAN KAMPEN, J. (1995). **Gender, social support and coping with work stressors among managers.** *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(6), pp.135-148.
- KOTTAK, C. P. (1997a). **Antropología Cultural: Espejo para la Humanidad.** Madrid: McGraw-Hill. 298p.
- KOTTAK, C. P. (1997b). **Antropología: una exploración de la diversidad humana.** Madrid: McGraw-Hill, O.L.
- KOTTER, J. P. (1973). **The psychological contract: Managing the joining up process.** *California: Management Review*, 15, pp.91-99.

KHUN, T.S. (1962/2000). **La estructura de las revoluciones científicas**, México: Fondo de cultura económica.

KUHUN, (1962). **The structure of scientific revolution**. Chicago: University Press.

KUSHMAN, J. W. (1992). **The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools**. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), pp.5-42.

KYRIACOU, C. (1980). **Coping actions and occupational stress among School teachers**. *Research in Education*, 24, pp.57-61.

KYRIACOU, C. (1987). **Teacher Stress and Burnout: An international review**. *Educational Research*, 29(2).

KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1978). **Teacher stress: prevalence, sources and symptom**. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), pp.159-167.

LAMPERT, E. (1999). **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina.

LANDA, J.M.A.; LOPEZ-ZAFRA, E.; MARTINEZ, R. y PULIDO, M (2006). **Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers**. *Psicothema*, 18, pp.152-157.

LANGER, E. J. (1975). **The illusion of control**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, pp.311-328.

LA PLANCHE, J. (1991). **Vocabulário de Psicanálise**. 2ª Ed., São Paulo: Editora Martins Fontes.

- LAPO, F. R. y BUENO, B. O. (2002). **O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente.** *Psicologia USP*, 13(2), pp.243-276.
- LATAACK, J.C. (1986). **Coping with job stress: measures and futures directions for scale development.** *Journal of Applied Psychology*, 71, pp.377-385.
- LATHAM, G.P. y SAARI, L.M. (1979). **Application of social learning theory to training supervisors trough behavioural modelling.** *Journal of Applied Psychology*. 64, pp.239-246.
- LAVIÑA, J. y OROBITG, G. (cord.) (2008) **Resistencia y territorialidad: culturas indígenas y afroamericanas.** Barcelona : Departament d'Antropologia Cultural i Història d'Amèrica i Àfrica, Universitat de Barcelona, 392p.
- LAWRENCE, P. y LORSCH, J. (1967). **Differentiation and Integration in Complex Organizations.** *Administrative Science Quarterly*, 12(1), pp.1-47.
- LAZARUS, A. (2003). **Does the positive psychology movement have legs?** *Psychological Inquiry*, 14(2), pp.32-52.
- LAZARUS, R.S. (1974). **Cognitive and Coping Processes in Emotion.** In: B. Weiner (Ed.). **Cognitive views of human motivation.** New York: Academic Press, pp.21-32.
- LAZARUS, R. S. (1991). **Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion.** *American Psychologist*, 46, pp.819-834.
- LAZARUS, R.S. (1993). **Coping, theory and research: past, present and future.** *Psychosomatic Medicine*, 55, pp.234-247.

- LAZARUS, R. S. (2000). **Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones**. Barcelona : Paidós, 381p.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1984a). **Coping and adaptation**. In: W. D. Gentry, **Handbook of behavioural medicine**. Nova York: Guilford.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1984b). **Stress, appraisal and coping**. Nova York: Springer.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1986). **Estrés y procesos cognitivos**. Barcelona: Martínez Roca.
- LEAL, G. P. (1998). **Empresa ética**. São Paulo: Revista Exame, p.142.
- LEE, C. y BOBKO, P. (1994). **Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures**. Journal of Applied Psychology. 79, pp.364-669.
- LEE, R.T. y ASHFORTH, B.E. (1993a). **A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model**. Journal of Organizational Behavior, 14, pp.2-20.
- LEE, R.T. y ASHFORTH, B.E. (1993b). **A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: Comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) models**. Organizational Behavior and Decision Processes, 54, pp.369-398.
- LEE, R.T. y ASHFORTH, B.E. (1996). **A meta-analytic examination of the Correlates of the three dimensions of job burnout**. Journal of Applied Psychology, 81 (2), pp.123-133.

- LE GUILLANT, L. (2006). **Introdução a uma psicopatologia social**. In: M. E. A. Lima, (Org.). **Escritos de Louis Le Guillant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho**, pp.07-11. Petrópolis: Vozes.
- LEITE DE ABREU, K.; STOLL, I.; RAMOS, L.; BAUMGARDT, R. A. y HAAG-KRISTENSEN, C. (2002). **Estresse Ocupacional e Síndrome de Burnout no Exercício Profissional da Psicologia**. Brasília: Psicologia, Ciência e Profissão, 22(2), pp.22-29.
- LEITER, M. P. (1988). **Burnout as a function of communication patterns**. *Groups and Organization Studies*, 13 (1), pp.111-128.
- LEITER, M. P. (1990). **The impact of family resources, control coping and skill utilization on the development of Burnout: a longitudinal study**. *Human Relation*, 43, pp.1067-1083.
- LEITER, M. P. (1993). **Burnout as a development process: considerations of models**. In W. B. Schaufeli,; C. Maslach, y T. Marck, (eds.), **Professional Burnout: recents developments in theory and research**. Washington: Taylor & Francis.
- LEITER, M. P. y MASLACH, C. (1988). **The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment**. *Journal of Organizational Behavior*, 9, pp.297-308.
- LEPLAT, J. (1993). **Le Travail Humain**. 56, (2/3), pp.115-131, France: Presses Universitaires.
- LEVINSON, H. (1965). **Reciprocation: The relationship between man and organization**. *Administrative Science Quarterly*, JSTOR.

- LEVINSON, H.; PRICE, C. R.; MUNDEN, K. J. y SOLLEY, C. M. (1962). **Men, management and mental health**. Cambridge, M.A: Harvard University Press
- LEVY-LEBOYER, C. (1985). **Psicología y medio ambiente**. Madrid: Morata, 198p.
- LEWIN, K. (1967). **Psychologie Dynamique: les relations humaines**. Paris: Press Universitaires de France.
- LEWIN, K. (1978). **La Teoría del campo en la ciencia social**. 1ª ed., Buenos Aires: Paidós, 308p.
- LEWIN, K. y GARDNER H.L. (1977). **La teoría del campo y la personalidad**. Buenos Aires : Paidós, 102p.
- LICHT, R. (1996). **Ética Organizacional: busca de um modelo compreensivo para comportamentos morais**. São Paulo: Tese de doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade/USP.
- LIMA, E. C. A. S. (1990). **O conhecimento psicológico e suas relações com a educação**. Brasília, em aberto, 48. Recuperado en 28/09/2018, de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/743/665>.
- LINLEY, P.A. y JOSEPH, S. y WORD, A.M. (2006). **Positive Psychology: Past, present, and (possible) future**. The Journal of Positive Psychology, 1(1), pp.3-16.
- LITTLE, P. E. (2002). **Territórios Sociais E Povos Tradicionais No Brasil: Por Uma Antropologia da Territorialidade**. Brasília: Departamento de Antropologia/UNB.
- LOCKE, E. A. (1976). **The nature and causes of job satisfaction**. En M.D. Dunnette (ed.), **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**, Chicago: Rand McNally, pp.1297-1349.

- LOCKE, E. A.; FREDERICK, E. y LEE, C. (1984). **Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance.** Journal of Applied Psychology. 69, pp.241-251.
- LOCKE, J. (1992). **Ensayo sobre el entendimiento humano.** Traducción de E. O'Gorman, México: Fondo de Cultura Económica, 762p.
- LOPES, P. N.; GREWAL, D.; KADIS, J.; GALL, M. y SALOVEY, P. (2006). **Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work.** Psicothema, 18, pp.132-138.
- LORENZ, K. (1966). **On aggression.** Nueva York: Harcourt.
- LUCENA E CARVALHO, V. A. (2000). **El Estrés Laboral (Burnout) en cuidadores formales de ancianos.** Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, 411p.
- LUHMANN, N. (1996). **Introducción a la teoría de sistemas.** México: Universidad Iberoamericana, 304p.
- LUHMANN, N. (1991). **Consecuencias para la teoría del conocimiento - Sistemas Sociales.** Madrid: Alianza Editorial, 445p.
- MAANEN, J. V. (1979). **Reclaiming qualitative methods for organization research: a preface.** Administrative Science Quarterly, 24(4), pp.520-526.
- MAFFESOLI, M.(1987). **O tempo das tribos.** Rio de Janeiro: Forense.

- MAGAROLAS, R.G.; ORIOL, X.P. Y FANEGAS, E. P. (2006). **Factores individuales y del entrono asociados a la variabilidad geográfica de los trastornos psicológicos entre áreas pequeñas: un análisis multinivel.** Madrid: Revista Española de Salud Publica, 80(4).
- MALKINSON, R. ; KUSHNIR, T. y WEISBERG, E. (1997). **Stress management and burnout prevention in female blue-collar workers: theoretical and practical implications.** International Journal of Stress Management, 4, pp.183-197.
- MALMBERG, T. (1980). **Human Territoriality: survey of behavioural territories in man with preliminary analysis and discussion of meaning.** The Hague : Mouton Publishers, 346 p.
- MANASSERO, M.A.M.; RAMIS, P. C. y GILI, M. P. (2000). **Análisis causal del burnout en la enseñanza.** Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16 (2), pp.173-195.
- MANASSERO, M. A. M.; VAZQUEZ, A.; FERRER, M.; FORNES, J.; FERNANDEZ, M. y QUEIMALEDOS, J. (1995). **Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional.** En L. M. Villar, y A. Medina (Dirs). **Evaluación de programas educativos, centros y profesores,** Madrid, Universitas, pp 391-422.
- MANNING, P. (1979). **Metaphors of the field: varieties of organizational discourse.** Administrative Science Quarterly, 24(4), pp.660-671.
- MANSTEAD, A. y HEWSTONE, M. (1996). **The Blackwell encyclopedia of Social Psychology.** Londres: Blackwell Publisheres Ltd.

- MANZANO, G. (2002). **Burnout y engagement: Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes.** Revista de Psicología Social, 17 (3), pp.237-249.
- MARCH, J. G. y SIMON, H. (1958). **Organizations.** Nueva York: John Wiley.
- MARCIC, D. (2001). **Organizational behavior: experiences and cases.** Cincinnati, Ohio: South-Western College Publ.
- MARTÍNEZ A. G. (2001). **Burnout: Desgaste Vocacional.** En: Revista de Medicina del Trabajo, vol.10, Madrid: Masson S.A.
- MARTÍNEZ-COLL, J. C. (2001). **Origen biológico de la sociedad.** En **La Economía de Mercado, virtudes e inconvenientes**, recuperado en 22/07/2009, de la página web http://www.eumed.net/cursecon/lc/origen_biologico.htm.
- MARX, K. (1978). **Obras Escogidas.** Moscú: Editorial Presença.
- MARX, K. (s.f.). **O Capital: Crítica da Economia Política.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- MARX, K. y ENGELS, F. (s.f.). **A Ideologia Alemã.** Lisboa: Editorial Presença.
- MARX, M. H. y HILLIX, W. A. (1995). **Sistemas e Teorias em Psicologia.** São Paulo: Editora Cultrix.
- MASLACH, C. (1976). **“Burned-out”.** Human Behavior, 5(9), pp.22-26.
- MASLACH, C. (1978). **The Client role in staff burn-out.** Journal of Social Issues, 34, pp.111-124.

- MASLACH, C. (1982). **Burnout: the cost of caring**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- MASLACH, C. (1993). **Burnout: a multidimensional perspective**. In: W. B. Schaufeli,; C. Maslach, y T. Marek, (eds.), **Professional burnout: recent development in theory and research**. New York: Taylor & Francis.
- MASLACH, C. (1998). **A multidimensional theory of Burnout**. En C. L. Cooper (org), **Theories of organizational stress**, Manchester: Oxford University, pp.68-85.
- MASLACH, C. y GOLDBERG, J. (1998). **Prevention of burnout: news perspectives**. *Applied & Preventive Psychology*, 7, pp.63-74.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1981). **The Measurement of Experienced Burnout**. *Journal of Occupational Behavior*.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1984). **Burnout in organizational settings**. *Applied Social Psychology Annual*, 5, pp.133-153.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1985). **The role of sex and family variables in burnout**. *Sex roles*, 12, pp.837-851.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E. y SCHWAB, R. L. (1996). **Maslach Burnout Inventory -Educators Survey (MBI-ES)**. In C. Maslach, S. E. Jackson, y M. P. Leiter, **Maslach Burnout Inventory Manual** (3ª ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C. y LEITER, M. P. (1997a). **The truth about burnout: how organization cause, personal stress and what to do about it**. San Francisco: Jossey-Bass.

- MASLACH, C. y LEITER, M. P. (1997b). **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste.** Campinas: Papirus.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B. y LEITER, M. P. (2001). **Job Burnout.** Annual of Review of Psychology, 52, pp.397-422.
- MAS, M^a A. M.; VÁZQUEZ, A.; FERRER, V.; FORNÉS, J. y FERNÁNDEZ, M. (2003). **Estrés y burnout en la enseñanza.** Palma (España): Edicions UIB.
- MASTEN, A.S. (2001). **Ordinary Magic: Resilience Proceses in development.** American Psychologist, 56, pp.227-238.
- MATRUNOLA, P. (1996). **Is there a relationship between job satisfaction and absenteeism?** Journal Advances Nursing, 23(4), pp.827-834.
- MATTESON, M. T. e IVANCEVICH, J. M. (1987). **Controlling Work Stress - Effective Human Resource and Management Strategies.** San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- MAYER, J.D.; CARUSO, D.R. y SALOVEY, P. (2000). **Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales.** En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.). **The hanbook ofemotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home,school, and in the workplace.** San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, pp. 320-342.
- MAYES, B.T.; BARTON, M. E. y GANSTER, D. C. (1991). **An exploration of the moderating effect of age on job stressor-employer strain relationship, Special Issue: Handbook on Job Stress.** Journal of Social Behavior and Personality, 6, pp.289-308.

- MELIÁ, J. L. (1994). **La medición del la tensión en el trabajo**. Revista Psicología del Trabajo y Organizaciones, 10(28).
- MELIÁ, J. L. y PEIRÓ, J. M. (1989). **La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: el cuestionario de satisfacción S20/23**. Psicologemas, 3(5), pp.59-74.
- MELLON, C. (1990). **Naturalistic Inquiry for library science: methods and applications for research, evaluations and teaching**. New York: Greenwood.
- MÉNDEZ, R. (1988). **El Espacio de la Geografía Humana**. Madrid: Cátedra, pp.9-50.
- MENDIOLA, G. F. (2008). **Espacio, territorio y territorialidad simbólica**. México: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 17(33), pp.12-44.
- MENNINGER, K. (1963). **The Vital Balance: The Life Process in Mental Health and Illness**, New York: Viking.
- MESQUITA, Z. (1998). **Espaço, território e lugar – estas palavras ciganas**. En: **Educação, subjetividade e poder**. Porto Alegre: NESPE, UFRGS, UNIJUÍ.
- MESQUITA, Z. y BRANDAO, C. R. (1995). **Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- MESTRE, J.M.; GUIL, R.; LOPES, P. N.; SALOVEY, P. y GIL-OLARTE, P. (2006). **Emotional intelligence and social and academic adaptation to school**. Psicothema, 18, pp.112-117.
- MEYER, J. P.; STANLEY, D. J.; HERSCOVITCH, L. y TOPOLNYTSKY, L. (2002). **Affective, continuance and normative commitment to the organization: A**

- Meta-analysis of antecedents, correlates and consequences.** Journal of Vocational Behavior, 61, pp.20-52.
- MEYER, J. P. y ALLEN, N. J. (1991). **A three component conceptualization of organization commitment.** Human Resource Management Review, 1, pp.61-98.
- MEYER, J. P. y HERSCOVITCH, L. (2001). **Commitment in the work place, toward a general model.** Human Resource Management Review, 11, p.300.
- MEYER, J.W. y ROWAN, B. (1977). **Institutionalized Organizations: Formal Structure as myth and ceremony.** American Journal of Sociology, 83, pp.440-463.
- MEYER, J.W. y SCOTT, W.R. (1994). **The Legalization of Workplace.** University of Chicago, 99(4), pp.944-971.
- MEYERSON, I. (1948). **Les fonctions psychologiques et les oeuvres.** Paris: Vrin.
- MEYERSON, I. (1987). **Pour une psychologie historique.** Écrits 1920-1983. Paris, PUF.
- MIGLIACCIO, F. R. (1994). **Reflexões sobre o homem e o trabalho.** São Paulo: Revista de Administração e Empresas, 34(2), pp.18-32.
- MILES, M. B. (1979). **Qualitative data as an attractive nuisance: the problem of analysis.** Administrative Science Quarterly, 24(4), pp.590-601.
- MILLS, L. B. y HUEBNER, E. S. (1998). **A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners.** Journal of School Psychology, 36, pp.103-120.
- MINAYO, M. C. y SANCHES, O. (1993). **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Caderno de Saúde Pública 9(3), pp.239-262.

MINGOTE, J.C. (1997). **Síndrome de Burnout; Síndrome de Desgaste Profesional**. Monografías de Psiquiatría, año X(5), Septiembre-Octubre.

MITCHELL, T. R.; HOPPER, H. y DANIELS, D. (1973). **Predicting Self-Efficacy and performance during skill acquisition**. Journal of Applied Psychology. 79, pp.506-517.

MOHAMMED, A. A. (1995). **The effect of some personality traits, sex, and experience on teacher burnout**. Derasat Nafseyah, 5(2), pp.345-376.

MONEDERO, C. (1985). **La evolución psicológica del hombre**. Barcelona: Salvat.

MONETA, G. B. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). **The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience**. Journal of Personality, 64, pp.266-310.

MONTALBÁN, F.M. e IGLESIAS, C. (1996). **Actitudes laborales y estrés asistencial: Un modelo de relación secuencial**. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 12(1), pp.81-88.

MONTALBÁN F.M. ; DURÁN, M.A. y BRAVO, M. (2000). **El discurso mediático sobre el síndrome de burnout**. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16(2), pp. 103-115.

MONTAÑEZ, G. (2001). **Razón y Pasión del Espacio y del Territorio**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

MONTAÑEZ, G. y DELGADO, O. (1997). **Geografía y Ambiente: Enfoques y Perspectivas**. Santa Fé de Bogotá: Universidad de la Sabana.

- MONTAÑEZ, G. y DELGADO, O. (1998). **Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un Proyecto Nacional**. Cuadernos de Geografía VII, 1 y 2, pp.121-134.
- MOOS, R. H. y BILLINGS, A. G. (1982). **Conceptualizing and measuring coping resources and process**. New York: Free Press.
- MORAES, C. V. (2001). **Tratando de quem trata: atendimento aos servidores em saúde**. São Paulo: Anais do Congresso Interamericano de Psicologia da Saúde, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
- MORENO-JIMÉNEZ, B. (2000). **Olvido y Recuperación de los factores psicosociales en la salud laboral**. Editorial de los Archivos de Prevención de Riesgos Laborales, 3, pp.3-4.
- MORENO-JIMÉNEZ, B.; OLIVER, C. y ARAGONESES, A. (1991). **El burnout, una forma específica de estrés laboral**. En G.Buela-Casal y V. E. Caballo (comp.). Manual de psicología clínica aplicada, Madrid: Siglo XXI, pp. 271-279.
- MORENO-JIMÉNEZ, B.; OLIVER, C. y ARAGONESES, A. (1993). **Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de educación media**. Madrid, España: Centro Nacional de Investigación Educativa (CIDE).
- MORENO-JIMÉNEZ, B.; BUSTOS, R.; MATAALLANA, A. y MIRALLES, T. (1997). **La evaluación del Burnout, Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso**. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 13(2), pp.185-207.
- MORENO-JIMÉNEZ, B.; GONZÁLEZ, J. L. y CARROSA, E. (1999). **Burnout docente, sentido de la Coherencia y Salud percibida**. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 4, pp.163-180.

- MORENO-JIMENEZ, B.; GARROSA, E. y GONZÁLEZ, J.L. (1999). **O desafio do Burnout a partir de uma perspectiva saudável da personalidade.** In: Simpósio Ibérico do Síndrome de Burnout, Lisboa: Portugal. Publicação em CD.
- MORENO-JIMÉNEZ, B.; GARROSA, E. H. y GUTIÉRREZ, J. L. G. (2000a). **La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R.** Madrid: Revista de Psicología del Trabajo e de las Organizaciones, 16(2), pp.151-171.
- MORENO-JIMENEZ, B.; GARROSA, E. H. y GUTIÉRREZ, J. L. G. (2000b). **Personalidad Resistente, Burnout y Salud.** Escritos de Psicología, 4, pp.64-77.
- MORENO-JIMENEZ, B.; GARROSA, E. H. y GUTIÉRREZ, J. L. G. (2001a). **Desgaste Profesional (burnout), personalidad y salud percibida.** En: **Empleo, Estrés y Salud.** Madrid: Pirámide.
- MORENO-JIMENEZ, B. GARROSA, E. H. y GUTIÉRREZ, J. L. G. (2001b). **Programa de control y prevención de burnout.** Documento no publicado.
- MORENO-JIMENEZ, B.; GARROSA E. H.; GALVEZ, M.; GONZÃES, J. L. y BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (2002). **A avaliação do Burnout em professores: comparação de instrumentos CBP-R e MBI-ED.** Psicologia em Estudo, 7.
- MORENO-JIMÉNEZ, B.; GARROSA, E.; GALINDO, C.; SAN JULIÁN, L.; RODRÍGUEZ, R.; MORANTE, M. E. y LOSADA, M. M. (2002). **Mobbing Manual.** Transportes y comunicaciones de la Comunidad de Madrid. Madrid: UGT.
- MORENO-JIMENEZ, B. GARROSA, E. H.; BENAVIDES-PEREIRA, A. M. y HERRER, M. G. (2003). **Estúdios transculturales del burnout.** Revista Colombia de Psicología, 12, pp.9-18.

- MORENO-JIMÉNEZ, B. y OLIVER, C. (1993). **Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de educación media**. Centro Nacional de Investigación Educativa (CIDE), Manuscrito no publicado.
- MORENO-JIMÉNEZ, B. y PEÑACABA, C. (1996). **Programa de control y manejo del estrés laboral**. Documento no publicado. Centro Universitario de Salud Pública.
- MORGAN, G. (1996). **Imagens da Organização**. São Paulo, Atlas.
- MORIN, E. (1982). **Ciência com consciência**. Mira-Sintra-Mem Martins: Publicações Europa-América, 120p.
- MOROSINI, M. C. (2001). **Docência Universitária e os desafios da realidade nacional**. In: M. C. Morosini, (Org.), **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano.
- MORSE, J. (1991). **Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation**. Nursing Research, 40(1), pp.120-132.
- MOURA, E. P.G. DE (1997). **Saúde Mental e Trabalho: esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre.
- MOURA, E. P.G. De (2000). **Esgotamento profissional (Burnout) ou sofrimento psíquico no trabalho**. In: J.Sarriera, (2000). **Psicologia Comunitária, Estudos Atuais**. Porto Alegre: Sulina.
- MOWDAY, R. T.; PORTER, L. W. y STEERS, L. M. (1982). **Employee-Organizational Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover**. Nueva York: Academic Press.

- MUCHINSKY, P.M. (1994). **Psicología Aplicada al Trabajo: Una introducción a la Psicología Industrial y Organizacional**. Bilbao: DDB.
- MUCHINSKY, P. M. (2000). **Emotions in the workplace: the neglect of organizational behavior**. *Journal of Organizational Behavior*, 21.
- MURPHY, C.; COOVER, D. y OWEN, S. (1989). **Development and validation of the Computer Self-Efficacy Scale**. *Educational and Psychological Measurement*, 49, pp.893-899.
- NAGY, S. y DAVIS, L. G. (1985). **Burnout: a comparative analysis of personality and environmental variables**. *Psychological Reports*, 57, pp.1319-1326.
- NAISBERG, J.L. y FENNING, S. (1991). **Personality characteristics and properness' to burnout: a study among psychiatrics**. *Stress and Medicine*, 7(4), pp.201-205.
- NASH, L. L. (1993). **Ética nas Empresas**. São Paulo: Makron Books.
- NELSON, D.L. y SUTTON, C. (1990). **Chronic work stress and coping: a longitudinal study and suggested new direction**. *Academy of Management Journal*, 33(4), pp.859-869.
- NEVES, J. L. (1996). **Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades**. *Caderno de Pesquisas em Administração*. São Paulo: EDUSP.
- NEWCOMBE, M. J y ASHKANASY, N. M. (2002). **The role of affect and affective congruence in perceptions of leaders: an experimental study**. *The Leadership Quarterly*, 13.

- NEWMAN, B. y BEEHR, A. (1979). **Personal and organizational strategies for handling job stress. A review of research and opinion.** *Personnel Psychology*, 32, pp.1-43.
- NORONHA, M. DE. (1997). **Trastornos mentales específicos de culturas.** *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 6(3), PP.189-199.
- NOWACK, K. M. (1986). **Type a hardiness, a psychological distress.** *Journal of Behavioural Medicine*, 9, pp.537-548.
- NUMEROF, R.E. (1983). **Managing stress: a guide for health professional.** Rockville: Aspen System.
- NUMEROF, R.E. y ABRAMS, M.N. (1984). **Sources of stress among nurses: an empirical investigation.** *Journal of Human Stress*, 10, pp.88-100.
- NUNES, C. G. F. (1997). **Identidade e Cultura: reflexões sobre uma categoria socioprofissional.** In: Nunes, B. F. (org.), **Brasília; A construção do cotidiano.** Brasília: Paralelo 15.
- NUNES, C. G. F. y BATISTA, S. (s.d.). **A crise econômica e crise na cultura do trabalho.** *Revista Sociedade e Estado*, 11(2), Brasília: Departamento de Sociologia/UNB.
- OBRIST, P. A.; Sherwood, A. y Allen, M.T. (1981). **Evaluation of Beta-Adrenergic Influences on Cardiovascular and Metabolic Adjustments to Physical and Psychological Stress.** *Psychophysiology*, 23, pp.89-104.
- O'LEARY, A. (1985). **Self-efficacy and health.** *Behavior Research and Therapy*, 23, pp.437-451.

- OLIVEIRA, A.F. (1997). **Valores e ritos organizacionais como antecedentes do vínculo afetivo com a organização**. Brasília: Dissertação de Mestrado/UNB.
- OLIVEIRA, L.R.C. (2004). Honor, Dignidad y Reciprocidad. Cuadernos de Antropología Social, 20, Buenos Aires, recuperado en 19/09/2008, de <http://www.scielo.org.ar>.
- OLIVEIRA, M.A. (1998). **A nova problemática do trabalho e a ética**. In: F. J. S. Teixeira, (Org.) **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva**. São Paulo: Cortez Editora, pp.163-194.
- OLIVEIRA, S.(1998). **Uma Análise Crítica das Dimensões Político-Cognitivo-Afetiva na Gestão da Qualidade em Educação**. São Paulo: Tese Doutoral, Universidade de São Paulo.
- OLIVER, C. (1993). **Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanza media: el burnout como síndrome específico**. Madrid: Facultad de Psicología/UAM.
- OLIVER, C. H. y PASTOR, J. C. (1990). **Una teoría y una medida del estrés laboral asistencial**. Valencia: II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, pp.291-297.
- OLMEDO, M. M.; SANTED, M.A.; JIMÉNEZ, R. y GÓMEZ, M.D. (2001). **El Síndrome de Burnout: Variables laborales, personales y psicopatologías asociadas**. Psiquis, 22(3), Spain Alpes Editores S.A., pp.11-23.
- O'REILLY, C. y CHATMAN, J. (1986). **Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behaviour**. Journal of Applied Psychology, 71, pp.492-499.

- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT (2004). **Panorama laboral**. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, recuperado en 04/04/2008, de <http://www.ergonomianotrabalho.com.br/artigos/questoes.pdf>.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS (2001). **Relatório sobre a saúde no mundo. Saúde mental: nova concepção, nova esperança**. Gênova: Organização Mundial da Saúde.
- ORNATOWSKI, C. (1995). **The writing consultant and the corporate/industry culture - How to learn the lingo, mind-set, and issues**. Journal of Business and Technical Communication, 9(4).
- ORTIZ, R. (1999). **Outro Território: ensaios sobre a mundialização**. São Paulo: Olho d'água.
- OUCHI, W.G. y JOHNSON, B. (1978). **Types of organizational control and their relationship to emotional well-being**. Administrative Science Quarterly. 23, pp.283-317.
- PACHECO, N. E. DURÁN, M. A. D. y REY, L. (2006). **Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios**. Revista de Educación, 349, pp.239-256.
- PAGES, J. (1993). **Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Revista Infancia e Aprendizaje, 62/63 pp.121-151.
- PAGES, M.; BONETTI, M.; DESCENDRE D., y GAULEJAC, V. de, (1993). **L'emprise de l'organisation**. 5ª ed., 261p. Paris : Presses Universitaires de France.
- PAGES, M.; BONETTI, M.; DESCENDRE D., y GAULEJAC, V. de, (1987). **O poder das organizações**. Tradução de M.C. P. Tavares. São Paulo : Atlas, 238p.

- PAGLIS, L. L. y GREEN, S. G. (2002). **Leadership Self-Efficacy and Manager's Motivation for Leadig Change**. Journal of Organizational Behavior, 23,
- PALACIOS, J. (1988). **La importancia del medio social en el desarrollo psicologico: el punto de vista de Wallon**. En: G.Mugny y J.A. Pérez (Eds.), **Psicología Social del Desarrollo Cognitivo**, Barcelona: Anthropos.
- PALOMARES, L. y MERTENS, L. (1995). **El desafío de la cultura empresarial dentro de un sistema de producción depurada**. Ponencia en XX Congreso de ALAS, Ciudad de México, 82p.
- PALMÉS, F.M. (1929). **Organización Psicológica de los establecimientos de enseñanza y Educación**. Barcelona: s.n.
- PARK, C.L. (1998). **Stress-related growth and thriving through coping: the roles of personality and cognitive processes**. Journal of Social Issues, 54(2):267-277.
- PARKER, S. K. (1998). **Enhancing role breath self-efficacy: the roles of job enrichment and their organizational interventions**. Journal of Applied Psychology, 83, pp.835-852.
- PARKES, K. R. (1998). **Estrés, Trabajo y Salud: características laborales, contexto ocupacional y diferencias individuales**. En: J. Buendía (ed.), **Estrés Laboral y Salud**, pp.79-109, Madrid: Biblioteca Nueva.
- PASQUALI, L. (1996). **Instrumentação no estudo das organizações: a utilização de escalas psicométricas**. Em: A.Tamayo,; J.E. Borges-Andrade y W. Codo (Eds.), **Trabalho, organizações e cultura**, São Paulo: Cooperativa de Autores Associados.

- PAYNE, W.L. (1986). **A study of the emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire.** Dissertations Abstracts International.
- PEARLIN, L.I. y SCHOOLER, C. (1978). **The structures of coping.** Journal of Health and Social Behavior, 19, pp.2-21.
- PEIRÓ, J.M. (1981). **Psicología Contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica.** Valencia: Alfaplus, pp.199-218.
- PEIRÓ, J.M. (1991). **Psicología de la Organización.** I, p.69, Madrid: UNED.
- PEIRÓ, J.M. (1992). **Desencadenantes del Estrés Laboral.** Madrid: Eudema.
- PEIRÓ, J.M. y PRIETO, F. (Eds.) (1995). **Tratado de Psicología del Trabajo.** I y II, Madrid: Síntesis.
- PEIRÓ, J.M. y SALVADOR, A. (1993). **Control del Estrés Laboral.** Eudema Universidad.
- PEÑACOBÁ, C. y MORENO, B. (1998). **El concepto de personalidad resistente: consideraciones teóricas y repercusiones prácticas.** Boletín de Psicología, 58, pp.61-96.
- PEREDA, S. (1997). **Técnicas de gestión de recursos humanos.** Madrid: Cepade.
- PÉREZ, N.P. y CASTEJÓN, C.J.L. (2007). **La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico de estudiantes universitarios (spanish).** Revista Ansiedad y Stress, 13, pp.119-129.

- PERROW, C. (1967). **Organizational Analysis: A Sociological View**. California, Wadsworth Publishing.
- PESCOSOLIDO, A.T. (2003). **Group Efficacy and Group Effectiveness: The Effect of Group Efficacy Over Time on Group Performance and Development**. *Small Group Research*, 34(1), pp.20-42.
- PETEGREW, L.S y WOLF, C.E. (1981). **Validating measure of teacher stress**. *American Education Research Journal*, 19, pp.372-390.
- PETERSON, C. (2000). **The future of optimism**. *American Psychologist*, 55, pp.44-55.
- PETERSON, C.; SELIGMAN, M. y VAILLANT, G.E. (1988). **Pessimistic explanatory style as a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study**. *Journal of Personality and Social Psychology* , 55, pp.23-27.
- PETERSON, C. y BOSSIO, L.M. (1991). **Health and optimism**. New York: Oxford: University Press.
- PETERSON C. y SELIGMANN, M.E.P. (2004). **Character strengths and virtues: A Handbook and classification**. Washington, DC: Oxford University Press.
- PETERSON, C. y STUNKARD, A. J. (1989). **Personal control and health promotion**. *Social Science and Medicine*, 28, pp.819-828.
- PETERSON, N. (1977). **Hunter-gatherer territoriality**. *American Anthropologist*, 82, pp.53-60.
- PETTIGREW, T. F. (1998). **Intergroup contact theory**. *Annual Review of Psychology*, 49, pp.65-85.

- PETTIGREW, A. M. (1979). **On studying organizational cultures**. En: Administrative Science Quarterly, 24, pp.570-581.
- PFEFFER, J. y SALANCIK, G. R. (1978). **The External Control of Organizations**. New York: Harper & Row, Publishers.
- PIETÁ, F. P. P. (2000). **Burnout: um desafio à saúde do trabalhador**. Psi (2), recuperado en 26/11/2005, de <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/vol2nl.htm>.
- PINES, A. (1993). **Burnout: an existential perspective**. In: W. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (eds.), **Professional burnout: development in theory and research**. Washington, DC: Taylor & Francis.
- PINES, A. (1997). **Gender differences and burnout: Israelis responses to the intifada**. European Psychologist, 2(1), pp.28-34.
- PINES, A. (2000). **Nurse's burnout: an existential psychodynamic perspective**. Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services, 38, pp.23-35.
- PINES, A. M.; ARONSON, E. y KAFRY, D. (1981). **Burnout: from tedium to personal growth**. Nueva York: Free Press.
- PINES, A. y ARONSON, E. (1988). **Career Burnout. Causes and Cures**. New York: The Free Press.
- PINES, A. Y MASLACH, C. (1978). **Characteristics of staff burnout in mental health setting**. Hospital and Community Psychiatry, 29(4), pp.233-237.
- PIREZ, P. (2009). **Territorios Posibles: Procesos, Lugares y Actores** (Prólogo). Buenos Aires: Lumiere.

PLANA, A. B.; FABREGAT, A.A. y GASSIÓ, J.B. (2002). **Síndrome de Quemarse en el Trabajo (Burnout) y Estrategias de Afrontamiento: Un Modelo de Relaciones Estructurales**. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 18(1), pp.57-74.

PONDY, L. R. y Boje, D. M. (1975). **Bringing mind back in: Paradigm development as a frontier problem in organization theory**. San Francisco: Ponencia presentada en el Annual Meeting of American Sociological Association,

POPE, C. y MAYS, N. (1995). **Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction qualitative methods in health and health service research**. British Medical Journal, 311, pp.42-45.

PORTER, L.W.; DALTON, D.R.; D. TODOR, W.D.; SPENDOLINI, M.J. y FIELDING, G.J. (1975). **Organization Structure and Performance: A Critical Review**. Academy of Management Journal, 5(1), pp.49-64.

PORTER, L.W.; LAWLER, E.E. y HAKMAN, J.R. (1975). **Behavior in organizations**. New York: McGraw-Hill.

PORTER, L. W.; STEERS, R.M.; MOWDAY, R.T. y BOULIAN, P. V. (1974). **Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians**. Journal of Applied Psychology, 59, pp.603-609.

POSECK, B.V. (2006a). **Acercarse a la Psicología Positiva a través de una bibliografía comentada**. Clínica y Salud, 17, pp.259-276.

POSECK, B.V. (2006b). **Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología**. Papeles del Psicólogo, 27(1), pp.3-8.

- POSECK, B.V.; BEGOÑA, C.B. y JIMÉNEZ, M.L.V. (2006). **La experiencia traumática desde la Psicología Positiva: Resiliencia y Crecimiento Postraumático**. Papeles del Psicólogo, 27(1), pp. 40-49.
- PRADO, E. F. S. (1990). **Um estudo sobre a compreensão da economia como ciência**. Tese de Livre-Docência. São Paulo: USP.
- PRIETO-URSÚA, M. (2006). **Psicología Positiva: una moda polémica**. Clínica y Salud, 17(3), pp.319-338.
- PROSSER, D.; JOHNSON, S.; KUIPERS, E. y SZMUKLER, G. (1997). **Perceived Sources of Work Stress and Satisfaction Among Hospital and Community Mental Health Staff, and their Relation to Mental Health, Burnout and Job Satisfaction**. Journal of Psychosomatic Research, 43(1), pp.51-59.
- PRUSSIA, G. E. y KINICKI, A. I. (1996). **A Motivational Investigation of Group Effectiveness Social-Cognitive Theory**. Journal of Applied Psychology, 81(2), pp.187-198.
- PSISA (1992). **El burnout o desgaste profesional: estudio empírico de los profesionales de educación primaria en Salamanca**. Beca financiada por Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Fondo Cultural Caja Duero, Salamanca: Editora Privada.
- QUIJANO, S.D. (1993). **Psicología Social en las Organizaciones: Fundamentos**. Barcelona: PPU.
- RAFFESTIN, C. (1979). **Travail, Espace y Pouvoir**. Lausanne: Éditions l'Âge d'Homme.

RAFFESTIN, C. (1993). **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática.

RAMOS, F. (1999). **El Síndrome de Burnout**. Madrid: UNED.

RAMOS, F.; CASTRO, R. De; GALINDO, A. y FERNÁNDEZ, M. J. (1998).
Síndrome de Desgaste Profesional. MAPFRE: Medicina. 9, pp.189-196.

RAMOS, F.; CASTRO, R.; GALINDO, A. y FERNÁNDEZ, M.J. (1999). **Desgaste Profesional (Burnout) en los trabajadores del Hospital de León: Prevalencia y Análisis de factores de riesgo**. MAPFRE: Medicina. 10, pp.134-144.

RANDALL, M.; CROPANZANO, R.; BORMANN, C. A. y BIRJULIN, A. (1999).
Organizational Politics and Organizational Support as Predictors of Work Attitudes, Job Performance and Organizational Citizenship Behavior.
Journal of Organizational Behavior, 20, pp.159-174.

RANSON, S.; HININGS, B.; GREENWOOD, R. y WALSH, K. (1980). **Value preferences and tensions in the organization of local government**. En D.Dunkerly, y G.Salaman, (eds.), **The International Yearbook of Organizational Studies**, pp.197-221, Londres: Routledge y Kegan Paul.

RANSON, S.; HININGS, B. Y GREENWOOD, R. (1977). **The Structuring of Organizational Structures**. Administrative Science Quarterly, 25(1), pp.1-17. Sage Publications, Inc.

REISS, A.L.; MOBBS, D.; GREICIUS, M.D.; EIMAN, A.A. y MENON, V. (2003).
Humor. Modulates the Mesolimbic Reward Centers. Neuron, 40, pp.1041-1048.

REVELO, D.R. (2006). **La configuración de identidad nacional en un territorio que se advierte extraño**. Colombia: Umbral Científico, 8, pp.82-98.

- REY, C. A. (2002). **Documento guía para la presentación de trabajos escritos bajo Normas A.P.A.** Colombia: Universidad Católica.
- RHOADES, L. y EISENBERGER, R. (2002). **Perceived organizational support: A review of the literature.** Journal of Applied Psychology, 87(4), pp.698-714.
- RICO, V. C. I. (2009). **Territorialidad, extraterritorialidad e interés.** Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra.
- RIEDEL, M. (1977). **Metafísica y metapolítica II,** Alfa, Buenos Aires.
- RIGGS, M.; WARKA, J. y BABASA, B. (1994). **Development and validation of self-efficacy and outcome expectancy scales for job-related applications.** Educational and psychological measurement, 54 (3).
- RIQUELME, J. M. M. (1994). **Conflicto y Negociación.** Madrid: Editora Gudema.
- ROALES-NIETO, J. G. (2004). **Psicología de la Salud: aproximación histórica, conceptual y aplicaciones.** Madrid: Ediciones Pirámide.
- ROAZZI, A.; CARVALHO, A. D. y GUIMARÃES, P. V. (2000). **Análise da estrutura de similaridade da síndrome de burnout: Validação da escala “Maslach Burnout Inventory” em professores.** Belo Horizonte: Trabalho apresentado no V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica - Teoria e Prática e na VIII Conferencia Internacional de Avaliação Psicológica; Formas e Contextos.
- ROBBINS, S.P. (1999). **Comportamiento organizacional.** 8ª ed., México: Pearson.
- RODRIGUES, A. M. (1996). **Espaço, Meio Ambiente e desenvolvimento: releituras do território.** São Paulo: Terra Livre.

- RODRIGUES, C. (1989). **Creencia e Identidad. Cambio Religioso y Cambio Cultural - Estudio sobre las Culturas Contemporáneas**. México: Universidad de Colima, pp.57-117.
- RODRIGUES-MARÍN, J. (1995). **Psicología Social de la Salud**. Madrid: Síntesis.
- RODRIGUES-MARÍN, J.; TEROL, M.C.; LÓPEZ-ROIG, S. y PASTOR, M. (1992). **Evaluación del afrontamiento del estrés: propiedades psicométricas del cuestionario de formas de afrontamiento de acontecimientos estresantes**. Revista de Psicología de la Salud, 4, pp.59-82.
- RODRIGUES, S.; CARRIERI, A. y LUZ, T. (1999). **Competição Organizacional: bricolagem simbólica e seus significados para os gerentes**. En: Anais Eletrônicos do XXIII Encontro Anual da ANPAD, Foz de Iguaçu.
- RODRÍGUEZ, F. A. (Coord.) (1998). **Introducción a la Psicología del trabajo y de las organizaciones**. Madrid: Pirámide.
- RODRÍGUEZ-SÁNCHEZ, A.; SALANOVA, M.S., CIFRE, E. y SCHAUFELI, W.B. (2011). **When good is good: A virtuous circle of self-efficacy and flow at work among teachers**. Revista de Psicología Social, 2011, 26(3), pp.427-441
- RODRÍGUEZ, V. D. (1998). **La Región: de la Unidad Territorial a la Categoría de Análisis de los Procesos Sociales**. Trimestre Geográfico, 17, pp.55-78.
- RODRÍGUEZ, V. D. (2010). **Territorio y Territorialidad: Nueva categoría de análisis y desarrollo de la Geografía**. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquia.
- ROETHLISBERG, F.J. y DICKSON, W.J. (1939). **Management and worker**. Nueva York: American Journal of Sociology, 51, 143p.

- ROGER, D.; JARVIS, G. y NAJARIAN, B. (1993). **Detachment and coping: the construction and validation of a new scale of measuring coping strategies.** *Personality and Individual Differences*, 15, pp.619-626.
- ROIEK, R. S. y BULGACOV, S. (1999). **O declínio organizacional do Banco Bamerindus : estudo de caso sobre fatores contextuais, estruturais e gerenciais críticos.** Curitiba: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- ROLLE, P. (1996). **La société a-t-elle enfin triomphe du travail?** *Travail*, pp.36-37.
- ROTTER, J. B. (1975). **Some problems and misconceptions related to the construct of internal vs. external control of reinforcement.** *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.
- ROUQUAYROL, M. Z. (1988). **Epidemiologia & Saúde.** Rio de Janeiro: Medsi.
- ROUSSELET, J. (1974). **L'allergie au travail.** Seuil, 1.
- RUDOW, B. (1999). **Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives.** In: R. Vanderbergue, y M. A. Huberman, (eds.), **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research.** Cambridge: Cambridge University Press.
- RUÍZ, R.R. (2011). **El uso de la imagen como fuente primaria en la investigación social.** México: Revista Secuencia, 82.
- RUSE, M.(1983). **Sociobiologia: senso ou contra-senso?** São Paulo: EDUSP.
- SACK, R. D. (1986). **Human Territoriality: Its theory and history,** Cambridge, Cambridge University Press, 256p.

- SACK, R. D. (1997). **Homo Geographic's: A framework for Action, Awareness and Moral Concern**. London: The Johns Hopkins University Press.
- SAKHAROV, M. Y FARBER, B.A. (1983). **A critical study of burnout in the teachers**. En: B.A. Farber (1983), **Stress and burnout in the human service professions**. 2ª ed, New York: Pergamon.
- SAKS, A. M. (1995). **Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment**. *Journal of Applied Psychology*. 80, pp.211-225.
- SALANOVA, M. (2004). **Una escala de medida de la autoeficacia en el trabajo**. En A. Osca (Ed.) (2004). **Prácticas de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**. Madrid: Sanz y Torres.
- SALANOVA, M.; CIFRE, E. y MARTIN, P. (2004). **Information Technology Implementation Styles and its relations with Workers' Subjective well-being**. *International Journal of Operation & Produced Management*, 24(1).
- SALANOVA, M.; GRAU, R.; MARTÍNEZ, I. M.; CIFRE, E.; LLORES, S. y GARCÍA-RENEDO, M. (eds.) (2004). **Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia** Castellón de la Plana: Universitat Jaume I, 294p.
- SALANOVA, M.; GRAU, R.M. y MARTÍNEZ, I.M. (2005). **Demandas laborales y conductas de afrontamiento – el rol modulador de la autoeficacia profesional**. *Psicothema*, 17(3), pp.390-395.
- SALANOVA, M.; LLORENS, S. y GARCÍA-RENEDO, M. (2003). **¿Por qué se están “quemando” los profesores?** Castellón: Universitat Jaume I, 28, pp.16-20.

SALANOVA, M.; MARTÍNEZ, I.M.; CIFRE, E. y SCHAUFELI, W.B. (2005). **¿Se pueden vivir experiencias óptimas en el trabajo? Analizando el *Flow* en contextos laborales.** Revista de Psicología General y Aplicada, 58, pp.89-100.

SALANOVA, M.; MARTÍNEZ, I.M.M. y LLORENS, S. (2005). **Psicología Organizacional Positiva.** En F.J.P. Descals (Coord.), **Psicología de la Organización**, Cap.XIV, Pearson Prentice Hall, pp.349-376.

SALANOVA, M.; PEIRÓ, J.M. y SCHAUFELI, W.B. (2002). **Self efficacy Specificity and Burnout among Information Technology Workers: An extension of the Job Demands-Control Model.** European Journal on Work and Organizational Psychology. 11, pp.1-25.

SALANOVA, M.; SCHAUFELI, W. B. y LLOREN, S. (2000). **Desde el “burnout” al engagement: ¿una nueva perspectiva?** Revista del Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16.

SALANOVA, M. y MARTINEZ, I. (coord.) (2005). **Burnout en profesores: investigaciones recientes.** Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones, 21(1-2), Madrid : Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 176p.

SALKIND, N. J. (1999). **Métodos de Investigación.** 3ª ed., Prentice-Hall.

SALOVEY, P., MAYER, J. D. y CARUSO, D. R. (2001). **Emotional Intelligence and the Self-Regulation of Affect.** In W. G. Parrott (Ed.) **Emotions in Social Psychology**, Free Press.

SALOVEY, P. y MAYER, J.D. (1990). **Emotional Intelligence: imagination, cognition and personality.** New York: Basic Books, pp.185-211.

SALOVEY, P. y ROTHMAN, A.J. (2003). **Social Psychology of Health: key reading**. New York: Psychology Press.

SÁNCHEZ, M. (1991). **El Síndrome de estar quemado (burnout) en enfermería**. Notas de Enfermería, Noviembre, 1(11), pp.61-65.

SANDAY, P. R. (1979). **The Ethnographic Paradigm(s)**. Administrative Science Quarterly, 24(4), pp.527-538.

SANDIN, B. (1995). **El Estrés**. Manual de Psicopatología, 2, pp.4-52, Madrid: McGraw-Hill.

SARASON, S. B. (1971). **The culture of the school and the problem of change**. Boston: Allyn y Bacon.

SARASON, S. B. (1985). **Caring and compassion in clinical practice**. San Francisco: Jossey Bass.

SATO, L. y SOUZA, M. P. R. de (2001). **Contribuindo para desvendar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia**. Psicologia/USP, 12(2), pp.29-47.

SAVERY, L.K.; TRAVAGLIONE, A. y FIRNS, I. G. J. (1998). **The links between absenteeism and commitment during downsizing**. Personnel Review, 27(4), pp.312-324.

SCHAEFER, C.; COYNE, J. C. y LAZARUS, R. S. (1981). **Social Support - Social Networks and Psychological Functioning**. Journal of Behavior Medicine, 4, pp.381-406.

- SCHAUBROECK, J. y MERRITT, D.E. (1997) **Divergent effects of job control on coping with work stressors: The key role of self-efficacy.** *Academy of Management Journal*, 40 (3), pp.738-754.
- SCHAUFELI, W. B. (1999a). **Burnout.** In: J. Firth-Cozens, y R. Payne (1999). **Stress in Health Professionals.** West Sussex: John Wiley & Sons.
- SCHAUFELI, W. B. (1999b). **Evaluación de riesgos psicosociales y prevención del estrés laboral: algunas experiencias holandesas.** *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 15, pp.147-171.
- SCHAUFELI, W. B. (2005). **Burnout en profesores: Una perspectiva social del Intercambio.** *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1/2), pp.15-35.
- SCHAUFELI, W. B. y ENZMANN, D. (1998). **The Burnout companion to study and practice a critical analysis.** Londres, Taylor & Francis.
- SCHAUFELI, W. B.; KEIJERS, G. J. y MIRANDA, D. R. (1995). **Technology use, burnout, and performance in Intensive Care Units.** In: S. L. Sauter y L. R. Murphy (eds.). **Organizational risk factors for job stress.** Washington, DC: American Psychological Association.
- SCHAUFELI, W. B.; MASLACH, C. y MAREK, T. (1993). **Professional Burnout: recent developments in theory and research.** Washington: Taylor & Francis.
- SCHAUFELI, W.B; SALANOVA, M. S.; GONZÁLEZ-ROMÁ, V. y BACKER, A.B. (2002). **The measurement of Engagement and Burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach.** *Journal of Happiness Studies*, 3, pp.71-92.

- SCHEIER, M.F y CARVER, C.S. (1987). **Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health.** Journal of Personality, 55, pp. 169-210.
- SCHEIER, M.F. y CARVER, C.S. (1993). **On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic.** Psychological Science, 2, pp.26-30.
- SCHEIN, E. H. (1982). **Psicología Organizacional.** Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil, 138p.
- SCHONFELD, S. (1990). **Coping use job-related stress: the case of teachers.** Journal of Occupational Psychology, 63, Part 2, pp.141-149.
- SCHUNK, D. H. (1995). **Self-Efficacy and education and instruction.** En J.E. Maddux (Ed.), **Self-efficacy adaptation ad adjustment: Theory, Research and Application.** Nueva York: Olenum Pres.
- SCHÜTZ, A. (1972). **Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva.** Buenos Aires: Paidós.
- SCHWAB, R.L. e IWANICKI, E.F. (1982a). **Perceived role conflict, rol ambiguity and teacher burnout.** Educational administration Quarterly, 18, pp.60-74.
- SCHWAB, R.J. e IWANICKI, E.F. (1982b). **Who are our burned out teachers?** Educational Research Quarterly, 1, pp.5-16.
- SCHWAB, R.J.; JACKSON, S. E. y SCHULER, R. S. (1986). **Educator burnout: sources and consequences.** Educator Research Quarterly, 10, pp.15-30.

SCHWARZER, R. (1992). **Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model.** In: R. Schwarzer (Ed.), **Self-efficacy: Thought control of action**, Washington, DC: Hemisphere, pp. 217-242.

SCHWARZER, R. (1993). **Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research.** Berlin: Freie Universit.

SCHWARZER, R. (1999). **General perceived self-efficacy in 14 cultures.** Self-efficacy assessment. Recuperado en 29/06/2007, de <http://www.yorku.ca/facult/academic/schwarze/world14.htm>.

SCHWARZER, R. y FUCHS, R. (1995). **Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs.** In A. Bandura (Ed.), **Self-efficacy in changing societies.** New York: Cambridge University Press, pp.259-288.

SEIDERMAN, S. (1978). **Aspectos Epidemiológicos del Síndrome de Burnout en Personal Sanitario.** Recuperado en 22/07/2005, de <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v71n3/burnout.pdf>.

SEILDMAN, S.A. y ZAGER, J. (1991). **A Study of coping behaviours and teacher burnout.** Work and stress, 5, pp.205-216.

SEISDEDOS, N. (1997). **Inventario “Burnout” de Maslach. Síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial.** Manual. Madrid: Tea.

SELIGMAN, M. E. P. (1998). **Aprenda Optimismo. Haga de la vida una experiencia maravillosa.** Barcelona: Grijalbo.

SELIGMAN, M.E.P. (2002a). **La auténtica felicidad.** Barcelona, España: Vergara.

- SELIGMAN, M.E.P. (2002b). **Positive Psychology, positive prevention and positive therapy.** En C.R. Snyder y S.J. López (eds.). **Handbook of positive psychology**, pp.3-9, New York: Oxford University Press.
- SELIGMAN, M. E. P.; STEEN, T.A.; PARK, N. y PETERSON, C. (2005). **Positive Psychology Progress: Empirical validations of interventions.** *American Psychologist*, 60, pp.410-421.
- SELIGMAN, M. E. P. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). **Positive Psychology: an introduction.** *American Psychologist*, 55, pp.5-14.
- SENGE, P. M. (1999). **Quinta Disciplina.** 5ª Ed, São Paulo: Editora Best Seller.
- SHEA, C.M. y HOWELL, J. M. (1999). **Charismatic Leadership and Task Feedback: A Laboratory Study of Their Effects on Self-Efficacy and Task Performance.** *The Leadership Quarterly*, 10 (3).
- SHELDON, K.M. y KING, L.K. (2001). **Why positive psychology is necessary.** *American Psychologist*, 56, pp.216-217.
- SHERER, M.; MADDUX, J.; MERCADANTE, B.; PRENTICE-DUNS, S.; JACOBS, B. y ROGERS, R.W. (1982). **The Self-efficacy Scale: Construction and validation.** *Psychological Reports*, 51, pp.663-671.
- SHINN, M. y MORCH, H. (1983). **A tripartite model of coping with burnout.** New York: Pergamon Press, pp.227-240.
- SHUNK, D.H. (1996). **Learning theories: An educational perspective.** (2ª Ed.), New Jersey: Prentice-Hall.

- SIEGRIST, J.; PETER, R.; JUNGE, A. y REMER, P. (1990). **Low Status Control, High Effort at Work and Ischemic Heart Disease: Prospective Evidence from Blue-Collar Men.** *Social Science and Medicine*, 31(10), pp.1127-1134.
- SIEGRIST, J. y PETER, R. (1994). **Job stressors and coping characteristics in work related issues: Issues of validity.** *Work Stress*, 8, pp.130-40.
- SIERRA, J.J.V. (2004). **La inteligencia emocional y la autoeficacia para el liderazgo como precedentes en la autoeficacia colectiva.** Trabajo de Grado, Universidad de Salamanca.
- SIMMONS, A. (1998). **Jogos Territoriais: como entender e eliminar rivalidades e falta de comunicação no ambiente de trabalho.** São Paulo: Futura, 241p.
- SIQUEIRA, M. M. M. (1995). **Antecedentes de comportamentos de cidadania organizacional: análise de um modelo pós-cognitivo.** Brasília: Tese de Doutorado, UNB.
- SIVADON, P. (1993). **Psychiatrie et socialités.** Paris: Érès.
- SMIRCICH, L. y MORGAN, G. (1997). **A administração do sentido.** In: C. BERGAMINI, W. e R. CODA, (Org.) **Psicodinâmica da vida organizacional: Motivação e Liderança**, pp.205 - 230. São Paulo: Atlas.
- SMITH, A. (1984). **Investigación de la Naturaleza y causas de las riquezas de las Naciones.** Revisión y Adaptación al castellano por Ortiz, J.A., vols. I, II y III Barcelona: Orbis, D.L.
- SODRÉ, M. (1988). **O terreiro e a cidade, a forma social negro-brasileira.** Petrópolis: Vozes.

- SOJA, E. (1971). **The political organization of space**. Washington: Association of American Geographers, 43p.
- SONTAG, S. (1984). **A Doença como Metáfora**. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- SORATTO, L. y Pinto, R. M. (1999). **Atitudes no trabalho e burnout**. Em: W. Codo, (org), **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis: Vozes.
- SPINK, P.K. (1996). **Organização como fenômeno psicossocial: notas para uma redefinição da psicologia do trabalho**. Revista Psicologia & Sociedade, 8(1), pp.174-192.
- SPÖRLE, M. (2006). **Cognitions as determinants of (mal)adaptive emotions and emotionally intelligent behavior in an organizational context**. Psicothema, 18, pp.165-171.
- STAJKONVITC, A. D. y LUTHANS, F. (1998). **Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis**. Psychological Bulletin. 124, pp.240-261.
- STAUB, I. D. (2000). **Territorialidade, Competição e Funções Gerenciais**. Curitiba: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- STELLA, M. I. J. (2001). **As exigências do trabalho do novo milênio, como fator desencadeante das neuroses profissionais**. São Paulo: Anais do Congresso Interamericano de Psicologia da Saúde, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
- STERNBERG, R. J. (1997). **Inteligencia exitosa: como una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida**. Barcelona: Paidós Ibérica.

- STERNBERG, R. J. (2000). **Handbook of Intelligence**. Nueva York. Cambridge University Press.
- STERNBERG, R.J.; CASTEJÓN, J.L.; PRIETO, M.D.; HAUTAMÄKI, J. y GRIGORENKO, E.L. (2001). **Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory**. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, pp.1-16.
- STERNBERG, R.J.; GRIGORENKO, E. y BUNDY, D.A. (2001). **The predictive value of IQ**. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1-41.
- STERNBERG, R. J. y LUBART, T.I. (1995). **Defying the Crowd - Cultivating Creativity in a Culture of Conformity**. New York: The Free Press.
- STEVENS, M. J. y PFOST, K. S. (1983). **A problem-solving approach to staff burnout in rehabilitation setting**. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 27, pp.101-107.
- STEVENS, C.K.; BAVETTA, A.G. y GIST, M.E. (1993). **Gender differences in the acquisition of salary negotiation skills: the role of goals, self-efficacy, and perceived control**. *Journal of Applied Psychology*, 78, pp.723-735.
- STEWART, T. (1997). **Capital Intelectual**. Rio de Janeiro: Campus.
- STOKES, A. (ed.)(1974). **Territory**. Nueva York: P.A. Dowden.
- STONES, A.A. y NEALE, J.M. (1984). **New measure of daily coping: development and preliminary results**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp.892-906.

STORLIE, M. (1972). **Síndrome del Burnout como respuesta al estrés laboral.**

Recuperado en 19/08/2010, de <http://www.emagister.com/sindrome-del-burnout-como-respuestaal-estres-laboral cursos-2480635.htm>

SUTHERLAND, V.J. y COOPER, C.L. (1990). **Understanding stress: A psychological perspective for health professionals.** London: Chapman & Hall.

SUTTON, C.J. (1983). **Economía y estrategias de la empresa.** México: Limusa, 235p.

TABERNERO, C. (1998). **Comparación social con el estereotipo de edad y concepción de capacidad como generadores de auto-eficacia.** Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca.

TAMAYO, A. (Orgs.) (1996). **Trabalho, organizações e cultura.** Riberão Preto: Cooperativa de Autores Associados. Coletâneas da ANPEPP, 11, pp.36-55.

TAMAYO, A. (1997). **Valores organizacionais.** Em A. Tamayo, J. E. Borges-Andrade y W. Codo (Orgs.). **Trabalho, organizações e cultura**, pp.175-193. São Paulo, SP: Cooperativa de Autores Associados.

TAYLOR, S.E. y BROWN, J.D. (1988). **Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction.** Psychological Bulletin, 116(1), pp.21-27.

TAYLOR, F. (1990). **Princípios de Administração Científica.** 8ª Ed., São Paulo: Editora Atlas, 233p.

TEODÓSIO, A. S. S.; GASPAR, R.M. y RODRIGUES, J.R.G. (1997). **Repensando o espaço da gerência: um estudo em um ambiente de modernização organizacional.** En: Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, 20, Angra dos Reis, Rio de Janeiro.

- THAYER, R. E. (1987). **Energy, tiredness and tension effects of a sugar snack versus moderate exercise.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp.119-125.
- THAYER, R. E. (1998). **El origen de los estados de ánimos cotidianos.** 1ª ed., Barcelona: Paidós.
- THOMPSON, J. (1967). **Organizations in Action.** New York: McGraw-Hill.
- THOMPSON, M.S. ; PAGE, S.L. y COOPER, C.L. (1993). **A test of Caver and Scheier's self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses.** *Stress Medicine*, 9, pp.221-235.
- THOMPSON, V. A. (1956). **Administración Pública.** Universidad de Puerto Rico, 555p.
- THORNTON, P. I. (1991). **The relation of Coping, Appraisal, and Burnout in Mental Health Workers.** *The Journal of Psychology*, 126(3), pp.261-271.
- THUMS, J. (1997). **Estudo dos sentimentos de professores Universitários do Rio Grande do Sul sobre a realização profissional docente – uma análise psicopedagógica.** Tesis de Doctorado en Educación, Universidade Pontificia de Salamanca.
- TOPF, M. (1989). **Personality hardiness, occupational stress, and burnout in critical care nurses.** *Research in Nursing and Health*, 12, p.186.
- TORSTAD, B.; MAGNUSSON, D. y OLÁH, A. (1990). **Coping, control and experience of anxiety: an interactional perspective.** *Anxiety Research*, 3, pp.1-16.

- TRESERRA, J. (1991). **Papel del estrés y el apoyo social en relación con la psicopatología**. Monografía de Psiquiatría, 5, sept-oct, pp.8-13.
- TRICE, H. M. y BEYER, J. M. (1984). **Studying Organizational Cultures Through Rites and Ceremonials**. Academy of Management. The Academy of Management Review, 9(4), 653.
- TRICE, H. M. y BEYER, J. M. (1993). **The Culture of Work Organizations**. New Jersey: Prentice Hall.
- TUAN, Yi-Fu (1974). **Topophilia: A study of environmental perception, attitudes and values**. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- TUAN, Yi-Fu (1983). **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel.
- TURNER, N. y BARLING, J. (2002). **Positive psychology at work**. En C.R.Snyder y S.Lopez (Eds.), **The Handbook of positive psychology**, pp.715-730, Oxford: Oxford University Press.
- TURNIPSEED, D. L. (1994). **An analysis of the influence of works environments variables and moderators on the burnout syndrome**. Journal of Applied Social Psychology, 24 (9), pp.782-800.
- URSIN, H. (1980). **Personality, activation and somatic health**. Nueva York: Plenum.
- VAILLANT, G.E. (1977). **Adaptation to life**. Boston: Little, Brown.
- VALBUENA, R. (2010). **Marilyn Ferguson: El Paradigma Holístico en Educación**. Maracaibo (Venezuela): Universidad de Zulia.

- VALCÁRCEL, A. (1995). **Democracia y poder**. En: Mujeres al Norte, Ministerio de Asuntos Sociales, Principado de Asturias, España.
- VALERO, L. (1997). **Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores**. En: M.T Hombrados, **Estrés y Salud**, pp.213-237. Valencia: Promolibro,
- VAN DIERENDONCK, D. y SCHAUFELI, W. B. (1994). **Burnout among general practitioners: A perspective from equity theory**. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, pp.86-100.
- VAN DIERENDONCK, D. y SCHAUFELI, W. B. (1998). **The evaluation of an individual Burnout Interencion Program: The Role of Inequity and Social Support**. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), pp.393-407.
- VAN HORN J.E.; SCHAUFELI, W. B.; GREENGLASS, E. R. y BURKE, R. J. (1997). **A canadian-dutch comparison of teachers' burnout**. *Psychological Reports*, 81, pp.371-382.
- VÁZQUEZ, C. (2006). **La Psicología Positiva en perspectiva**. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), pp.1-2.
- VAZQUEZ, G.F. (2005). **Derecho, Identidad, Territorio y Conflicto: Propuesta Metodológica para un estudio de caso**. México: *Revista Descatos*, 17, pp.127-152.
- VERA, B. (2006). **Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología**. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), pp.3-8.
- VILLAMARÍN, F. (1987). **Verificación de la Teoría de la Autoeficacia de Bandura mediante técnicas de biorretroalimentación**. Tesis doctoral publicada en microfichas, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona: Bellaterra.

- VINGERHOETS, A. (1985). **Psychosocial stress: An experimental approach**. Amsterdam: Swets ans Zeitlinger.
- VON BERTALANFFY, L. (1950). **An outline of general systems theory**. British Journal of Philosophy of Science, 1, pp.139-164.
- WADE, D. C.; COOLEY, E. y SAVICKI, V. (1986). **A longitudinal study of burnout**. Child Youth Services Review, 8, pp.161-173.
- WALLSTON, K.A. (1992). **Hocus-pocus, the focus is not strictly on locus: Rotter's social learning theory modified for health**. Cognitive Therapy and Research, 16, pp.183-199.
- WALLSTON, K.A. (1997). **Perceived control and health behavior**. En A. Baum, S.N. et al. (eds.), Cambridge handbook of psychology, health and medicine. Cambridge University Press, pp.151-154.
- WALLSTON, K. A. (2001). **Conceptualization and operationalization of perceived control**. En A. Baum *et al* (eds.), **The Handbook of Health Psychology**. Mahwah, pp.49-58. New Jersey: Erlbaum.
- WARG, L.E.; Söderfeldt, M. y Söderfeldt, B. (1995). **Burnout in Social Work**. Journal of the National Association of Social Work. 40(5), pp.638-646.
- WEBER, M. (1947). **Social Stratification and Class Structure**. In T. Parsons (ed.), **The Theory of Social and Economic Organization**. New York: Free Press.
- WESTBROOK, R. (1993). **"John Dewey (1859-1952)"**. Revista Perspectiva, UNESCO, XXIII (1/2), pp.289-305.

- WESTMAN, M. (1990). **The relationship between stress and performance the moderating effects of hardiness.** *Human Performance*, 3, pp.141-155.
- WESTAMN, M. y EDEN, D. (1997). **Effects a respite from work on burnout. Vacation relief and fade-out.** *Journal of Applied Psychology*, 82, pp.516-527.
- WHYTE, G.; SACKS y HOOK, S. (1997). **When success breeds failure: The role of self-efficacy in escalating commitment to a losing course of action.** *Journal of Organizational Behavior*, 18, pp.415-432.
- WIENER, N. (1948). **Cybernetics or control and communication in the animal and the machine.** Oxford, England: John Wiley, 194p.
- WIENER, Y. (1982). **Commitment in organizations: A normative view.** *Academy of Management Review*, 7, pp.418-428.
- WIENER, Y. y VARDI, Y. (1980). **Relationship between job, organization and career commitment and work outcomes: an integrative approach.** *Organizational Behavior and Human Performance*, 26, pp.81-96.
- WILSON, E. (1981). **A Natureza Humana.** São Paulo: T.A.Queiroz/EDUSP, 214p.
- WILSON, E. (1995). **La unidad del conocimiento: la consiliencia.** Sao Paulo: EDUSP.
- WINNUBST, J.A. (1993). **Organizational structure, social support and burnout.** Washington D.C.: Hemisphere, pp.151-162.
- WISNIEWSKI, L. y GARGIULO, R.M. (1997). **Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature.** *The Journal of Special Education*, 31(3), pp.325-346.

- WOLPIN, J.; BURKE, R.J. y GREENGLASS, E.R. (1991). **Is job satisfaction and antecedent or a consequence of psychological burnout ?** Human Relations, 44 (2), pp.193-209.
- WOOD, R.; BANDURA, A. y BAILEY, T. (1990). **Mechanisms governing organizational performance productivity in complex decision-making environments.** Organizational Behavior and Human Processes. 46, pp.181-201.
- WOOD, R. y BAILEY, T. (1985). **Some unanswered questions about goal effect: A recommended change in research method.** Australian Journal of Management, 10, pp.61-73.
- WOOD, R. y BANDURA, A. (1989a). **Impact of conception of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making.** Journal of Personality and Social Psychology. 56, pp.407-415.
- WOOD, R. y BANDURA, A. (1989b). **Social Cognitive Theory of organizational management.** Academy of Management Review. 14, pp.361-384.
- WOOD, T. (1992). **Mudança Organizacional: Ciência ou Arte?** Dissertação de Mestrado, São Paulo: Escola de Administração de Empresas de São Paulo/Fundação Getúlio Vargas.
- WOODS, P. (1999). **Intensification and stress in teaching.** In: R.Vanderbergue, y M. A. Huberman, (eds.), **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research.** Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODWARD, J. (1965). **Industrial Organization: Theory and Practice.** Londres: Oxford University Press.

- WORTMAN, C. B. y SILVER, R.C. (1989). **The Myths of Coping With Loss**. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57, 349-357
- WRIGHT, J. K. (1966). **Human nature in geography: fourteen papers, 1925-1965**. Cambridge : Harvard University Press.
- YELA, J.R. (1996). **Desgaste Emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza**. Bulletin de Psicología, 50, pp.37-52.
- YOUSEF, D.(2000). **Organizational commitment and job satisfactions predictors of attitudes toward organizational change in a non-western setting**. Personnel Review, 29(5), pp.567-592.
- ZABEL, R.H. y ZABEL, M.K. (1981). **Factors in burnout among teachers of exceptional children**. Exceptional children, 49(3), pp.261-263.
- ZACARO, S. J.; BLAIR, V.; PETERSON
- , C. y ZAZANIS, M. (1995). **Collective Efficacy**. In J.E. Maddux (Ed), **Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application**. New York: Plenum Press.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). **Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective**. Educational Psychology Review, 2, pp.173-201.
- ZIMMERMAN, B. J. (1995). **Self-efficacy and educational development**. En A. Bandura (Ed.). **Self-efficacy in changing societies**, pp.202-231. New York: Cambridge University Press,

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. y MARTINEZ-PONS, M. (1992). **Self-motivation for academia attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting**. American Educational Research Journal. 29, pp.663-676.

ZIMMERMAN, B. J. y RINGLE, J. (1981). **Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving**. Journal of Educational Psychology, 73, pp.485-493.

.X.X.X.X.X.X.X.X.

TESIS DOCTORAL

APÉNDICES

TESIS DOCTORAL

Apéndice A

Protocolo de Investigación

Diseño 1: *Síndrome de Burnout*



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Social y Antropología
Programa de Doctorado en Psicología Social y Antropología de las
Organizaciones

Doctoranda: Maria Otávia d'Almeida

Tutor: Prof. Dr. José Carlos Sánchez

PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN
(vs. PORTUGUÉS)

CBP-R: CUESTIONÁRIO BURNOUT PARA PROFESORES
(EDICIÓN REVISADA)

Autor: BERNARDO MORENO-JIMÉNEZ

Apresentação:

Esta pesquisa está autorizada pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP e registrada através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Catarinense. Para isso, faz-se necessário o preenchimento pelo entrevistado do Termo de Consentimento em duas vias, do qual ficará uma via em seu poder. A outra via deverá ser encaminhada à pesquisadora, enviando-a em envelope lacrado para o CET - Centro de Estudos das Toxicomanias da UFPR (Pça. Santos Andrade, subsolo, a/c da Secretária Rosângela) ou entregue à Secretária de seu Departamento.

Este estudo tem como objetivo conhecer algumas das questões implícitas à Síndrome de Burnout e ao seu desenvolvimento nas organizações, sob o ponto de vista de uma patologia laboral triádica, de modo a promover o seu debate e aprofundamento.

O trabalho ocupa pelo menos um terço da nossa vida diária, de modo que as condições laborais, as relações com os colegas e a execução do trabalho em si mesmo tem grande importância em nossa vida. Indivíduo, organização e trabalho, vivem assim, uma íntima relação. A forma como essa relação é estabelecida e os mecanismos de adaptação dessa tríade, permeia os parâmetros da saúde e da enfermidade.

A Síndrome de Burnout é uma patologia laboral desenvolvida segundo alguns aspectos clínicos individuais, adotando um caráter tridimensional – esgotamento emocional, despersonalização e falta de realização profissional. As recentes pesquisas vêm apontando simultaneamente uma outra variável no sentido organizacional, que revela uma reciprocidade eminente entre os componentes triádicos.

A seguir, apresentamos para seu preenchimento o questionário CBP-R (*Cuestionario de Burnout para Profesores – Versión Revisada*), criado pelo Prof. Dr. BERNARDO MORENO-JIMÉNEZ, da Universidad Autónoma de Madrid, com tradução para o português do GEPEB (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estresse e Burnout da Universidade Estadual de Maringá / PR, e com adaptação desta Doutoranda para a categoria de docentes universitários). Além disso, está sendo solicitada a coleta de informações sócio-demográficas, com a finalidade da avaliação destas variáveis na delimitação do tema pesquisado.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito através do e-mail burnout@motavia.rede2.com.br. No caso de optar pelo preenchimento on-line, é possível fazê-lo através do acesso ao site <http://motavia.rede2.com.br> (login: visitante, e senha: visita258).

Contamos com sua colaboração e solicitamos sua paciência no preenchimento deste instrumento de pesquisa científica, não sendo necessário insistir na importância da sinceridade nas suas respostas.

LEIA ATENTAMENTE CADA FRASE E REFLITA ANTES DE INDICAR SUA RESPOSTA.

OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

I - Informações Sócio-Demográficas:

Marque com um X sobre a opção que lhe diz respeito:

1. SEXO:

(1) Masculino

(2) Feminino

2. IDADE:

[1] 20 - 30 anos

(2) 31 - 50 anos

(3) 51 anos ou mais

3. RELACIONES PESSOAIS:

[1] com companheiro(a) fixo(a)

[2] sem companheiro(a) fixo(a)

[3] sem companheiro(a)

4. NÚMERO DE FILHOS:

(1) nenhum

[2] 1 a 3 filhos

[3] 4 filhos ou mais

5. ANOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO:

[1] 0 a 5 anos

(2) 6 a 15 anos

[3] 16 anos ou mais

6. TIPO DE UNIVERSIDADE:

[1] Privada

[2] Pública

7. ÁREAS EM QUE MINISTRA DISCIPLINAS:

[1] Educação

[2] Saúde

[3] As duas

[4] Outra

8. SITUAÇÃO LABORAL:

[1] Concursado

[2] Contratado Fixo

[3] Contratado Substituto

[4] Outra

9. TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM GERAL:

(1) Até 5 anos

(2) De 6 a 10 anos

(3) De 11 a 15 anos

(4) De 16 anos em diante

10. TEMPO DE SERVIÇO NESTA INSTITUIÇÃO:

(1) Até 5 anos

(2) De 6 a 10 anos

(3) De 11 a 15 anos

(4) De 16 anos em diante

II - Questionário nº 1:

Parte I:

Modo de Preenchimento:

Neste formulário não se fazem perguntas, e sim afirmações e negações as quais você necessita responder, indicando em que medida a situação de cada frase lhe diz respeito. Para isso, lhe é oferecida a possibilidade de graduar sua resposta desde “NÃO ME AFETA” até “ME AFETA MUITÍSSIMO”, de acordo com a tabela de pontuação abaixo:

Pontuação				
1	2	3	4	5
NÃO ME AFETA	ME AFETA UM POUCO	ME AFETA MODERADAMENTE	ME AFETA BASTANTE	ME AFETA MUITÍSSIMO

Assinale com um "X" a resposta que melhor descreve sua situação profissional como professor/a, indicando a mais próxima possível do que sente, conforme as afirmações ao lado	1	2	3	4	5
	1. Falta de segurança ou estabilidade no emprego.				
2. Ameaça de violência por parte dos estudantes ou vandalismo.					
3. Sentimento de estar bloqueado na profissão.					
4. Salário baixo.					
5. Estar isolado dos colegas.					
6. Conflitos com a administração.					
7. Contatos negativos com os pais.					
8. Imagem pública dos professores.					
9. Falta de serviços de apoio para problemas profissionais.					
10. Falta de serviços de apoio para problemas pessoais					
11. Ameaça de fechamento de universidades.					

Parte II:

Modo de Preenchimento:

Na continuação, você pode graduar sua resposta desde “TOTALMENTE EM DESACORDO” até “TOTALMENTE DE ACORDO”, de acordo com a tabela de pontuação indicada na sequência:

Pontuação				
1	2	3	4	5
TOTALMENTE EM DESACORDO	EM DESACORDO	INDECISO	DE ACORDO	TOTALMENTE DE ACORDO

A seguir, assinale a resposta que melhor descreve seu grau de acordo com cada uma das frases. Indique sua opinião segundo a classificação ao lado					
	1	2	3	4	5
12. Em relação aos seus alunos, os pais estão envolvidos na educação de seus filhos.					
13. Nesta Universidade, os professores são incentivados a tentar soluções novas e criativas para os problemas existentes.					
14. Onde eu trabalho, os recursos materiais (edificações, salas, mobiliário...) são mantidos adequadamente.					
15. Esta Instituição reconhece os professores quando estes realizam seu trabalho de maneira excepcional.					
16. Ensinar esgota-me emocionalmente.					
17. Sinto que qualquer dia poderia ter um ataque de nervos se não deixar de ensinar.					
18. As vezes tenho a tendência em tratar os estudantes como objetos impessoais.					
19. Sinto-me pessoalmente alienado/a por meus colegas de trabalho.					
20. Não tenho clareza quanto as minhas funções e as responsabilidades do meu trabalho.					
21. Basicamente, eu diria que estou muito contente com meu trabalho.					
22. Atualmente minha vida é muito proveitosa.					
23. Me causa bastante estresse em tentar completar os papéis e relatórios no tempo solicitado.					
24. Quando realmente necessito falar a(os) meu(s) superior(es), ele/a(s) está(ão) interessado/a(s) em escutar.					
25. As vezes tenho que passar por cima de regras da Instituição para poder realizar minhas tarefas.					
26. Meu(s) superior(es) convoca(m) a mim e a meus colegas, para reuniões conjuntas a fim de tomar decisões e resolver problemas comuns.					
27. Sinto-me ansioso/a e tenso/a todo dia na hora de ir trabalhar.					
28. Sinto que meus alunos são “os inimigos”					
29. Sinto uma pressão constante por parte dos outros para que melhore meu trabalho					

30. Há uma diferença entre o modo que meu(s) superior(es) pensa(m) que as coisas deveriam ser feitas e como eu acredito que devam ser feitas					
31. É muito estressante dar uma boa educação em um ambiente de pouco apoio financeiro					
32. Meu(s) superior(es) leva(m) em consideração o que digo					
33. Preocupa-me o fato de eu consumir muita bebida alcoólica					
34. Recebo informação suficiente para levar a cabo meu trabalho de forma eficiente.					
35. Chego a passar mal ao ter que encarar as situações de conflito de estudantes, pais, administradores e professores.					
36. Sabendo o que sei agora, se tivesse que decidir de novo em escolher esta profissão, definitivamente o faria.					
37. Meu(s) superior(es) sempre insiste(m) para que eu resolva meus próprios problemas de trabalho, mas se coloca(m) disponível(eis) para aconselhar-me se necessito.					
38. Causa-me um enorme estresse a mudança de regras, normas e valores profissionais.					
39. Nesta Instituição, o(s) superior(es) respondem perfeitamente pelos professores que aqui trabalham.					
40. Em geral, meu trabalho se adapta muito bem à imagem da profissão que eu desejava.					
41. Sinto que tenho trabalho excessivo além do que se deveria esperar normalmente de mim.					
42. Minha profissão está afetando negativamente minhas relações fora do trabalho.					
43. Para mim, é muito difícil voltar ao trabalho depois das férias.					
44. Sinto que é impossível para mim produzir alguma mudança positiva na vida de meus alunos.					
45. Esta Instituição reúne condições suficientes para que os professores possam cumprir eficientemente seu trabalho.					
46. Sinto que meus alunos não gostam de mim.					
47. Sinto que meu trabalho está afetando negativamente minha saúde.					
48. Colocam-me obrigações relacionadas à Universidade sem os recursos e materiais adequados para cumpri-los.					
49. Causa-me muito estresse ao tentar impedir que meu trabalho seja muito rotineiro e aborrecido.					
50. Com frequência me sinto deprimido/a com respeito a minha profissão.					
51. Tenho me dado conta que desfruto bastante de minha vida.					
52. Quando tenho conflitos com pais ou alunos, meu(s) superior(es) me dá(ão) o tipo de apoio que necessito.					
53. Meus colegas e eu temos tempo, regularmente, durante as horas escolares, para discutir temas relacionados com o trabalho.					

54. Eu teria sérias reservas em recomendar esta Instituição, caso um bom amigo me dissesse que estava interessado em vir trabalhar aqui ou se eu tivesse escolhendo uma Universidade para meu(s) filho(s) estudar(em).					
55. Ter que participar das atividades escolares fora das horas habituais de trabalho é muito estressante para mim.					
56. Os critérios para o bom funcionamento de meu trabalho são muito elevados.					
57. É impossível tratar os alunos em termos pessoais e individuais.					
58. Posso prever o que se esperará de meu trabalho amanhã.					
59. Percebo como muito estressante estar atento aos problemas e necessidades individuais dos alunos.					
60. Atualmente sinto minha vida muito aborrecida.					
61. Dão-me muita responsabilidade sem a autoridade necessária para cumpri-la.					
62. Sinto que é inútil fazer sugestões sobre meu trabalho, porque as decisões são tomadas apesar de meus intentos em influenciá-las.					
63. Preocupa-me o fato de tomar drogas demais.					
64. Esta Instituição oferece incentivos aos estudantes para motivá-los.					
65. Sinto-me intranquilo(a) em relação ao meu futuro profissional.					

Uma vez concluído este protocolo, por favor, faça a entrega do mesmo no dia ____ / ____ / ____, às _____ horas.

GRATA POR SUA COLABORAÇÃO ;

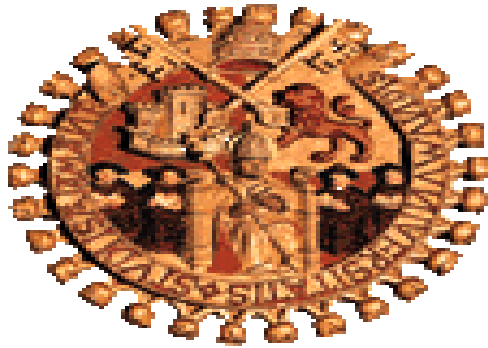
Use este espaço para os comentários que considerar necessários:

TESIS DOCTORAL

Apéndice B

Protocolo de Investigación

Diseño 2: *Territorialidad*



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Deptº de Psicología Social y Antropología

**Programa de Doctorado en Psicología Social y Antropología de las
Organizaciones**

Doctoranda: Maria Otávia d'Almeida

Tutor: Prof. Dr. José Carlos Sánchez

**PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN
(vs. Portugués)**

Esta pesquisa tem como finalidade estudar alguns fatores psicológicos associados à eficácia com a qual os profissionais do ensino superior enfrentam certas demandas específicas de seu posto de trabalho. Para isso, necessitamos de sua colaboração.

Responda com sinceridade, com o que realmente creia ou pensa. Não existe uma resposta melhor que outra. Cada um tem suas próprias opiniões e forma de pensar.

Leia com atenção as instruções que lhe indicamos em cada caso. Procure não empregar muito tempo, respondendo de forma espontânea depois de ler cada afirmação.

Toda a informação coletada permanecerá sob caráter **CONFIDENCIAL**.

POR FAVOR, RESPONDA A TODAS AS PEGUNTAS, NÃO DEIXE NENHUMA SEM RESPOSTAS.

I) Assinale com um X onde lhe corresponda:

Sexo: Homem: Mulher:

Idade:

Entre 20 e 30 anos

Entre 31 e 50 anos

51 anos ou mais

Estado civil: Solteiro (a): Casado (a): Outro:

Número de filhos: Nenhum: 1 a 3 filhos: 4 filhos ou mais:

Anos de experiência como docente:

1 a 5 anos: 6 a 15 anos: mais de 15 anos:

Tempo de experiência na Instituição atual (no caso de ter atualmente mais de um vínculo laboral, considere a organização na qual leva mais tempo):

1 a 5 anos: 6 a 15 anos: mais de 15 anos:

II) A continuação se apresenta uma série de afirmações relacionadas com sua forma de ser e de atuar no trabalho. Leia cada frase e indique com um X o número que melhor expresse seu grau de acordo ou desacordo, com base na escala indicada na sequência:

1	2	3	4
Totalmente em desacordo	Em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo

Afirmações	1	2	3	4
1. Em geral, meu ambiente físico de trabalho é neutro, não reflete nenhuma característica de minha personalidade.				
2. Minha produtividade como docente não apresenta algum aspecto pessoal que me diferencia de outros colegas.				
3. Procuro sempre dotar meu ambiente laboral com algum traço de minha personalidade.				
4. Creio desempenhar minhas atividades profissionais nesta organização de uma maneira diferente dos demais.				
5. Sempre tenho consciência de meu espaço profissional na organização em que trabalho.				
6. Recebo informação suficiente para executar meu trabalho com efetividade.				
7. Percebo claramente qual é a contribuição da minha profissão na sociedade.				
8. Informa-me das coisas importantes que ocorrem na(s) Universidade(s) em que trabalho.				
9. Quando necessito falar com meus superiores, eles sempre estão na melhor disposição de escutar.				
10. Recebo informação suficiente para executar meu trabalho com efetividade.				
11. Percebo que minha organização controla as informações de forma seletiva.				
12. Em certas ocasiões tenho dificuldades em estabelecer relações com os alunos.				
13. A organização me satura com a exigência de formulários e papéis administrativos.				
14. Meus superiores me convocam junto com outros companheiros a reuniões conjuntas para tomar decisões e resolver problemas comuns.				
15. Sinto-me “isolado” de meus companheiros.				
16. Esta organização e as pessoas que a representam tomam em consideração minhas opiniões.				
17. Se tivesse que decidir de novo escolher este trabalho, definitivamente o faria.				
18. Tenho autonomia para resolver meus próprios problemas de trabalho.				
19. Nesta organização, seus dirigentes proporcionam todo o apoio que os docentes necessitam.				
20. Sinto-me respaldado (a) pela organização quando tenho conflitos com alunos.				
21. Encontro dificuldade de estar atento aos problemas e necessidades acadêmicas individuais de cada aluno.				
22. Sinto que é inútil fazer sugestões sobre meu trabalho, porque as decisões se tomam apesar de meus intentos em influenciá-las.				
23. No meu trabalho, existe liberdade de acesso à informação.				
24. Sempre é possível assessorar os meus alunos quando me expõem algum tipo de dificuldade pessoal.				

III) Leia cada uma das afirmações seguintes relacionadas com seu trabalho. Responda cada item de acordo com o **grau de confiança que você se sente capaz** de desenvolver cada atitude ou conduta, indicando com um **X** conforme tabela abaixo:

1	2	3	4
Totalmente sem confiança	Sem confiança	Confiante	Totalmente confiante

ATITUDE (Me sinto capaz de...)	1	2	3	4
25) - Encontrar a maneira de obter o que quero no meu trabalho, mesmo que alguém se oponha.				
26) - Resolver problemas difíceis no meu trabalho se me esforço o suficiente.				
27) - Persistir no que me propus até chegar a alcançar minhas metas no trabalho.				
28) - Manejar eficazmente fatos inesperados no trabalho.				
29) - Superar situações imprevistas no meu trabalho.				
30) - Ao encontrar dificuldades no meu trabalho, permanecer tranquilo(a) porque conto com as habilidades necessárias para manejar situações difíceis.				
31) - Estabelecer boas relações com meus alunos.				
32) - Atender o que a organização em que trabalho espera de mim.				
33) - Enfrentar os desafios de minha profissão.				
34) - Apresentar em aula um tema de difícil escolha.				
35) - Julgar com coerência e assertividade as atitudes de meus alunos na aula.				
36) - Enfrentar emocionalmente os conflitos de relações no meu posto de trabalho.				

Faça aqui os comentários que achar necessários (campo não-obrigatório de preenchimento):

GRATA PELA COLABORAÇÃO!

Apéndice C:
Territorialidad en fotos

ALGUNOS EJEMPLOS DE TERRITORIALIDAD



Figura 8. – Los símbolos de la ordenación geofísica de una oficina.

Los carteles, la disposición de los muebles, el control implícito de los movimientos de los transeúntes), indicando la naturaleza funcional del espacio territorial para sus ocupantes.

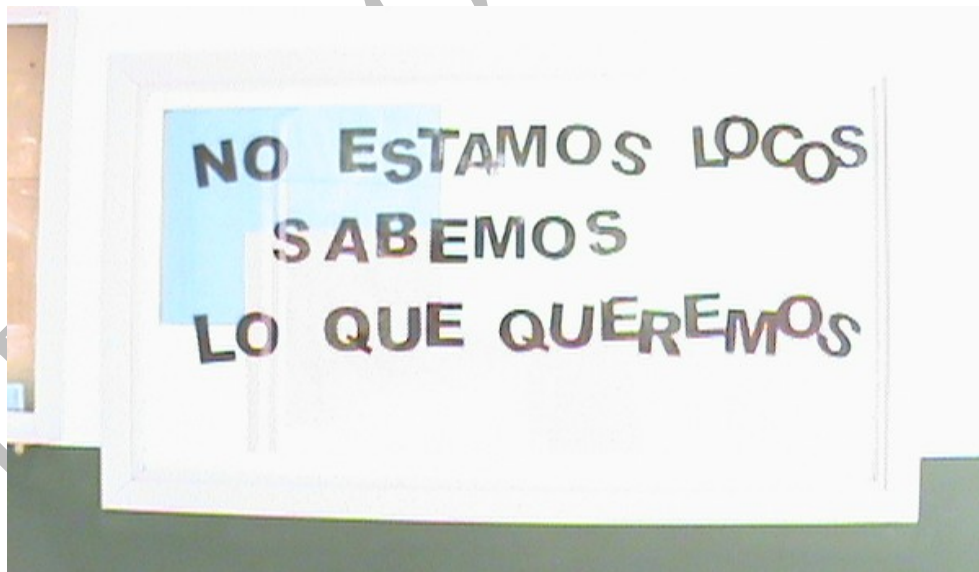


Figura 9. – La configuración de una identidad territorial.

Una demarcación colectiva conteniendo aspectos singulares y de información interactiva.