



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS
**EL SÍNDROME DE DESGASTE PROFESIONAL (BURNOUT) EN DOCENTES DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. EL CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA
UAA, SUS BACHILLERATOS INCORPORADOS Y LOS CBTIS.**

PRESENTA
Cintya Guzmán Ramírez

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORA

Mtra. María de los Dolores Ramírez Gordillo

CO-TUTORA:
Dra. Laura Elena Padilla González

COMITÉ TUTORAL:
Mtro. Leonardo Jiménez Loza

Aguascalientes, Ags, noviembre de 2011.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: CONCLUSIÓN DE TESIS
OF. N° 052

**DR. FRANCISCO JAVIER ÁLVAREZ RODRÍGUEZ,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
PRESENTE.**

Por medio del presente me permito comunicar a usted que la tesis titulada "EL SINDROME DE DESGASTE PROFESIONAL (BURNOUT) EN DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. EL CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA UAA, SUS BACHILLERATOS INCORPORADOS Y LOS CBTIS.", de la **C. CINTYA GUZMAN RAMIREZ**, egresada de la Maestría en Investigación Educativa, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 15 de Noviembre de 2011
" SE LUMEN PROFERRE "

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO

- c.c.p.- DRA. GUADALUPE RUÍZ CUELLAR.- Secretaria Técnica del Consejo Académico de la Maestría en Investigación Educativa
- c.c.p.- C. CINTYA GUZMAN RAMIREZ.- Egresada de la Maestría en Investigación Educativa
- c.c.p.- Archivo

ggl



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Hacemos de su conocimiento que **CINTYA GUZMAN RAMIREZ**, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis titulado **EL SÍNDROME DE DESGASTE PROFESIONAL (BURNOUT) EN DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. EL CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA UAA, SUS BACHILLERATOS INCORPORADOS Y LOS CBTIS.**

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
Se lumen proferre

Aguascalientes, Ags., a 10 de noviembre de 2011.

Mtra. María de los Dolores Ramírez Gordillo
TUTORA

Dra. Laura Elena Padilla González
CO-TUTORA

Mtro. Leonardo Jiménez Loza
LECTOR

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Interesado

AGRADECIMIENTOS

El trabajo que aquí se presenta requirió del apoyo de muchas personas e instituciones a quienes doy las gracias infinitamente.

En primer lugar y como siempre en mi vida, a mi familia: mis padres y mis hermanos que desde siempre han apoyado y han guiado cada uno de mis pasos, personales y profesionales, y con quienes he pasado los momentos más felices de mi vida. A mis sobrinos que, sin ellos saberlo, representan una enorme motivación y alegría para mí. A mis cuñadas que han expresado palabras de aliento para mí en más de una ocasión. A mi madrina Isabel que también ha sido cómplice de estas aventuras académicas y de las experiencias familiares desde hace tanto tiempo.

A mis amigos poblanos: Adriana, Norma, Claudia, Zaira, Judith, Dánae, Elizabeth, David, Luis, porque a pesar de la distancia siempre están conmigo, porque hemos crecido juntos y sobre todo porque me han querido desde hace tantos años y me hacen sentir ganas de regresar a Puebla.

A mis amigos consecuencia de la maestría, que durante estos dos años fueron apoyo y consuelo todo el tiempo. A Tere, Glendy, Gustavo, Rocío, por la compañía, las pláticas, los bailes, las comidas, los viajes, las risas, la reflexión...sin los cuales mi vida en Aguascalientes no hubiera sido tan dichosa. A Verónica y Charlie, que nos tendieron su mano hidrocálida a los que veníamos de fuera. A Elsa por su apoyo desde el primer día que pisé la UAA. A Julio por su paciencia y ayuda.

A mi comité tutorial: la maestra Dolores, la doctora Laura, el maestro Leonardo, que han sido pacientes, dedicados y comprometidos durante todo este proceso y, que con cada una de sus aportaciones me han hecho crecer y aprender. A Ceci y a Adriana, que me proporcionaron una retroalimentación seria y enriquecedora.

A Isabel Stange, Lupita Ruiz, Salvador Camacho, Felipe Martínez, Bonifacio Barba, Daniel Eudave, Matias Romo, que representan además de un ejemplo profesional un ejemplo personal.

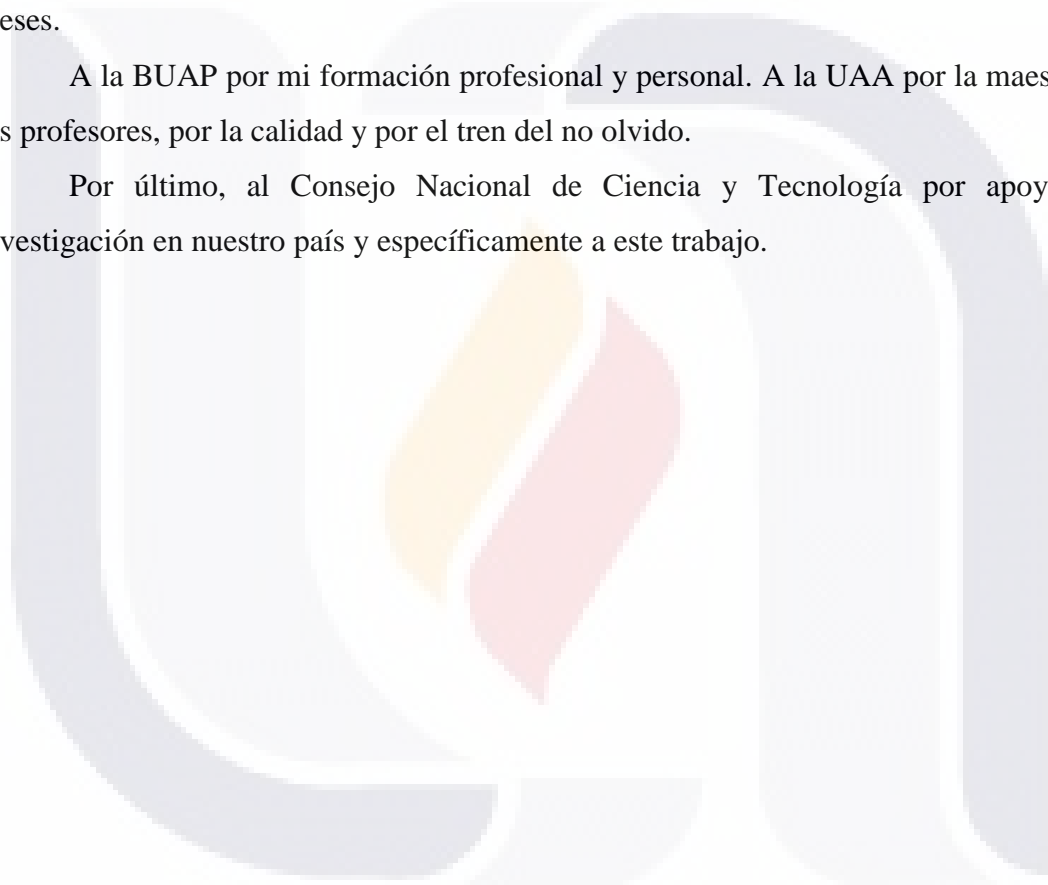
Quiero dar también un especial agradecimiento a todos los directores, las secretarias y los prefectos que abrieron las puertas de sus instituciones a esta investigación.

A cada uno de los profesores que colaboraron en la realización de este estudio, sin ellos este trabajo no hubiera sido posible. A las coordinadoras del programa Construye-t, por su apoyo incondicional y entusiasta.

Al equipo del Centre for Organizational Research and Development de la Universidad de Acadia especialmente al Dr. Michael Leiter por recibirme durante dos meses.

A la BUAP por mi formación profesional y personal. A la UAA por la maestría, por los profesores, por la calidad y por el tren del no olvido.

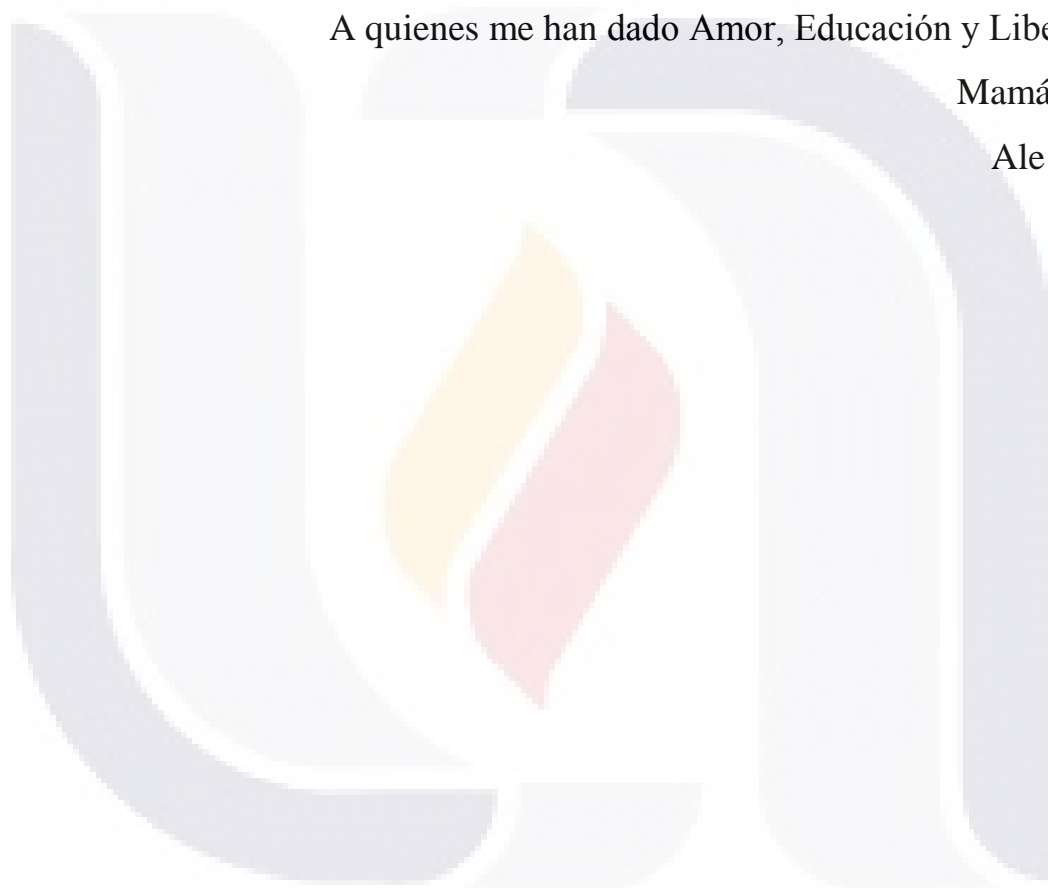
Por último, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por apoyar a la investigación en nuestro país y específicamente a este trabajo.



A quienes me han dado Amor, Educación y Libertad...

Mamá, Papá,

Ale y Beto



ÍNDICE GENERAL

Índice de tablas.....3

Índice de figuras.....6

Resumen.....7

Abstract.....8

Introducción9

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE ESTUDIO.....11

 1. Antecedentes 11

 2. Las preguntas de investigación 15

 3. Justificación..... 16

 4. Objetivos de estudio..... 18

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUALIZACIÓN20

 1. Marco Teórico..... 20

 1.1. El síndrome de desgaste profesional. Antecedentes y fases del estudio. 20

 1.2. Delimitación Conceptual 23

 1.3. Perspectivas de Estudio y Modelos que Explican el SDP 29

 1.4. Desencadenantes facilitadores y Consecuencias 35

 1.5. El síndrome de desgaste profesional en los docentes 45

 2. Contextualización de la educación media superior 53

 2.1. La Educación Media Superior en México 53

 2.2. Los tipos de escuela estudiados 57

 2.3. El Centro de Educación Media (CEM) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)..... 58

 2.4. Preparatorias incorporadas a la UAA 60

 2.5. Los CBTIS..... 61

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	62
3.1. Enfoque Metodológico.....	62
3.2. Hipótesis y variables	62
3.3. Cuestionario	64
3.3.1. Primera parte: Maslach Burnout Inventory MBI-ES.....	64
3.3.2. Segunda parte: The Areas of Worklife Survey 4th ed.....	65
3.3.3. Tercera y cuarta parte: percepción acerca de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y variables sociodemográficas.....	67
3.4. Población y muestra	67
3.5. Trabajo de campo.....	69
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	71
4.1. Análisis Univariado.....	71
4.2. Análisis bivariado.....	79
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	99
Recomendaciones.....	102
REFERENCIAS.....	104
ANEXOS.....	110
Anexo A. Solicitud de permiso para aplicación de cuestionario	110
Anexo B. Cuarta parte del instrumento.....	111

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2. 1 Preparatorias incorporadas a la UAA y número de profesores para el semestre agosto-diciembre 2010.....60

Tabla 3. 1 Rangos de desgaste profesional65

Tabla 3. 2 Distribución de la muestra68

Tabla 3. 3 Total de cuestionarios distribuidos y recuperados70

Tabla 4. 1 Presencia del Síndrome de Desgaste Profesional (N_T=346).....73

Tabla 4. 2 Alpha de Crombach y porcentaje de profesores por dimensión y categoría del instrumento Six Areas of Worklife (N_T=346)74

Tabla 4. 3 Porcentajes de respuesta para percepción del cambio N=336 (N_T=346).....77

Tabla 4. 4 Alpha de Crombach y porcentaje de profesores por dimensión y categoría de los procesos de dirección (N_T=346)77

Tabla 4. 5 Porcentaje de profesores por pregunta de la RIEMS.....79

Tabla 4. 6 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y la variable sexo (N_T=346).....80

Tabla 4. 7 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y la variable sexo (N_T=346).....81

Tabla 4. 8 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y estado civil (N_T=346).....83

Tabla 4. 9 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y número de dependientes económicos (N_T=346)83

Tabla 4. 10 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y grado máximo de estudios (N_T=346).....84

Tabla 4. 11 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y horas de actualización (N_T=346)84

Tabla 4. 12 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y el tipo de escuela (N_T=346)85

Tabla 4. 13 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y los años de experiencia (N_T=346).....85

Tabla 4.14 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y la antigüedad en la institución (NT=346)86

Tabla 4. 15 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y las horas extra dedicadas a la docencia (N_T=346)86

Tabla 4. 16 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y el tipo de contrato (N_T=346).....87

Tabla 4. 17 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y el tipo de dedicación (N_T=346).....88

Tabla 4. 18 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y el número de grupos a los que atiende (N_T=346)88

Tabla 4. 19 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y el número de grados escolares (N_T=346).....89

Tabla 4. 20 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y el número promedio de alumnos por grupo (NT=346).....89

Tabla 4. 21 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y carga de trabajo (N_T=346) ..91

Tabla 4.22 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y recompensas insuficientes (NT=346).....91

Tabla 4.23 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y sentido de la comunidad (NT=346).....92

Tabla 4. 24 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste e imparcialidad en el trato (NT=346)92

Tabla 4. 25 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y valores (N_T=346)93

Tabla 4. 26 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y percepción de la seguridad laboral (N_T=346).....94

Tabla 4. 27 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y participación en la toma de decisiones (N_T=346)94

Tabla 4. 28 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y la cooperación (N_T=346)94

Tabla 4. 29 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y las oportunidades (N_T=346).....95

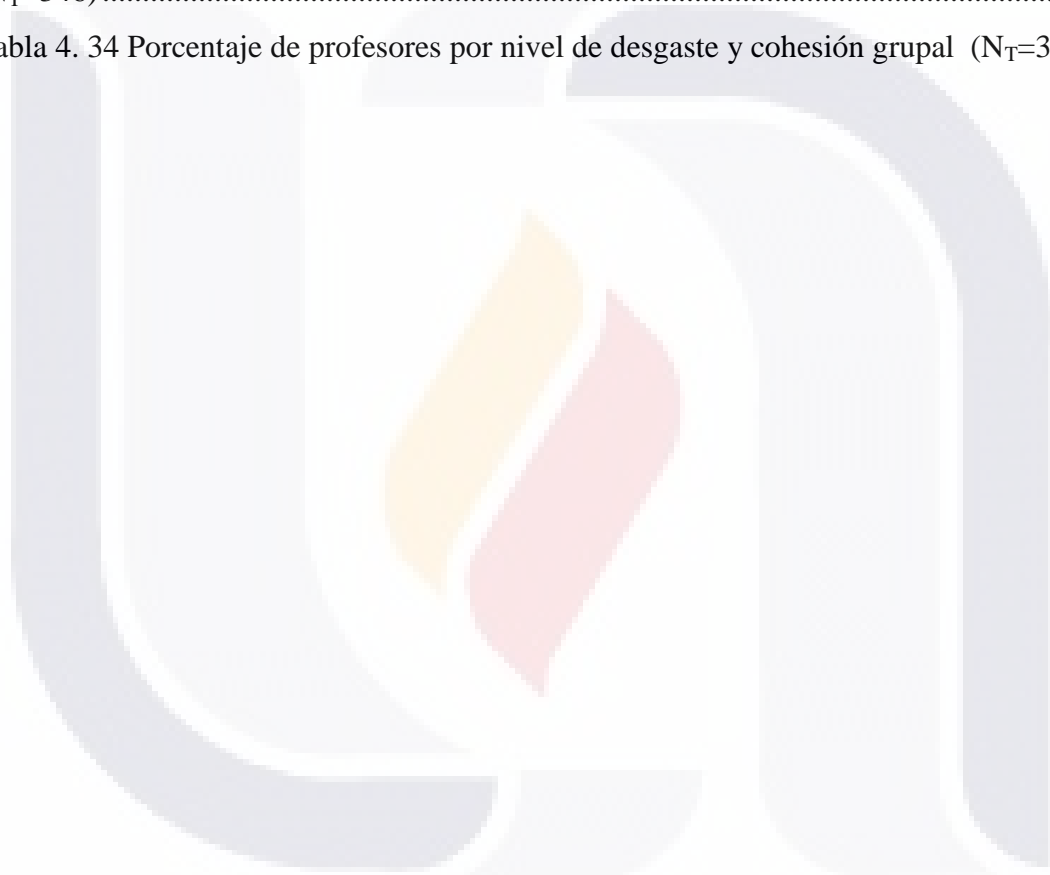
Tabla 4. 30 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y las trabajo en equipo (N_T=346)95

Tabla 4. 31 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y supervisión (N_T=346).....96

Tabla 4. 32 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y comunicación (N_T=346)96

Tabla 4. 33 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y desarrollo de habilidades (N_T=346)97

Tabla 4. 34 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y cohesión grupal (N_T=346) ..97



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2. 1 Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993)34
Figura 4. 1 Porcentajes de profesores en nivel alto de desgaste en agotamiento emocional .81
Figura 4. 2 Porcentaje de profesores en nivel alto de desgaste en falta de realización personal.....82



RESUMEN

En una muestra de 346 profesores pertenecientes a tres tipos diferentes de instituciones de educación media superior en la ciudad de Aguascalientes, se estudió la presencia del síndrome de desgaste profesional (*Burnout*) y su relación con algunas variables socio-demográficas, laborales y del ambiente organizacional. Para ello se utilizaron los instrumentos estandarizados *Maslach Burnout Inventory-ES* y el *Six Areas of Worklife*, además de un apartado elaborado por la autora de este trabajo en el que se exploraban las percepciones de los profesores acerca de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y variables socio-demográficas y laborales.

Los resultados mostraron relaciones estadísticamente significativas entre la dimensión de agotamiento emocional y las variables sexo, edad, años de experiencia, el número de grupos a los que atienden y el número promedio de alumnos por grupo. En la dimensión falta de realización personal se obtuvieron relaciones significativas con la variable edad.

Por otro lado, la inconformidad con la carga de trabajo, las recompensas recibidas por el trabajo realizado, el sentido de la comunidad, la imparcialidad en el trato, los valores, la falta de seguridad laboral, la poca participación en la toma de decisiones, la cooperación, la falta de oportunidades, el poco trabajo en equipo, la comunicación, el desarrollo de habilidades y la cohesión grupal, mantenían una relación con los niveles altos de desgaste en las dimensiones agotamiento emocional y falta de realización personal.

Se encontró congruencia entre la teoría expuesta y los resultados obtenidos en la investigación. A partir de estos resultados se formularon conclusiones y recomendaciones. Éstas últimas en dos sentidos: uno relacionado con cuestiones metodológicas y el otro con sugerencias que podrían mejorar la situación de los profesores.

ABSTRACT

It was studied the Burnout syndrom in a sample of 346 teachers which were working for three diferent kinds of middle education schools. The study looked for the relationship between sociodemographic variables, organizational environment and the Burnout syndrom. There were used standardized instruments: Maslach Burnout Inventory-ES and the Six Areas of Worklife and a part wich was made by the author where it was explore the socio-demographic and laboral variables and the perception of the teachers about the Middle Education Integral Reform.

According to the results, it was possible to confirm that the emotional exhaustion has a statistical relationship with the variables: sex, age, years of experience, number of groups, and number of student per group. The ineffectiveness dimension showed statistical relationship with the variable age.

In the other hand, it was found that the feelings of work overload, insufficient reward, breakdown of community, absence of fairness, conflicting values, lack of job security, little participation in decision making, cooperation, lack of opportunities, little working team and problems with the communication, with skills and group cohesion have a statistical relationship with high levels of Burnout in the emotional exhaustion and ineffectiveness.

It was found congruence between the theory and the findings. There were made conclusions and recommendations from the results. There are two kinds of recommendations. The first is about methodology and the second is about the best way to improve the job situation of the teachers.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el sistema educativo mexicano ha mostrado una serie de problemáticas, dentro de las que destacan las bajas puntuaciones en pruebas internacionales diseñadas para medir la calidad educativa en educación básica. Estos resultados no han sido muy alentadores y permiten cuestionar el desempeño de los docentes así como reflexionar acerca de las implicaciones que estos malos resultados pueden tener en los niveles medio superior y superior.

En concreto, en la educación media superior los resultados de la prueba Enlace aplicada en 2010, mostraron que el 11.5% de los estudiantes evaluados se encontraron en un nivel de dominio insuficiente en habilidad lectora y el 40.6% en habilidad matemática (SEP, 2010). Con estos resultados la exigencia a los docentes de todos los niveles educativos ha sido cada vez mayor.

Como una medida para resolver esta problemática se han adoptado diferentes estrategias, entre ellas se encuentran las modificaciones a los planes de estudio así como la adopción de nuevos modelos educativos, un ejemplo de esto es la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en donde se considera al docente como una parte fundamental en el desarrollo de los estudiantes y se le asignan nuevas funciones lo que se traduce en mayores responsabilidades para ellos e incluso en una mayor carga de trabajo.

Aunado a esto, se encuentra el deterioro que ha sufrido la imagen de los profesores, las exigencias para alcanzar mayor calidad en la educación así como la diversidad de condiciones laborales. Todo ello puede generar en el profesor una elevada carga de estrés, que a su vez puede desencadenar la aparición del Síndrome de Desgaste Profesional (SDP). Las consecuencias que de este síndrome puedan surgir, lo convierten en un fenómeno peligroso para la educación y en un objeto de estudio relevante dentro de la investigación educativa.

Debido a la situación antes descrita, se planteó como objetivo para este trabajo el estudio del síndrome de desgaste profesional en docentes de educación media superior. Para conseguirlo se hizo, en primer lugar, el planteamiento del problema lo que permitió delimitar el objeto de estudio y la forma en la que sería abordado, el cual se presenta en el Capítulo I.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Después, se describió el fenómeno de acuerdo con investigaciones nacionales e internacionales, así como de acuerdo con la teoría generada por especialistas a partir de estudios previos. De igual manera, se hizo la contextualización de los tipos de escuela incluidos en el estudio. En el Capítulo II, correspondiente al marco teórico y contextualización se presenta esta información.

Se trabajó en las modificaciones necesarias a los instrumentos que se utilizaron en el trabajo de campo para posteriormente realizar la validación por parte de los expertos y el pilotaje de los mismos. Asimismo, se calculó la muestra con base en la información proporcionada por diferentes autoridades, y se seleccionaron, de manera aleatoria, a los profesores que participarían en el estudio. En el Capítulo III, correspondiente a la metodología, se hace una descripción de este procedimiento.

Una vez concluida la fase de aplicación de los instrumentos, se comenzó con el análisis de los datos, lo cual es desarrollado en el Capítulo IV, titulado análisis de datos y resultados, y que sirvió para poder realizar el Capítulo V correspondiente a las conclusiones y recomendaciones.

Antes de continuar es indispensable realizar la aclaración de que, según Gil-Monte (2007), existen por lo menos 17 formas de nombrar al fenómeno del *Burnout* en la lengua española. Éstas pueden ser clasificadas en tres grupos "a) denominaciones que toman como referencia el término original anglosajón; b) denominaciones que toman como referencia el contenido semántico de la palabra o el contenido de la patología y c) estudios en los que se considera al síndrome como sinónimo de estrés laboral" (p. 21). Pero, para los fines de esta investigación se utilizará el término Síndrome de Desgaste Profesional, debido en primer lugar, a la falta de una traducción consensuada del término *Burnout* al idioma español, y en segundo lugar, a la connotación negativa del término "estar quemado" en el contexto mexicano.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE ESTUDIO

Este primer capítulo está dividido en cuatro partes. La primera tiene el propósito de presentar algunos antecedentes relevantes para este estudio: se abordan temas como el origen del estudio del síndrome de desgaste profesional, sus principales autores, el desarrollo del campo de estudio, y los estudios previos más relevantes para este trabajo. La segunda parte plantea las preguntas de investigación que guiaron este trabajo. En seguida se presenta su justificación y, por último, los objetivos de la misma.

1. Antecedentes

El síndrome de desgaste profesional (SDP) es según Freudenberger (1981) la consecuencia de una condición laboral en la que el sujeto tiene la sensación de estar golpeando su cabeza contra la pared día tras día, año tras año; no es espontánea, sino que es el resultado de una situación laboral de malestar crónico en la que el sujeto ha estado trabajando por semanas, meses e incluso años.

Schaufeli y Enzmann (1998) elaboraron una reseña del origen y desarrollo del concepto la cual se presenta aquí de manera resumida. Bradley utilizó por primera vez este término en 1969 para describir un fenómeno psicológico que se desarrollaba en profesionales de ayuda. Sin embargo, el psiquiatra Norteamericano Herbert Freudenberger es considerado el creador del término de síndrome de *Burnout*. En su trabajo titulado “*Staff burn-out*” lo describe detalladamente y es en su obra “*Burnout: How To Beat The High Cost Of Success*” en donde se puede encontrar un análisis del mismo.

Freudenberger (1981) observó, mientras trabajaba en un hospital psiquiátrico, que con el paso del tiempo los practicantes de ese lugar mostraban una disminución en cuanto a su energía y compromiso en la realización de su trabajo, en algunas ocasiones esto iba acompañado de síntomas físicos y se presentaba aproximadamente después del primer año de trabajo.

Esta situación llevó al autor a realizar algunas intervenciones, principalmente con enfermeras, psiquiatras y cuidadores de hospicios. En estas intervenciones notó tres

aspectos relevantes: en primer lugar, los trabajadores reportaban sentirse emocionalmente fatigados; en segundo lugar, las entrevistas demostraron percepciones y sentimientos negativos hacia sus pacientes y en tercer lugar, todos ellos experimentaban una crisis en sus competencias laborales como consecuencia del desgaste emocional.

Otra autora importante en el estudio del síndrome es Maslach quien independiente y casi simultáneamente a los trabajos de Freudenberger, trabajaba acerca del fenómeno en California, Estados Unidos, donde estudiaba la forma en la que las personas en trabajos estresantes se van desgastando. Se centraba específicamente en los procesos cognitivos que tenían lugar en los trabajadores y que surgían como mecanismos de defensa ante esta situación estresante.

Para Maslach y Leiter (1997) este síndrome es una enfermedad que se extiende gradual y continuamente a lo largo del tiempo y de la que difícilmente se pueden recuperar.

El estudio del SDP ha sido realizado en diferentes áreas. En un principio, los estudios se enfocaron a los trabajadores de la salud, pero después ampliaron su campo a otras áreas como la docencia y la policía. Esta elección fue hecha con la idea de que este tipo de áreas tienen en común una gran exigencia emocional.

Casi al mismo tiempo otros investigadores -citados también en Schaufeli y Enzmann (1998)- como Cherniss en 1980 y Golembiewski y sus colegas en 1986 destacaban la importancia del ambiente organizacional en el desarrollo del SDP.

El progreso en el estudio de este síndrome puede agruparse de diferentes formas. Una de ellas es considerando dos fases: la primera de investigación exploratoria y la segunda como empírica sistemática (Napione, 2008).

Otra forma de clasificarlo es la que presenta Gil-Monte (2007) quien divide al estudio del síndrome en décadas, que comienzan a partir del inicio de su estudio. De acuerdo con este autor, la primera corresponde a la década de los años setenta. Los estudios se centraron en la delimitación del concepto y en diferenciarlo de otros trastornos que ya existían y con los que podría confundirse.

La segunda década es la de los años ochenta, durante este periodo se identifica un aumento en las publicaciones acerca de los diferentes instrumentos, especialmente el Maslach Burnout Inventory. También se abordó la forma en la que se desarrollaba el

síndrome y la elaboración de modelos útiles para explicar la forma en la que distintas variables pueden influir en su aparición.

La década de los años noventa se caracterizó por grandes avances en el terreno metodológico, así como por un incremento en los modelos que explican la forma en la que distintas variables intervienen en la aparición del síndrome.

Con el paso del tiempo, el interés por el estudio de este fenómeno ha ido adquiriendo una mayor importancia y ha sido estudiado en diferentes profesiones. Existe una numerosa cantidad de trabajos que se han realizado en diferentes lugares, prácticamente en todos los continentes.

Por mencionar algunos, en Europa se han identificado diferentes investigaciones en países como Alemania, España, Finlandia, Holanda e Italia. También se han desarrollado trabajos transculturales, como un estudio realizado entre España y Portugal. En Asia se pueden citar las investigaciones realizadas en China, Japón e Israel y dentro de Oceanía en Australia (Napione, 2008).

Existen trabajos que han explorado diversos temas acerca del SDP como sus características, sus motivos de aparición y sus consecuencias. Tal es el caso de Quiceno y Vinaccia en 2007 y Gil-Monte y Peiró (1999) quienes abordaron el SDP haciendo revisiones de la literatura, lo describieron y ofrecieron algunos antecedentes y teorías para explicarlo; los segundos se interesaban además en su prevención. También se encuentran revisiones históricas acerca del síndrome, como en el caso de Cornejo y Quiñones (2007).

Otros trabajos proporcionan un panorama general acerca del estado en el que se encuentra el estudio del SDP, como son los de Bórquez y Moriana y Herruzo, ambos en 2004.

Para el caso concreto de la presencia del síndrome en docentes se pueden encontrar trabajos en los que se llegaron a conclusiones similares acerca de las distintas variables, personales y organizacionales, que influyen en su presencia y permanencia.

Algunos otros estudiaron los motivos organizacionales o personales que pueden desencadenar al síndrome en los profesores como Rubio en 2003. Otras investigaciones se encaminaron a estudiar el SDP y el estrés así como la forma en que los profesores los afrontan; tal es el caso de Guerrero y Vicente (2001). Anadón (2005) analizó la relación

entre el estrés negativo y el síndrome de desgaste profesional, el manejo de las emociones negativas, síntomas generadores de estrés, los trastornos psicofisiológicos y el modo apropiado de enfrentarlos.

Asimismo, trabajos como el de Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar (2003), Albanesi, De Bortoli y Tifner (2006) detectaron que este síndrome es más frecuente en profesores jóvenes. Por su parte Oramas, Almirall y Fernández, en 2007 encontraron que algunas características laborales como salarios inadecuados, características de los alumnos, recursos materiales insuficientes y pocas facilidades para realizar su trabajo pueden desencadenar el síndrome en los docentes. Otros investigadores como Noyola y Padilla (2009) y Mercado y Ramírez (2009) reportaron un bajo porcentaje de profesores con el síndrome. Todos estos autores trabajaron en escuelas de educación básica y en sus estudios reportaron la presencia del síndrome, al utilizar diversos instrumentos estandarizados que han sido desarrollados para valorarlo.

En el caso del nivel medio superior en México, se puede mencionar el trabajo de Grajales (2000) en el que se abordó el agotamiento emocional (una de las tres dimensiones del síndrome según Maslach) desde una perspectiva de género. Este trabajo fue realizado con docentes de nivel medio superior del estado de Nuevo León y sus resultados mostraron niveles más altos de agotamiento emocional en las mujeres que en los varones, que participaron en el estudio.

En educación superior también se han realizado estudios acerca del síndrome como el caso de Vilorio y Paredes (2002) quienes utilizaron el MBI y detectaron la existencia del síndrome en docentes y que algunas variables como edad, sexo y categoría de escalafón pueden ser relacionadas con las subescalas del SDP. Por su parte Ramírez y Padilla (2008), quienes también utilizaron el MBI, detectaron la prevalencia del síndrome en profesores investigadores. Otros trabajos, como el de Marrau (2004), proporcionaron estrategias de intervención y/o prevención del SDP.

Como puede observarse existe, a diferencia de los niveles básico y superior, una cantidad reducida de trabajos acerca del síndrome en docentes de educación media superior por lo que es prudente profundizar en el análisis de este problema en dicho nivel educativo, puesto que es una etapa trascendental en la vida académica de los jóvenes. Además, en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

nuestro país ha tenido un incremento considerable en cuanto a matrícula, ya que en 1990 se tenía un total de 1, 592.0 estudiantes y para el año 2005 esta cifra aumentó a 2,924.5 alumnos, lo que es casi el doble (SEP, 2008). Derivado de este trabajo se podrán formular recomendaciones que contribuyan a la solución de la problemática presentada en torno al SDP o bien a su prevención.

2. Las preguntas de investigación

En la actualidad la profesión docente atraviesa por diferentes circunstancias que lo colocan en estrés constante como pueden ser los bajos salarios, la percepción negativa que se tiene acerca de ellos y los recursos limitados.

Al respecto Travers y Cooper (1997) refieren la existencia de diez factores que pueden desencadenar estrés en los docentes que tienen que ver con: la interacción entre profesores y estudiantes; los relacionados con la estructura, el tamaño de los salones, las reformas educativas, las evaluaciones, la inseguridad laboral, entre otras.

Para el caso de la educación media superior (EMS) se tienen problemáticas muy específicas como los rezagos en cobertura y en equidad, además este nivel educativo presenta los mayores porcentajes de deserción escolar en el país y la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes es especialmente complicada (SEP, 2008).

Aunado a esto, el perfil del docente no está claramente establecido y además en la mayoría de los casos no posee la formación pedagógica necesaria y tiene a su cargo la responsabilidad de cumplir con los objetivos de este nivel educativo que son, de acuerdo con la Dirección General de Bachillerato, los siguientes:

- Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.
- Proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente.
- Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil (SEP, s/f parr. 4-6).

A pesar de ser este nivel educativo tan importante y trascendente en la vida académica y personal de los estudiantes, de los pobres resultados que ha obtenido en las diferentes evaluaciones, y de lo conflictivo de su estructura, no existen muchos trabajos, en comparación con la educación básica y superior, que lo estudien y mucho menos que aborden la problemática a la que se enfrenta el docente de este nivel educativo. Lo anterior ha provocado el interés por estudiar el síndrome de desgaste profesional en el nivel medio superior.

De lo antes mencionado se desprenden las preguntas de investigación que guiaron el presente trabajo:

- ¿Se presenta el Síndrome de Desgaste Profesional (SDP) en los profesores del Centro de Educación Media de la UAA, de las preparatorias incorporadas a la UAA y de los CBTIS?
- ¿En cuál de las dimensiones del desgaste se presentan más casos y con qué magnitud?
- ¿Existe alguna relación entre los niveles de desgaste y las variables sociodemográficas de los profesores?
- ¿Existe alguna relación entre los niveles de desgaste y las opiniones de los profesores acerca de las características del ambiente organizacional y las condiciones laborales?
- ¿Existen diferencias entre los diferentes tipos de escuela estudiados y los niveles de desgaste?

3. Justificación

El estudio del síndrome de desgaste profesional ha ido tomando fuerza en la investigación desde su aparición como objeto de estudio hace más de tres décadas, al ser abordado en diferentes profesiones, como médicos, enfermeras, abogados y policías en diferentes países.

Como se mencionó en los antecedentes, en México se pueden encontrar diferentes trabajos en los que ha sido estudiado en el campo educativo. En todos ellos se ha

encontrado la existencia del síndrome en docentes, siendo los niveles básico y superior los campos más explorados.

A pesar de la importancia que tiene el nivel medio superior en nuestro país y la vulnerabilidad en la que se encuentran sus docentes, son escasos los estudios acerca del SDP en este nivel lo que permite resaltar la importancia de este trabajo que realiza aportaciones al estudio del SDP en los profesores mexicanos. Además, los resultados alcanzados en este trabajo ofrecen la posibilidad de que, en trabajos posteriores, sea atendida la problemática y se mejoren las condiciones laborales de los docentes. Asimismo, se identificaron puntos rojos, tal y como ha ocurrido en otros niveles educativos, sobre los cuales puede intervenir para evitar el padecimiento de este síndrome.

La continuidad de estos estudios debe ser promovida sobre todo tomando en cuenta que este síndrome puede tener repercusiones negativas en la salud, así como en las relaciones interpersonales y en el desempeño laboral, que si bien no fueron el objeto de esta investigación sí sirvieron para justificar su estudio, por lo que se mencionarán algunas de las que Maslach y Leiter (1997) han descrito:

(...) problemas gastrointestinales, dolores de cabeza, hipertensión, tensión muscular, fatiga crónica, ansiedad, depresión y desórdenes del sueño; en algunos casos, puede aumentar el consumo de alcohol, y algunas drogas. También puede tener repercusiones en las relaciones de pareja, familiares y con amistades. Pero esta problemática no es únicamente a nivel personal, en el ámbito profesional puede provocar, la disminución en la capacidad para lidiar con problemas en el trabajo, en la inversión de tiempo y energía, realización de actividades mínimas para cumplir con el trabajo, disminución en la calidad del trabajo y en la creatividad (p. 19).

A estas consecuencias se puede agregar la rotación de personal y el ausentismo (Jackson, Swab y Shuler 1996, Parker, Kulik 1995, citados en Shirom, 2003) entre otras.

Conviene también mencionar de acuerdo con Gil-Monte (2006) que el SDP "es una patología vinculada al ejercicio de la actividad laboral que puede contagiarse" (p.93) por lo que el contar con un mínimo de profesores con este padecimiento y no atenderlos puede

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tener consecuencias graves en un futuro para la institución en la que estos trabajan. Al respecto algunos trabajos como los realizados por Ramírez y Padilla (2008), Noyola y Padilla (2009) y Mercado y Ramírez (2009) realizan reflexiones importantes.

La educación media en México presenta una marcada heterogeneidad, por lo que estudiar este síndrome en todos los subsistemas que la conforman resultaría prácticamente imposible, debido a esto se decidió estudiarlo en el Centro de Educación Media de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en los bachilleratos incorporados a ésta universidad y en cinco CBTIS ubicados en la ciudad de Aguascalientes.

Esto se hizo tomando en cuenta tres aspectos: que dichos subsistemas atienden aproximadamente al 26% (10960) del total de la población estudiantil de este nivel educativo en el estado de Aguascalientes; que absorben aproximadamente al 30% (878) del total de profesores de Educación Media Superior del estado y que son tres tipos de escuelas diferentes: bachillerato general público, bachillerato general privado y bachilleratos tecnológicos públicos, todo esto los convierte en una población significativa de conocer dada la diversidad de subsistemas existentes en este nivel educativo (datos calculados a partir de los proporcionados por INEGI s/f).

En resumen, estudiar el síndrome de desgaste profesional en los docentes de este nivel educativo es relevante puesto que detectar la presencia del síndrome ayudaría a que en posteriores trabajos, se pueda intervenir en su prevención o en su tratamiento y de este modo se promueve el desarrollo en la investigación respecto a este fenómeno en nuestro país y la promoción de la salud e integridad de los docentes.

4. Objetivos de estudio

Los objetivos que guiaron el estudio que aquí se reporta, y que surgen como consecuencia de los aspectos antes mencionados, se describen a continuación.

Objetivo general:

Identificar la presencia del Síndrome de Desgaste Profesional (SDP) y su relación con el tipo de escuela estudiado, las variables socio-demográficas, laborales y del ambiente organizacional en docentes de Educación Media Superior que laboran en el Centro de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Educación Media de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, los bachilleratos incorporados a ésta y cinco Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) ubicados en la ciudad de Aguascalientes.

Objetivos específicos:

1. Conocer cuál de las dimensiones del SDP agrupa, en el nivel alto a un mayor porcentaje de docentes.
2. Conocer si existe relación entre el tipo de escuela donde laboran los profesores y la presencia de niveles altos de desgaste.
3. Conocer si existe relación entre las variables socio-demográficas, las condiciones laborales y la aparición de niveles altos del síndrome en los profesores que trabajan en los tres diferentes tipos de escuelas mencionados.
4. Conocer si existe relación entre la percepción que tienen los profesores acerca del ambiente organizacional en el que trabajan y la presencia de niveles altos del SDP.
5. A partir de los resultados obtenidos, generar recomendaciones que permitan realizar acciones de prevención o tratamiento para los profesores de los subsistemas mencionados.

Es indispensable aclarar que para la realización de este estudio, se tomaron en cuenta tres de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y dos de los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) ubicados en la ciudad de Aguascalientes y que, para los fines de este trabajo, ambos tipos se tomarán en cuenta como un solo tipo de escuela al que se denominó CBTIS.

Una vez que han sido descritos los antecedentes, la justificación, las preguntas de investigación y los objetivos de este trabajo, se dedican las siguientes páginas a exponer el marco teórico y contextual que sirvió como fundamento para cumplir con los objetivos trazados.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUALIZACIÓN

La detección del Síndrome de Desgaste Profesional en docentes de nivel medio superior, requirió de un proceso de investigación fundamentado en la teoría generada hasta el momento. Para ello, fue necesario estudiar aspectos generales acerca del síndrome tales como: las etapas por las que ha pasado desde su identificación como fenómeno de estudio, su delimitación conceptual, sus perspectivas de estudio, los factores que lo propician y las consecuencias que pueda tener. Asimismo, fue indispensable contextualizar a la población con la que se trabajó, por lo que las siguientes páginas se dedicarán, primero a las cuestiones teóricas y después a la contextualización de los grupos de estudio.

1. Marco Teórico

El estudio del síndrome, ha pasado por diferentes etapas desde su identificación. Es objetivo de este apartado, mencionar cuáles han sido estas etapas, cómo se ha desarrollado y ofrecer una clarificación acerca del concepto mismo.

1. 1. El síndrome de desgaste profesional. Antecedentes y fases del estudio.

En este apartado se describe el estudio del síndrome de acuerdo al tipo de trabajos realizados y se señalan aspectos teóricos relevantes para el presente trabajo.

Identificación del SDP como fenómeno de estudio

Existen cuatro etapas por las que ha pasado el estudio del SDP. Las dos primeras son la pionera y la empírica (Schaufeli, Maslach y Marek, 1993); la tercera etapa es la correspondiente a la década de los años noventa que es denominada de consolidación (Napione, 2008) y la cuarta corresponde a los trabajos más recientes acerca de este padecimiento.

1. Fase pionera. Esta primera etapa fue de tipo exploratoria. Se llevó a cabo en Estados Unidos, cuando en los años 1974-1975 se publicaron los trabajos de Freudenberger. Maslach por su parte, en 1976 realizó entrevistas a diferentes tipos de profesionales, su interés principal radicaba en las estrategias que utilizaban estos

trabajadores para afrontar sus problemas en el trabajo, y descubrió que éstas tienen una influencia muy marcada en la identidad de los profesionales, así como en su conducta laboral (Napione, 2008).

La importancia que tuvieron estos primeros trabajos radica en que ofrecieron las primeras descripciones acerca del síndrome. Fue en esa época en la que se le denomina con el nombre de “*Burnout*”. Los trabajos también mostraron que era un síndrome cada vez más frecuente.

2. Fase empírica. Corresponde a la década de los años ochenta. El enfoque cuantitativo tuvo mayor fuerza pues se realizaron trabajos tipo encuesta, algunos en grandes poblaciones. Surgieron numerosos trabajos de los cuales en la mayoría se utilizó el Maslach Burnout Inventory. Con la aceptación de este instrumento también se aceptaba que el síndrome posee tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal (Napione, 2008).

Además del MBI, existen otros instrumentos que fueron elaborados durante este periodo. Con base en la descripción de Moreno-Jiménez (2007) se presenta una lista de algunos de ellos:

- Emener-Luck Burnout Scale (ELBOS). Elaborado por Emener, Luck y Gohs en 1982. Consta de treinta ítems y siete factores: retroalimentación, ambiente laboral, autonomía, expectativas, afecto/actitudes hacia el trabajo, autopercepción y movilidad.
- Perceptual Job Burnout Inventory. Fue construido por Ford, Murphy y Edwards en 1983. Cuenta con quince ítems que evalúan tres dimensiones: 1) cansancio emocional y cinismo, 2) desmoralización, sentimientos de frustración y eficiencia reducida y 3) excesiva demanda de energía, persistencia y recursos.
- Gillespie-Numeroff Burnout Inventory (GNBI). Elaborado por Gillespie y Nuemeroff en 1984. Incluye diez ítems en escala tipo Likert de cero a siete.
- Meier Burnout Assesment. Este cuestionario fue elaborado por Meier en 1984, tiene veintitrés ítems en escala de verdadero y falso que analiza cogniciones y expectativas acerca del trabajo.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Mattews Burnout Scale for employees. Construido por Mattews en 1990. Evalúa el SDP como un constructo unitario sin distinguir dimensiones. Este cuestionario tiene 50 ítems y califica de uno a cien.

3. Fase de consolidación. De acuerdo con Napione (2008) esta fase se presenta a partir de la década de los años noventa. Durante este periodo la investigación tomó nuevas direcciones: el concepto de SDP se comenzó a emplear también para profesiones diferentes a los servicios sociales y educación pero además según Napione (2008) se empleó una “metodología sofisticada y herramientas estadísticas. Se comenzaron a realizar estudios longitudinales para valorar la relación entre el medio ambiente laboral en un determinado momento y los sentimientos y opiniones individuales a lo largo del tiempo” (p. 55).

La investigación acerca del SDP no se ha detenido, por el contrario en algunos países como España ha cobrado mucha importancia a tal grado que ha sido considerado como un accidente laboral dentro de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales de 1995, debido a que se reconoce que su origen se encuentra en la vida profesional.

En este mismo país, Según menciona Moreno-Jiménez (2007) se han desarrollado recientemente otros instrumentos como:

- Cuestionario Breve de Burnout. Elaborado por Moreno y cols. En 1997, que tiene por objetivo recolectar información acerca del síndrome, de sus antecedentes y de las posibles consecuencias. Puede ser utilizado como complemento del MBI.
- Cuestionario de Burnout del Profesorado, revisado. Elaborado por Moreno-Jiménez, Garrosa y González en 2000, consta de 66 ítems y tiene por objetivo de explorar los elementos del síndrome, además del contexto laboral y el clima organizacional donde laboran los profesores.
- Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. Elaborado en 2003 por Gil-Monte. Tiene el objetivo de explorar cuatro dimensiones del desgaste profesional: ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa.

Durante este periodo, también son numerosos los estudios donde de alguna manera se le ha dado importancia a la prevención o intervención del síndrome (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007; Maslach y Leiter, 1997; Anadon, 2005; Marrau, 2004).

1.2. Delimitación Conceptual

Aunque el SDP no es un concepto nuevo, y ha sido estudiado en diferentes momentos y contextos, hasta ahora no cuenta con una sola definición.

Schaufeli y Enzmann (1998) mencionan que la forma en la que se explica el síndrome puede tener dos enfoques, uno que lo ve como estado y el otro como proceso. Con base en lo anterior se presentan a continuación algunas definiciones.

Enfoque que define al síndrome como estado.

Uno de los autores más destacados en el estudio del SDP es Freudenberger quien lo define como un estado de agotamiento a consecuencia del trabajo intenso (Ramírez y Padilla, 2008). Freudenberger (1980) menciona que el SDP se presenta cuando:

...alguien se encuentra en un estado de fatiga o frustración causada por la devoción a una causa, a un modo de vivir, o a alguna relación que falló en producir una recompensa esperada. En otras palabras: este problema ocurre siempre que el nivel de expectativas de una persona es dramáticamente opuesto a la realidad y la persona insiste en sus intentos de alcanzar dichas expectativas (p. 13).

Otra definición del SDP visto como un estado, es la que ofrecen Pines y Aronson (citados en Schaufeli y Enzman, 1998) quienes describen al síndrome como “un estado de fatiga física, emocional y mental, provocado por permanecer por un tiempo prolongado en situaciones emocionalmente demandantes” (p 32).

De acuerdo con Schaufeli y Enzman (1998) las definiciones que ven al síndrome como estado comparten las siguientes características:

- Síntomas de Disphoria (estado de sentirse mal o infeliz). De manera sobresaliente la fatiga emocional o mental subyace al grupo de síntomas. Sobre

todo se observan actitudes negativas hacia otros y un decremento en la efectividad y el desempeño (p.32).

- Las expectativas inapropiadas y las demandas emocionales juegan un papel importante en el desarrollo del síndrome (p.32).
- Se considera que el síndrome está generalmente relacionado con el trabajo, y tiene lugar en personas normales que no presentan alguna psicopatología y que habían trabajado adecuadamente antes del surgimiento del síndrome (p.32).

Enfoque que define al síndrome como proceso

Dentro de este enfoque Maslach (2003) lo define como:

... un síndrome psicológico de desgaste emocional, despersonalización y falta de realización personal que se puede presentar en individuos que trabajan con otras personas. Surge como respuesta a la demanda emocional crónica que se presenta cuando se trabaja de forma prolongada con personas y éstas tienen problemas o dificultades (p. 2).

Según Maslach y Leiter (1997) cada individuo expresa el burnout de diferente forma, pero sus opiniones se pueden agrupar en tres ideas fundamentales:

- 1. Desgaste del compromiso con el trabajo.* Aquello que en el trabajo al principio era importante, fascinante, significativo, se torna desagradable, sin realización y poco significativo (p. 23).
- 2. Desgaste de las emociones.* Los sentimientos positivos de entusiasmo, dedicación, seguridad y disfrute desaparecen y son reemplazadas por cólera, ansiedad y depresión (p. 23).
- 3. El problema entre la persona y el trabajo.* Los individualistas consideran a este como un problema del individuo, cuando en realidad es un problema del lugar de trabajo (p. 23).

De esta forma, Maslach y Leiter (1997) argumentan que el síndrome posee tres dimensiones:

1. *Agotamiento emocional*. Cuando las personas experimentan fatiga, se sienten sobrecargados, emocional y psicológicamente. Se sienten agotados, consumidos e incapaces de recuperarse. Cuando despiertan por las mañanas están tan cansados como cuando se fueron a acostar. Pierden la energía para atender otro proyecto o persona. El agotamiento es la primera reacción ante el estrés que surge de las demandas laborales y del cambio.

2. *Despersonalización (cinismo)*. Las personas que se encuentran en este estado se muestran frías, distantes respecto al trabajo y a las personas que en él se encuentran. Minimizan su involucramiento en el trabajo y abandonan sus ideales. La despersonalización es un intento de protegerse a sí mismo del agotamiento y de la decepción. La gente piensa que estarán más seguros al ser indiferentes, especialmente cuando el futuro es incierto o cuando asumen que las cosas no irán mejor de cómo ellos esperan.

3. *Falta de realización personal*. Las personas se sienten ineficaces. Perciben cada nuevo proyecto como enorme. El mundo entero conspira en contra de sus intentos de progreso y cualquier esfuerzo es trivial. Ellos pierden la confianza en sus habilidades para hacer la diferencia, y así como ellos pierden confianza en sí mismos, los demás también lo hacen.

Según Schaufeli y Enzmann (1998) en las definiciones que se refieren al SDP como un proceso, también se puede encontrar la que ofrece Cherniss quien menciona que el SDP es un proceso en el que las actitudes y el comportamiento de los profesionales se modifican de manera negativa como respuesta a las tensiones del trabajo.

Por su parte Edelwich y Brodsky (1980, citados en Schaufeli y Enzmann, 1998) definen este síndrome en profesiones de ayuda como “la pérdida progresiva de idealismo, energía y de propósitos, experimentada por personas en profesiones de ayuda como resultado de sus condiciones laborales” (p. 34).

De acuerdo con el conjunto de autores antes mencionados estas definiciones comparten tres características principalmente (p. 35):

- La mayoría de ellas, que ven al SDP como un proceso, coinciden en que éste comienza con tensiones como resultado del desajuste entre las expectativas del individuo, sus intenciones, esfuerzos e ideales y las demandas de la difícil realidad diaria.
- Los estresores que resultan de la diferencia antes mencionada, se desarrollan gradualmente y pueden ser experimentados de manera consciente por el individuo o bien pueden permanecer por mucho tiempo sin que éste se dé cuenta.
- La forma en la que el individuo enfrenta estos estresores es crucial para el desarrollo del síndrome.

Si bien existen diferentes definiciones acerca del síndrome, todos los autores coinciden, tal como lo menciona Gil-Monte (2006) en que éste “es una respuesta al estrés laboral crónico” (p. 44) además, tiene consecuencias negativas tanto en el sujeto que lo padece, como en la organización en la que éste labora “dado que implica alteraciones, problemas y disfunciones psicofisiológicas con consecuencias nocivas para la persona y para la organización” (Gil-Monte y Peiró, 1997 p. 14).

A partir de la revisión de los síntomas del SDP y de las definiciones que ven al síndrome como estado y como proceso Schaufeli y Enzman (1998) elaboran la siguiente definición:

El SDP es un estado mental persistente y negativo relacionado con el trabajo, que se presenta en personas normales. Está caracterizado principalmente por fatiga, la cual es acompañada de angustia, un sentimiento de reducida efectividad, un decremento en la motivación y por el desarrollo de actitudes y conductas disfuncionales en el trabajo. Esta condición psicológica se desarrolla gradualmente, pero el individuo involucrado la desconoce por largo tiempo. Es además el resultado del desajuste entre las intenciones y la realidad en el trabajo. Con frecuencia este síndrome se auto-perpetúa debido a las inadecuadas estrategias de tratamiento que son asociadas al síndrome (p. 36).

Cada una de las definiciones acerca del SDP realiza aportaciones muy valiosas, sin embargo, para los fines de ésta investigación se utilizó la realizada por Maslach en donde se percibe al síndrome como un proceso que posee tres dimensiones medidas a través del instrumento *Maslach Burnout Inventory-ES* y que fueron descritas con anterioridad.

Diferenciación del SDP de otros conceptos.

Delimitar conceptualmente al SDP no es una tarea sencilla, debido a que comúnmente se le confunde con otros conceptos como tedio, ansiedad, depresión, fatiga, entre otros.

Como respuesta a esta confusión autores como Gil-Monte y Peiró (1997), Schaufeli y Enzmann (1998), Ramírez y Padilla (2008), Guerrero y Vicente (2001), entre otros, proporcionan elementos que permiten diferenciar al SDP de otros padecimientos. A continuación se proporcionan algunos elementos que permiten diferenciar al síndrome de desgaste profesional de otros malestares.

Estrés

Este es uno de los conceptos con los que se confunde con más frecuencia al síndrome. Al respecto, Schaufeli y Enzmann (1998), proporcionan tres diferencias. En primer lugar, el estrés es un proceso de adaptación temporal que es acompañada por síntomas físicos y mentales, este proceso altera a los individuos, pero después logran adaptarse. Por el contrario el SDP se refiere a un rompimiento en la adaptación a estas situaciones de estrés, y es acompañado por un mal funcionamiento crónico en el trabajo.

En segundo lugar, el SDP es una consecuencia particular del estrés que incluye actitudes y comportamientos con características negativas, que no están incluidas en el concepto tradicional de estrés.

En tercer lugar, el estrés puede ser experimentado por cualquier persona, a diferencia del SDP, que únicamente es experimentado por sujetos que iniciaron su actividad profesional con mucho entusiasmo, con metas y expectativas ambiciosas. Un individuo que no haya tenido esta motivación inicial puede padecer estrés pero no SDP.

Tedio

Para diferenciar el SDP del tedio, se utilizaron diferentes instrumentos (como el *Burnout Measure* y el *Maslach Burnout Inventory*). Los resultados arrojaron que el tedio “debe ser considerado como una medida de agotamiento emocional” ya que “es una mezcla de agotamiento físico, agotamiento emocional y sentimientos de fatiga” (Gil-Monte y Peiró, 1997 p. 20).

Por otro lado, Pines y Kafry (1978, citados en Guerrero y Vicente, 2001) han optado por utilizar el término tedio para profesiones en las que el trabajo no se realiza en contacto directo con las personas, y el SDP para profesiones donde si ocurre esto.

Depresión

Debido a que el SDP y la depresión comparten algunas características como la fatiga, el aislamiento social y sentimientos de fracaso se les ha confundido en algunas ocasiones, sin embargo, poseen diferencias importantes. Leiter y Durup (1994, citados en Gil-Monte y Peiró, 1997) “señalan que el SDP es fundamentalmente un constructo social que surge como consecuencia de las relaciones interpersonales y organizacionales, mientras que la depresión es un conjunto de emociones y cogniciones que tiene consecuencias sobre esas relaciones interpersonales” (p. 21). Además el síndrome encuentra su origen en el trabajo y la depresión en el sujeto que la padece.

Al respecto Freudenberger menciona que mientras el SDP tiene origen, por lo menos en su etapa inicial, en situaciones relacionadas con el trabajo del individuo, éste se siente feliz y productivo en otras áreas. En cambio la depresión se caracteriza por la generalización de los síntomas a lo largo de todas las situaciones y esferas de la vida del individuo (Schaufeli y Enzmann, 1998).

Fatiga

Gil-Monte y Peiró (1997, p.22) mencionan dos diferencias principales entre la fatiga y el SDP. La primera hace referencia a que el individuo puede recuperarse de manera sencilla de la fatiga física y del SDP no. La segunda indica que, el esfuerzo físico puede generar

sentimientos de realización profesional en el sujeto que lo experimenta y el SDP genera sentimientos de falta de realización.

Alienación

Diferentes autores (citados en Gil-Monte y Peiró, 1997) mencionan que, desde una perspectiva correlacional, el síndrome de desgaste profesional es distinto de la alienación y llegan a la conclusión de que:

(...) la alienación es lo que ocurre cuando un sujeto tiene poca libertad para llevar a cabo una determinada tarea que es posible realizar, mientras que el SDP se desarrolla cuando un sujeto tiene demasiada libertad para llevar a cabo una tarea que es imposible de realizar (p. 21).

Sin embargo, Dworkin (2003), menciona que desde una perspectiva sociológica el síndrome de desgaste profesional es una forma específica de alienación.

Ansiedad

Este término puede ser asociado a la dimensión de agotamiento emocional del SDP. Pero la diferencia radica en que el agotamiento es producto del exceso de demandas en el trabajo en relación a las habilidades que posee el trabajador; y la ansiedad es consecuencia de que el trabajador no cuenta con las habilidades que se necesitan para la realización de determinado trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1997).

1.3. Perspectivas de Estudio y Modelos que Explican el SDP

El SDP se ha estudiado desde diferentes perspectivas: la clínica, la social y la organizacional que a su vez poseen modelos mediante los cuales se explica el proceso que permite la aparición del síndrome. Es objetivo de esta apartado exponer esta información.

Perspectiva clínica

Schaufeli y Enzmann (1998) mencionan que en los inicios del estudio del SDP las actividades se enfocaron, principalmente, a elaborar descripciones clínicas. Se intentó caracterizar al síndrome en términos de sus causas mediante observaciones estandarizadas y estudios de casos individuales. La atención fue puesta principalmente en los síntomas que presentaban las personas que padecían este síndrome.

El enfoque clínico resalta la importancia de los factores individuales que propician el SDP. El principal representante de esta perspectiva es Freudenberger de quien ya se mencionó con anterioridad su postura.

Modelos basados en la teoría sociocognitiva del Yo.

De acuerdo con Gil-Monte y Peiró (1997) estos modelos comparten dos características. La primera centra la atención en las cogniciones de los sujetos. Estas cogniciones influyen en las percepciones y acciones de los individuos y, al mismo tiempo, son influidas por las consecuencias que se derivan de sus acciones.

En la segunda característica se pone especial énfasis en la seguridad que tengan los sujetos acerca de sus capacidades. Éstas influirán tanto en el esfuerzo que cada individuo hará para lograr los objetivos propuestos como en sus reacciones emocionales. Gil-Monte y Peiró (1997) mencionan que pueden incluirse los siguientes modelos:

a) Modelo de competencia social de Harrison (1983). Este autor distingue entre factores de ayuda y factores barrera. Los primeros tienen la función de facilitar el trabajo de los sujetos y los segundos de dificultarlo. De acuerdo con su planteamiento, las personas que trabajan en instituciones de servicios tienen una alta motivación que se verá afectada por los factores de ayuda o de barrera. El SDP surgirá cuando los factores barrera logren disminuir la motivación de los trabajadores durante un tiempo prolongado.

b) Modelo de Cherniss (1993). Se basa principalmente en la teoría de Hall (1976) quien menciona que tanto la motivación como la satisfacción laboral aumentan cuando los individuos se sienten exitosos al ejecutar alguna tarea, aunque ésta no se realice correctamente. Como consecuencia de estos sentimientos, los individuos sentirán más confianza y compromiso lo que facilitará el logro de los objetivos.

La idea principal que se desprende de este planteamiento es que “el éxito y el logro de los objetivos personales por uno mismo aumenta los sentimientos de autoeficacia, mientras que el fallo en alcanzar estos objetivos conlleva sentimientos de fracaso, baja autoeficacia y puede dar lugar al desarrollo del síndrome” (p. 34) de desgaste profesional.

c) Modelo de Thompson, Page y Cooper (1993). Estos autores basan su modelo en cuatro variables:

...las discrepancias entre la demanda de la tarea y los recursos del sujeto, el nivel de autoconciencia (self-focus) del sujeto, sus expectativas de éxito, y sus sentimientos de autoconfianza. Este modelo propone que el reconocimiento de las discrepancias percibidas o anticipadas entre demandas y recursos puede intensificar el nivel de autoconciencia en algunos sujetos, lo que afectará negativamente a su estado anímico (afecto) que consecuentemente, redundará en una falta de confianza percibida para resolver esas discrepancias, y en bajos sentimientos de realización personal en el trabajo (p.34).

Perspectiva social

Desde esta se considera al SDP como una consecuencia de la interacción entre el entorno laboral y las características propias del sujeto, y su utilidad radica en una mejor comprensión acerca de la forma en cómo se inicia y se desarrolla el síndrome, así como de los síntomas que presentan los individuos (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Modelos basados en las teorías del intercambio social

Parten de los principios de la teoría de la equidad. Sugieren que el origen del síndrome se encuentra en la percepción permanente de falta de equidad, de que sus esfuerzos no son recompensados adecuadamente y de que no tienen el poder para modificar esta situación. Gil-Monte y Peiró (1997) mencionan los siguientes modelos:

a) Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli. Estos autores realizaron su modelo basándose en estudios hechos con profesionales de enfermería. Concluyen que el SDP puede tener una doble etiología: a) los procesos de intercambio social con los

pacientes, donde identifican tres variables estresoras que pueden desarrollar el SDP, las cuales son: la incertidumbre, la percepción de equidad y la falta de control. b) Los procesos de afiliación y comparación social con los compañeros, que incluyen la falta de búsqueda de apoyo social en situaciones de estrés. La afiliación social puede llevar al contagio del síndrome entre compañeros.

Un aspecto importante es que estos autores consideran que el SDP tiene un doble componente: emocional (sentimientos de agotamiento emocional) y actitudinal (sentimientos de despersonalización y de baja realización personal en el trabajo).

b) Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Fredy (1993). Estos autores basan su modelo en la teoría de Hobfoll (1989). De acuerdo con este modelo, el síndrome aparecerá cuando los individuos perciban amenazada su motivación, entendida como los recursos tanto personales como materiales con los que se cuenta para realizar el trabajo.

Para estos autores, a los trabajadores les preocupa más la pérdida de recursos que la ganancia de los mismos y ésta, junto con la estrategia de afrontamiento que utilice el trabajador, puede influir en la presencia del síndrome.

Perspectiva organizacional

Según Schaufeli, Maslach y Marek, (1993) los autores que se encuentran en esta perspectiva consideran al SDP como una conducta organizacional negativa que no afecta únicamente al individuo, sino también a la organización.

Cherniss (citado en Schaufeli, Maslach y Marek, 1993 p. 131) es uno de los autores que pueden mencionarse dentro de ella. Su principal aportación ha sido el concepto de autoeficacia profesional, que consiste en la creencia de que uno es capaz de desempeñarse adecuadamente en funciones de trabajo profesional. Este autor considera cuatro factores que intervienen en el desempeño profesional: los estándares internos de desempeño, el conocimiento y las herramientas en cada área de la autoeficacia profesional, la predicción y el control del ambiente de trabajo y el estatus social de la profesión.

Por su parte Winnubust (citado en Schaufeli, Maslach y Marek, 1993) argumenta que los antecedentes del SDP dependerán de la estructura organizacional así como del apoyo social de la institución.

Por otro lado Cox, Kuk y Leiter (citados en Schaufeli, Maslach y Marek, 1993) mencionan que el SDP se encuentra relacionado con la salud organizacional. Asimismo, consideran a la salud organizacional como una variable moderadora en la relación estrés-SDP.

Modelos basados en la teoría Organizacional

Respecto a esta teoría, Gil-Monte y Peiró (1997) mencionan que todos estos modelos poseen la característica de considerar al SDP como respuesta al estrés laboral. Ponen énfasis en los estresores del contexto organizacional y en las estrategias que los trabajadores utilizan para afrontar el estrés. A continuación se mencionan los modelos que pueden ser incluidos en esta teoría:

a) Modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter. Para estos autores, el SDP surge como respuesta al estrés laboral. Tiene tres dimensiones: despersonalización, baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional.

Según este modelo el síndrome, puede explicarse en dos fases. En la primera, el individuo se enfrentará a situaciones estresantes (producto de la sobrecarga laboral o de la pobreza de rol). En la segunda fase, utilizará diferentes estrategias para afrontar el estrés. Si las estrategias no son adecuadas el síndrome aparecerá. Además, señalan que este síndrome puede presentarse en diferentes tipos de profesiones, y no únicamente en las de ayuda.

b) Modelo de Leiter. De acuerdo con Leiter y sus colaboradores (Leiter y Maslach, 1998, Leiter 1989 citados en Gil-Monte y Peiró, 1997) el SDP “es una respuesta al estrés laboral que se desarrolla cuando las estrategias de afrontamiento empleadas por el sujeto no resultan eficaces para manejar el estrés laboral y sus efectos” (p. 41). En la figura 2.1 se muestra la forma como este autor explica la forma en la que surge el SDP.

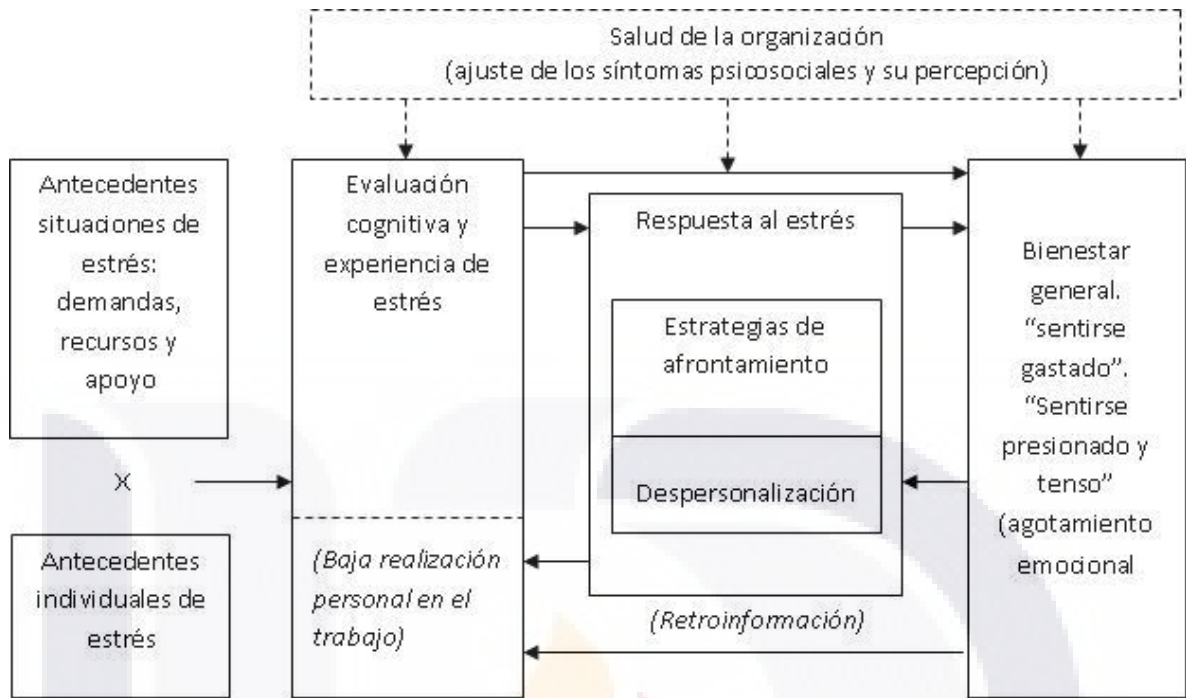


Figura 2. 1 Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993)

En este diagrama (Figura 2.1), (tomado de Gil-Monte y Peiró, 1997) se puede observar cómo el “agotamiento emocional está teórica y empíricamente relacionado con sentirse gastado y es una reacción que incluye variables emocionales y de bienestar” (p. 40). Se considera que la despersonalización es la forma en la que los trabajadores afrontan el agotamiento emocional. La baja realización personal surge como resultado de la evaluación cognitiva que los sujetos hacen respecto al estrés que experimentan y está relacionado con el significado que éstos le otorgan a su trabajo o bien con las expectativas profesionales que hayan sido frustradas.

Resulta importante indicar que, si bien estos modelos no coinciden por completo en cuanto al proceso en el que se desarrolla el SDP, si es observable que ninguno de ellos considera que aparece de manera espontánea, y en todos puede notarse una clara influencia

de diferentes factores en el desarrollo. Además el síndrome no tiene un orden específico para aparecer, este proceso es variable.

Para la realización de este trabajo se tomó como base el enfoque organizacional, pues se considera que este síndrome no afecta únicamente a la persona que lo padece sino que puede afectar su desempeño en el lugar de trabajo y a todos los que en el laboran, situación que se describe con más detalle en el apartado correspondiente a consecuencias. Además, se adopta también el modelo de Leiter, en el que se concibe a la situación organizacional como el agente principal en la aparición del SDP.

1.4. Desencadenantes facilitadores y Consecuencias

Los desencadenantes del síndrome de desgaste profesional, son aquellos estresores que se presentan de forma crónica en el ambiente organizacional. En seguida se describe la manera en la que dos grupos de autores los organizan.

En primer lugar, Maslach y Leiter (1997) hacen una clasificación acerca de seis áreas de la vida laboral que pueden desencadenar el padecimiento en los trabajadores. Éstas pueden ser exploradas mediante el cuestionario Six Areas of Worklife y se describen a continuación.

Exceso de trabajo

Puede presentarse de dos formas, una a nivel organizacional (que tiene que ver con la producción) y la otra a nivel personal (que se refiere al tiempo y energía):

- a) El trabajo es más intenso. Las organizaciones tienen la necesidad de incrementar su productividad y este aspecto repercute en los trabajadores debido a que hay un aumento en su carga de trabajo.
- b) El trabajo exige más tiempo. Las personas que se encuentran en puestos estratégicos dentro de las empresas y trabajan por horas. Llevan trabajo a casa, trabajan en las tardes, en los fines de semana, dan a su empresa tiempo libre y establecen compromisos para que la empresa sea más productiva. Pero esta productividad es ilusoria y temporal debido a que estas condiciones pueden desencadenar padecimientos personales.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- c) El trabajo es más complejo. Cuando la cantidad de actividades que tienen que realizar los trabajadores es numerosa. El caso de los servidores del sector público es un claro ejemplo de esto.

Pérdida de control

Se refiere a la falta de posibilidades del trabajador para establecer sus prioridades y decidir qué hacer con los recursos así como seleccionar la forma en la que se realizará el trabajo. La posibilidad para decidir sobre esto es fundamental para el profesional.

Recompensas insuficientes.

Las personas esperan que sus empleos les brinden suficientes recompensas económicas, de prestigio y de seguridad, pero desafortunadamente los trabajos en la actualidad han reducido este tipo de incentivos.

- a) Dar menos por más. En la actualidad las organizaciones ofrecen salarios más precarios a sus empleados, además cuentan con un buen número de empleados por contrato o por horas lo cual reduce la posibilidad de que los trabajadores obtengan ciertas prestaciones. Otro aspecto importante es la falta de oportunidad de crecimiento profesional y la falta de seguridad en el empleo
- b) Pérdida de disfrute por el trabajo. Una persona que se encuentra conforme con su trabajo es una persona que puede disfrutar más su trabajo. Es necesario establecer incentivos, que no siempre se encuentran relacionados con lo económico.

Interrupción de la comunidad

Existen tres aspectos que pueden definir a este punto:

- a) Relaciones personales fragmentadas. Cuando no existe seguridad personal, las relaciones interpersonales se ven afectadas.
- b) Afectación al equipo de trabajo. Las frecuentes contrataciones rompen con los equipos de trabajo, además muchas veces los miembros de los equipos tienen que competir con sus compañeros para poder conservar sus puestos.

- c) Trabajo por separado, no en equipo. El hecho de que las personas trabajen por separado y no en equipos puede representar una pérdida para la organización al tener menos productividad, además de que esta situación puede provocar conflictos entre los trabajadores.

Ausencia de imparcialidad

Es indispensable que exista un clima de respeto e imparcialidad donde se tenga confianza, franqueza y respeto mutuo entre los trabajadores. La ausencia de estos tres aspectos puede contribuir a la presencia del síndrome de desgaste.

Conflicto de valores

Sucede cuando las organizaciones demandan de sus trabajadores acciones que van en contra de los valores de estos últimos.

Estas seis áreas de la vida laboral están relacionadas con los procesos de dirección ocurridos al interior de la organización. De tal forma que si bien los directivos no pueden cambiar directamente las percepciones (acerca de las seis áreas de la vida laboral) de los sujetos, si pueden tomar medidas que favorezcan este cambio. Es así como Maslach y Leiter (1997) identifican cuatro aspectos de los procesos de dirección que pueden cumplir la función de facilitar, o impedir, la aparición del síndrome:

La *supervisión* debe permitir y fomentar el reconocimiento del papel que cada miembro de la organización desempeña al interior de la misma. Esto puede traducirse en una adecuada repartición de las actividades a realizar.

La *comunicación* debe ser fluida, los directivos deben tomar en cuenta las opiniones de los integrantes de la institución y además deben mantenerlos informados acerca de los logros o cambios ocurridos.

Se debe permitir al individuo conocer la forma en la que sus actividades son relevantes para desarrollo de la organización. Para ello es necesario permitirles participar y *desarrollar las habilidades* necesarias que les ayuden a sentirse más comprometidos con su trabajo.

La *cohesión grupal* se refiere a favorecer o impedir, un ambiente en el cual se exista una adecuada comunicación y trabajo colaborativo, lo que permitirá mayor comprensión y conocimiento entre los integrantes de la organización.

Por otro lado, Gil-Monte y Peiró (1997) identifican otros desencadenantes que, si bien no fueron del todo explorados pero se describen en seguida con la finalidad de fundamentar mejor este trabajo.

Ambiente físico de trabajo y contenidos del puesto.

Este aspecto se refiere principalmente a situaciones como el ruido, tomando en cuenta aspectos como la frecuencia, la intensidad, el control que pueda tener el trabajar acerca de él, entre otros. Además aborda las demandas estresantes que se refieren a características del empleo, como la rotación de turnos, el trabajo por las noches, la sobrecarga laboral, siendo ésta uno de los desencadenantes más importantes del síndrome.

También se pueden incluir las demandas estresantes del puesto, esto se refiere a variables como “la oportunidad del sujeto para emplear las habilidades adquiridas, la variedad de tareas que debe realizar, la retroinformación recibida sobre su desempeño o la identidad de las tareas que realiza” (p. 65).

Desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo de la carrera

Los roles son aquellas conductas específicas que se espera que realicen los individuos en un puesto particular. Existen dos disfunciones de rol que pueden dar origen al síndrome: ambigüedad y conflicto de rol.

La *ambigüedad* se refiere al grado de inseguridad que tiene una persona acerca del trabajo que desempeña. Esto puede deberse a una falta de información acerca de sus funciones, lo que impide al sujeto desempeñar sus actividades adecuadamente.

El *conflicto de rol* es un conflicto interpersonal, que tiene lugar cuando los sujetos no pueden satisfacer las expectativas del rol (que uno o más sujetos depositan en él), por ser éstas contradictorias.

Otros aspectos que se pueden considerar como relacionados con el SDP son el desarrollo de la carrera y las posibilidades de promoción profesionales.

Estresores relacionados con las nuevas tecnologías y otros aspectos organizacionales

Los cambios tecnológicos que ocurren dentro de las organizaciones pueden tener efectos positivos o negativos para los trabajadores. Gil-Monte y Peiró (1997) mencionan los siguientes: “el grado de adaptación requerido, el ritmo de trabajo impuesto, las demandas de atención exigidas, el ambiente físico de trabajo impuesto, el aislamiento social, las disfunciones en los roles, etc.” (p.68). Esto dependerá de la forma en la que los sujetos se adapten al sistema tecnológico.

Otros puntos importantes incluidos en este apartado tienen que ver con las dimensiones estructurales de la organización, es decir el grado de centralización, complejidad y formalización que posea la organización. El ambiente organizacional y la falta de apoyo social percibido, por parte del superior a los compañeros, son variables que pueden facilitar la presencia del síndrome.

Además de considerar los estresores que pueden provocar la presencia del SDP, es importante hacer lo mismo con los llamados facilitadores, el siguiente apartado será dedicado a este tema.

Facilitadores del SDP.

De acuerdo con Gil-Monte y Peiró (1997) los facilitadores son aquellas variables propias del sujeto que pueden ayudarlo o impedirle el manejo adecuado del estrés, situación que repercutirá en la presencia o ausencia del síndrome.

De acuerdo con estos autores, es posible dividirlos en cuatro grupos:

a) Variables de carácter demográfico. En este grupo pueden incluirse aspectos como el sexo, el estado civil, la existencia o no de hijos, la antigüedad en el puesto y la antigüedad en la profesión.

b) Variables de personalidad. Se ha llegado a cierto consenso acerca de las características personales que pueden influir en la aparición del síndrome, de lo cual se desprende que “sujetos empáticos, sensibles, humanos, con dedicación profesional,

idealistas, altruistas, obsesivos, entusiastas y susceptibles de identificarse excesivamente con los demás” (p. 73) sean más propensos a adquirir el síndrome. Igualmente, quienes tienen baja confianza y locus de control externo también pueden ser vulnerables a este síndrome.

c) Estrategias de afrontamiento. La forma en la que los sujetos enfrentan las situaciones conflictivas en el trabajo estará relacionada con la presencia del síndrome; de tal forma que si centran su atención en el problema es posible que presenten menos sentimientos de desgaste, pero si su atención se centra en evitar los conflictos o en las emociones que tienen acerca de ellos ocurrirá lo contrario.

d) Apoyo social en el trabajo. Se refiere al apoyo que puedan recibir los trabajadores dentro de las instituciones para realizar sus funciones, ya sea por parte de sus superiores o de sus compañeros de trabajo.

Antes de continuar con las consecuencias del síndrome, es preciso aclarar que para el trabajo que aquí se describe se tomaron en cuenta las seis variables laborales de Maslach y Leiter, descritas anteriormente. Estas variables fueron estudiadas a partir del instrumento elaborado por estos autores (que es abordado en el Capítulo III correspondiente a la metodología) y se seleccionaron debido a que han sido exploradas en trabajos previos arrojando resultados que permiten identificar que existe relación entre éstas y niveles altos de desgaste.

Con la finalidad de establecer relaciones, también se consideraron algunas variables demográficas, personales, de formación, laborales, extralaborales y, como se describe también en el Capítulo III, se incluyeron algunos ítems referidos a la Reforma Integral para la Educación Media Superior, debido a que es un fenómeno que parece afectar las exigencias laborales hacia los profesores de este nivel educativo, sobre todo al realizar propuestas tanto al currículum, como a las funciones docentes.

Consecuencias del síndrome

Las consecuencias que el SDP puede ocasionar son diversas. Al respecto los autores Gil-Monte y Peiró (1997), las dividen en dos. Las consecuencias personales, que se refieren a situaciones que afectan directamente al individuo y las consecuencias para las organizaciones donde ellos trabajan.

Consecuencias personales.

Las repercusiones que puede tener el SDP a nivel individual son diversas, pero en términos generales pueden agruparse en dos: consecuencias sobre la salud y consecuencias sobre las relaciones interpersonales extralaborales.

a) Consecuencias sobre la salud. Maslach (2003) menciona que la fatiga emocional puede ir acompañada de fatiga física. Según esta autora, las personas que padecen el síndrome reportan sentirse cansadas, sin ganas de levantarse en un nuevo día. Ésta fatiga se convierte en tensión, que a su vez puede desembocar en problemas de sueño lo que afecta al descanso de los sujetos. La falta de sueño y el cansancio pueden colocar a los individuos en una situación vulnerable a adquirir enfermedades.

Pero no todas las consecuencias repercuten en la salud física, sino también en la psicológica. Los sujetos comienzan a sentirse mal acerca de ellos mismos, acerca del tipo de personas que son y acerca del tipo de trabajo que tienen. Además pueden presentar sentimientos de paranoia, ya que las personas que padecen el SDP tienden a sentir que todos tienen la intención de meterlos en problemas.

b) Consecuencias sobre las relaciones interpersonales extralaborales. Estas consecuencias se presentan en forma de actitudes y conductas negativas que el sujeto desgastado realiza dentro de las relaciones interpersonales ocurridas fuera del contexto laboral.

Según Maslach (1982, citada en Gil-Monte y Peiró, 1997) esto ocurre debido a que el sujeto no logra dejar los problemas de su trabajo en ese lugar y los lleva a su hogar, o a otros contextos. Es posible también que aquellas conductas que utilice como mecanismos de defensa, como la despersonalización, sean utilizadas en sus demás contextos sociales.

Consecuencias en las organizaciones

Pueden ser variadas y son ocasionadas por la disminución de la motivación y el aumento de la frustración en los trabajadores que lo padecen. En la medida en que el síndrome aumenta existe también un incremento en el trato con las personas como si no fueran humanos. Asimismo, los sujetos pueden mostrarse rudos, descorteses e insensibles ante los sentimientos de sus usuarios. (Maslach, 2003).

Relacionado con las consecuencias organizacionales Gil-Monte y Peiró (1997) mencionan que:

...entre las consecuencias más importantes que repercuten sobre los objetivos y resultados de las organizaciones cabe citar la satisfacción laboral disminuida, el absentismo laboral elevado, la propensión al abandono del puesto y/o de la organización, la baja implicación laboral, el bajo interés por las actividades laborales, el deterioro de la calidad de servicio de la organización, el aumento de los conflictos interpersonales con supervisores, compañeros y usuarios de la organización, el aumento de la rotación laboral, y el aumento de accidentes laborales (p. 88).

En las siguientes líneas se describen con más detalle cuatro de las consecuencias del síndrome, sugeridas por Gil-Monte y Peiró (1997):

Baja satisfacción laboral.

La satisfacción laboral puede entenderse de la siguiente forma: las personas tienen ideas acerca de cómo piensan que tendrían que ser las cosas en su trabajo y los aspectos más importantes de éste y la realidad. El resultado de la comparación entre estas ideas y la realidad puede determinar el grado de satisfacción de las personas.

Una baja satisfacción laboral puede ocasionar en la organización situaciones como: disminución en la cantidad y calidad del trabajo, ausentismo laboral, retrasos en la incorporación al puesto de trabajo, la propensión a abandonar la organización, entre otros.

Respecto a este tipo de consecuencias existen algunas diferencias, hay autores como Koeske y Koeske (1989), Bacharach, Bamberger y Conley (1991), Wolpin y col. (1991), Richardsen y col. (1992, citados en Gil-Monte y Peiró, 1997) que consideran que la baja satisfacción laboral es consecuencia de la presencia del síndrome. Por otro lado, autores como Whitehead (1987), Friesen, Prokop y Sarros (1988), Grigsby y MacKnew (1988) y Leiter (1988) comparten la idea de que la baja satisfacción laboral es un antecedente al síndrome.

Gil-Monte y Peiró (1997) citan a Friesen y cols. quienes concluyen que

...el SDP, en el caso de los maestros, puede ser una consecuencia tanto del estrés laboral como del fallo del puesto para satisfacer adecuadamente las necesidades motivacionales de los profesionales, por lo que la satisfacción laboral, especialmente la satisfacción con las posibilidades de realizar un trabajo desafiante, debe ser considerada como una variable mediadora en la relación estrés laboral-síndrome de desgaste profesional (p.90).

Propensión al abandono laboral

En relación con este tema, se han encontrado en algunos trabajos, como los realizados por Koeske y Koeske (1989), Jackson, Schwab y Schuler (1986, citados en Gil-Monte y Peiró, 1997) relaciones positivas entre la propensión al abandono y el agotamiento emocional, una de las dimensiones del SDP.

Dentro de las consecuencias que la propensión al abandono puede ocasionar a las organizaciones se pueden enumerar: “costos económicos, pérdida de eficacia y eficiencia de la organización para conseguir sus objetivos, alteración de las redes de comunicación, implantación inadecuada de políticas organizacionales, etc.” (Gil-Monte y Peiró 1997, p. 91).

Ausentismo laboral.

Éste término puede ser entendido como una conducta de no asistencia al lugar de trabajo, pero la forma de medirla será determinada por la organización, de acuerdo a lo que estipulen sus contratos.

Dentro de las consecuencias que puede traer ésta situación a las organizaciones se encuentran: el deterioro de la calidad del servicio que presta la organización, el incremento del gasto económico en contratación y formación de personal nuevo (en caso de despido o abandono total), o la redistribución del trabajo provocando sobrecarga laboral para el resto del personal.

Según Gil-Monte y Peiró (1997) la presencia de altos sentimientos de agotamiento emocional y la baja realización personal en el trabajo pueden derivar en tasas más altas de ausentismo laboral.

Deterioro de la calidad del servicio de la organización

Este aspecto se encuentra fuertemente relacionado con la dimensión de despersonalización, pues los sujetos comienzan a tratar a las personas que atienden como si fueran el motivo de su problema.

Algunas de las conductas que suelen presentarse y que ejemplifican esta consecuencia son: los trabajadores se desentienden del trabajo, procuran evitar algunas tareas, invierten menos tiempo atendiendo a sus usuarios, evitan el contacto visual y físico, responden a las preguntas de forma descortés.

Según Jones (1981, citado en Gil-Monte y Peiró, 1997) el SDP está asociado también con un mayor número de errores en el trabajo, en el asesoramiento a los usuarios y conductas más deshumanizadas y más recriminaciones desde los supervisores.

Lee y Aschforth (1993, citados en Gil-Monte y Peiró, 1997) mencionan que esta situación ocurre debido a que, en un principio los sujetos encuentran la principal fuente de recompensa en el trabajo que desempeñan gracias a su fuerte sentido de compromiso y sacrificio; pero las exigencias del trabajo y el contacto con los demás deterioran estas características y provocan una pérdida del compromiso del trabajador.

En resumen, las consecuencias que el síndrome de desgaste profesional tiene en los individuos y en las organizaciones se pueden clasificar en cuatro grupos (Quiceno y Vinaccia, 2007; Grajales, 2000; Marrau, 2004):

1. Conductuales. Se pueden presentar conductas agresivas, de distanciamiento e incluso paranoides hacia los clientes o hacia los compañeros. También se puede presentar el abuso en el consumo de sustancias nocivas para la salud. Es posible que los sujetos tengan conflictos con sus compañeros de trabajo o bien con familiares y amigos.
2. Emocionales. Los sujetos pueden presentar irritabilidad, hostilidad, aburrimiento, ansiedad, sentimientos depresivos, pérdida de entusiasmo, actitudes negativas hacia sí mismo, su vida y trabajo.
3. Somáticos. En personas que presentan niveles altos del SDP pueden desarrollar síntomas somáticos como dolores de cabeza, musculares, de espalda y cuello, alteraciones del sueño, respiratorias y gastrointestinales

4. Laborales. Se puede identificar ausentismo, falta de cumplimiento de los objetivos trazados, la rotación hasta el abandono total de la profesión

Una característica que fue mencionada de manera general en el Capítulo I y que convierte a este padecimiento en un fenómeno grave, se refiere al posible contagio que puede provocar entre los individuos de una organización. Este fenómeno ocurre “a través de mecanismos de modelado o aprendizaje por observación durante los procesos de socialización laboral” (Edelwich y Brodsky, citados en Schaufeli y Enzmann, p.34), lo que permite explicar que se prolongue en forma de actitudes y conductas de los sujetos y que se convierta en parte de la cultura de las organizaciones.

Hasta ahora, se han descrito los aspectos más relevantes acerca del síndrome como su definición, sus desencadenantes y sus consecuencias. Para continuar con la fundamentación del presente trabajo de investigación, se dedicarán las siguientes páginas al síndrome de desgaste profesional en docentes, con la finalidad de puntualizar conceptos y variables que influyen en su presencia en esta profesión.

1.5. El síndrome de desgaste profesional en los docentes

El estudio del Síndrome de Desgaste Profesional se ha realizado en diferentes profesiones, como abogados, médicos, enfermeras y policías, por mencionar algunas. En el caso de la docencia, ha sido estudiado en diferentes países, niveles educativos y utilizando diferentes tipos de investigación.

A continuación se hace un resumen acerca de los desencadenantes y las consecuencias que este síndrome tiene para el caso específico de los profesores, a diferencia del apartado anterior donde se habló de profesiones en general.

Algunos de los autores de estos trabajos coinciden en que los docentes en la actualidad se encuentran sometidos a muchas presiones, que han convertido a esta profesión en una fuente de estrés para los que en ella laboran (Quinteros, 2001; Aldrete y cols. 2003; Moriana y Herruzo, 2004; Albanesi y cols. 2006; Lhospital y Gregory, 2009).

Estas presiones son muy variadas, y se presentan en diferentes momentos del trabajo, por ejemplo en la elaboración de planeaciones y materiales para la clase, o en la atención a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes y de los padres de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

familia, directivos y compañeros de trabajo (Aldrete y cols. 2003). Además, es una profesión que no se encuentra limitada al horario de clase, sino que en la mayoría de los casos implica que el docente lleve trabajo a casa y dedique más horas de las establecidas formalmente.

Existen cuestiones organizacionales, como la inseguridad laboral o las exigencias que cada institución genera para sus profesores que también pueden ser estresantes para ellos (Quinteros, 2001; Anadón, 2005 y Oramas, 2007).

A la par de estas se encuentra la necesidad de preparación continua tanto profesional como personal, para dar respuesta a la necesidad de formar jóvenes, en el caso concreto de la educación media superior, mejor preparados (Quinteros, 2001 y Oramas, 2007) así como brindarles orientación (Albanesi y cols. 2006). En relación con este punto, Cornejo y Quiñónez (2007) mencionan a los cambios en los enfoques pedagógicos y a la presión por cumplir con los rendimientos estandarizados como otras fuentes de estrés para los profesores.

Otra circunstancia importante por la que atraviesan los docentes es la que se refiere a la desvalorización de su profesión, y es que en la actualidad han dejado de ser vistos como personajes respetados y reconocidos socialmente (Albanesi y cols. 2006).

Todas estas realidades pueden generar en el profesor cierto grado de estrés, que aunado a algunas características personales y ambientales pueden tener como resultado la aparición del síndrome de desgaste profesional. Pero éste no surge de manera espontánea, Joseph Blase (citado en Bórquez 2004) describe la forma en la que el SDP se presenta en los docentes:

...se produce un conjunto de condiciones en las que el esfuerzo y la competencia del maestro son insuficientes para alcanzar las que –se supone– han de ser metas de su actividad educativa; ese conjunto aparece como productor de tensión, de “estrés”, resultando en sentimientos negativos, de insatisfacción y decremento de la motivación por el trabajo en el maestro; tales consecuencias negativas, a su vez, aumentan la posibilidad de una posterior actividad ineficaz, fracasada, que conducirá a agravar la tensión y el sentimiento de inutilidad completa (p. 29).

Las consecuencias que esta condición puede generar en los docentes es grave ya que estos se vuelven menos tolerantes al comportamiento de los estudiantes, utilizan estrategias menos efectivas dentro del salón de clases, y por último, pueden establecer relaciones pobres entre ellos y los estudiantes (Lhospital y Gregory, 2009).

Variables del SDP en docentes

Pero, ¿qué es lo que hace que algunos docentes adquieran el síndrome y otros no? La respuesta a esta pregunta no es sencilla, puesto que existen diferentes variables que influyen para que se presente ésta situación. Al respecto, Byrne (1999) ofrece una lista de las variables más importantes en el estudio del SDP en docentes, como parte de un modelo acerca de este padecimiento. La autora las agrupa en: sociodemográficas, organizacionales y personales.

a) Las variables sociodemográficas

Incluyen variables como sexo, edad, estado civil y presencia o no de hijos. En las siguientes líneas se exponen algunas ideas importantes acerca de la forma en la que estas variables pudieran estar relacionadas con niveles altos de desgaste en alguna de sus tres dimensiones.

Los hallazgos relacionados con la variable *sexo*, han sido inconsistentes con excepción de la dimensión de despersonalización en la que se han encontrado niveles más altos en los docentes hombres que en las mujeres desde la educación básica hasta la superior (Byrne, 1999). Estudios como el de Maslach y Jackson (1985, citados en Byrne, 1999) concluyeron que las mujeres presentan mayor resistencia a las situaciones problemáticas que los hombres. Por el contrario, Freudemberger y North (1985, citados en Byrne, 1999) argumentan que es más probable que las mujeres experimenten el síndrome. Mientras que Gold (1985) y Greenglass y Burke (1988) exponen que no existen diferencias entre el género y la adquisición del síndrome (citados en Guerrero y Vicente, 2001). Lo anterior permite ilustrar la inconsistencia respecto a los resultados observados en distintos estudios en relación con esta variable.

Al considerar la variable *edad*, se ha identificado que los docentes jóvenes presentan niveles significativamente más altos del síndrome que los mayores. (Anderson y Iwanicki,

1984; Maslach y Jackson, 1981, Russell et. al. 1987; Schwab y Iwanicki, 1982; Schwab et. Al. 1986 citados en Byrne, 1999). No obstante Napione (2008) y Guerrero y Vicente (2001), coinciden en que más que la variable edad, lo que parece influir en la adquisición del síndrome es el tiempo de ejercicio profesional. Siendo los profesores con mayor tiempo de experiencia quienes parecen ser menos propensos a adquirir el síndrome.

Para el caso de la variable *estado civil*, así como de la presencia o no de hijos, también se ha encontrado cierta inconsistencia en los resultados. Trabajos como el de Moreno y col. (1992) y Oliver (1993) (citados en Guerrero y Vicente, 2001) mencionan que “los profesionales que tienen cierta estabilidad en la pareja e hijos presentan cierta protección ante el síndrome” (p. 92).

Sin embargo, Maslach y Jackson (citados en Byrne, 1999) reportan que no existe un efecto significativo en el estado civil pero sí en la presencia de hijos, reportando niveles más bajos del síndrome en aquellos profesores que tenían hijos. Byrne (1999) encontró que ni el estado civil ni la presencia de hijos resultaron ser significativas en dos poblaciones similares. Por su parte, Russell (1987, citado en Byrne, 1999) señala que los profesores casados de nivel básico mostraron niveles más altos en falta de realización personal en comparación con sus colegas profesoras y todos los profesores de nivel medio superior.

b) Variables laborales y organizacionales

En estas variables pueden ser incluidos los años de experiencia docente, el nivel educativo donde se trabaje, el conflicto y la ambigüedad de rol, el clima dentro del aula, la toma de decisiones y el soporte social. Todas ellas son abordadas a continuación.

Respecto a la *variable años de experiencia*, Byrne (1999) menciona que los estudios realizados son escasos, sin embargo existen datos importantes, como los que ofrecen Borg y Falzon (1989, citados en Byrne 1999). Estos autores reportan que los profesores con más de veinte años de experiencia presentaron niveles significativamente más altos de estrés que sus colegas con menos experiencia. Por otro lado Anderson e Iwanicki (1984, citados en Byrne, 1999) reportaron niveles significativamente más bajos en la dimensión falta de realización personal en profesores ubicados en la categoría de trece a veinticuatro años de experiencia a diferencia de los ubicados en las otras categorías. En las

dimensiones de desgaste emocional y despersonalización no se detectaron valores significativos.

El *nivel educativo* en el que se imparte clase parece tener cierta relación con la aparición del síndrome ya que existe evidencia de que tiene mayor prevalencia en profesores de nivel medio superior que en profesores de nivel básico (Anderson e Iwanicki, 1984; Beer y Beer, 1992; Burke y Greenglass 1989; Feitler y Tokar, 1982; Schwab y Iwanicki, 1982; Schwab et. al. 1986, citados en Byrne, 1999).

Según Byrne, (1999) se espera que cierto *tipo de estudiantes* provoque en los docentes niveles más altos de estrés y frustración, debido a una mayor exigencia de atención, disciplina o cuidados especiales. Por ello, de acuerdo con el mismo autor, en algunos trabajos, basados en la intensidad del contacto directo con los estudiantes se menciona que los docentes de educación especial se encuentran en una situación más vulnerable de adquirir el SDP que sus colegas de los otros tipos de educación.

En un estudio realizado por Byrne en 1991 (Byrne, 1999), se encontró que el *tipo de estudiantes* tiene un impacto importante en la dimensión de desgaste emocional para los docentes de nivel medio superior así como en la dimensión de realización personal para los docentes de nivel medio y universidad. Al respecto Moriana y Herruzo (2004) mencionan que: “parece que a medida que vamos subiendo en el ciclo educativo, con excepción de los profesores de la Universidad, los índices de SDP se incrementan” (p. 601).

Tanto el *conflicto* como la *ambigüedad de rol* son variables que se han identificado como determinantes del síndrome (Cunningham, 1982, 1983; Kyriacou, 1987; kyriacou y Sutcliffe, 1977, citados en Byrne, 1999). Otros autores también han encontrado que variables como la sobrecarga de trabajo, la pobreza en el clima escolar, la falta de poder en la toma de decisiones, y el poco apoyo por parte de los superiores, también son predictoras de la aparición del SDP.

Relacionado con el *conflicto de rol*, Byrne menciona tres ejemplos: a) existe un desajuste entre la cantidad de trabajo que se tiene que realizar y la calidad del trabajo que se puede alcanzar en el tiempo del que se dispone; b) cubrir las necesidades de alumnos con diversas habilidades y cubrir las necesidades individuales de los alumnos; c) tomar una actitud positiva en la solución de problemas disciplinares y lidiar con el soporte negativo o

neutral de los administradores y padres de familia. Diferentes estudios mencionaron que el conflicto de rol está relacionado significativamente con el desgaste emocional (Burke y Greenglass, 1995; Jackson et. al. 1986; Pierce y Molloy, 1990; Starnaman y Miller, 1992; Schwab y Iwanicki, 1982 citados en Byrne, 1999).

La *ambigüedad de rol* puede definirse como una falta de claridad acerca de las actividades que se tienen que realizar, de los objetivos que se pretenden alcanzar y de las expectativas y responsabilidades que se tienen. En el contexto educativo ésta “puede derivarse de la poca claridad acerca del grado de responsabilidad del profesor en el aprendizaje de los alumnos y de la falta de certeza en los criterios para evaluar el rendimiento” (Guerrero y Vicente, 2001, p. 96).

La *sobrecarga laboral* también es reconocida por Byrne (1999), y se refiere tanto a la percepción que pueden tener los profesores acerca de la dificultad del trabajo o las funciones que desempeñan como a la carga excesiva de trabajo. Esta situación puede ser generadora de estrés e incluye aspectos como las necesidades especiales de algunos alumnos, la exigencia de trabajar horas extra, entre otras.

El *clima dentro del aula* es una variable muy importante en el estudio del SDP y existe cierto consenso acerca de la forma en la que ésta lo influye. Diferentes autores coinciden en que el mal comportamiento de los estudiantes contribuye de forma importante en la aparición del SDP en los profesores. Por ejemplo, Bacharach et. al (1986), Borg, et. al. (1991), Cichon y Koff (1980), Holdaway (1978), Olson y Matuskey, (1982), Punch y Tuettemann, (1990, citados en Byrne, 1999) concuerdan en que acciones como la disciplina, actitudes y abuso por parte de los estudiantes están significativamente correlacionados con la aparición del SDP.

Por otro lado Napione (2008) reconoce al *nivel socioeconómico de las familias* de los alumnos como una variable importante en el estudio del SDP, asimismo Moriana y Herruzo (2004) mencionan que en las investigaciones de Byrne (1999) así como en la de Valero (1997) se señalan que existen mayores índices del SDP en contextos marginales que en centros urbanos y rurales.

Además, específicamente en el *nivel escolar* que interesa a este trabajo, Aydogan, Atila y Bayram (2009) encontraron que el SDP es un padecimiento común entre los

profesores turcos de nivel medio superior y que la depresión y la satisfacción en el trabajo son factores relevantes en el estudio que ellos realizaron.

Respecto a la *toma de decisiones* Manassero, Fornés, Fernández, Vázquez y Ferrer (1995) mencionan que con frecuencia los profesores no son tomados en cuenta para la toma de decisiones respecto a la escuela donde trabajan, además es común que la comunicación entre ellos y los administradores sea deficiente. Según French y Caplan (1972, citados en Byrne, 1999) la participación de los profesores en la toma de decisiones es muy importante ya que ayuda a mantener la moral, la motivación, el entusiasmo, la autoestima y la satisfacción en el trabajo. Por ello la falta de esta participación de los docentes en este proceso puede provocar situaciones de estrés.

Por otro lado, *el soporte social*, se refiere a las relaciones que los docentes establecen con sus compañeros, jefes, alumnos y padres de familia y que servirán al docente como apoyo para realizar sus actividades. La relación entre el soporte social y la aparición del SDP en los docentes no es concluyente, ya que mientras autores como Bacharah et al. (1986), Litt y Turk (1985), Sarros y Sarros (1992, citados en Byrne, 1999) mencionan que existe una relación positiva significativa entre el soporte de los supervisores y el SDP en profesores, Burke y Greenglass (1993, citados en Byrne, 1999) reportan que no existe relación significativa entre estas variables. Al respecto Zhou Yan (2007) menciona como un factor importante la relación entre administradores y docentes, sobre todo porque los primeros, ignoran la individualidad, las necesidades emocionales y la dignidad de los segundos.

Algunos autores mencionan otras variables de tipo laboral relacionadas con el SDP. Cooper (1988, citado en Guerrero y Vicente, 2001) identifica a la inseguridad acerca de conservar el empleo como una fuente lógica de estrés tanto en el sujeto como en el colectivo de la institución educativa cuando se presenta el riesgo de cierre de la institución. El tipo de contrato con el que cuente el profesor es igualmente importante y se encuentra muy relacionado con la inseguridad en el trabajo, ya que, los profesores que no tienen certeza acerca de su continuidad laboral pueden presentar estrés laboral.

Otras variables que pueden influir en el síndrome son el horario laboral, la implementación de nuevas tecnologías, la distancia existente entre el lugar de trabajo y el hogar, entre otras.

Por último, Guerrero y Vicente (2001) reconocen que algunas *características físicas de las instituciones educativas* como la falta de material adecuado para desempeñar sus funciones, poca iluminación, ruido, falta de higiene, distribución del espacio físico con el que se cuente, entre otras, pueden ser fuente de estrés para los docentes.

c) Variables personales

Byrne (1999) sugiere que algunas características personales de los docentes pueden influir en que algunos de ellos adquieran el síndrome, y otros en igualdad de condiciones no lo hagan. La autora menciona al locus de control y a la autoestima como variables importantes en el estudio de SDP.

El *locus de control* se divide en externo e interno. El locus de control externo se presenta cuando los individuos relacionan lo que les ocurre con agentes externos a ellos, como la suerte. Los individuos que consideran que ciertas situaciones son consecuencia de lo que ellos mismos hacen, presenta un locus de control interno. Algunos autores encontraron que los docentes que presentan locus de control externo son más propensos a presentar también el SDP (Dedoline, 1982; Farber, 1991; Kyriacou, 1987; Lortie, 1975; MacLaughlin et al. 1986, citados en Byrne 1999).

Respecto a la *autoestima*, Byrne (1999) menciona que los profesores con baja autoestima son más propensos al aislamiento lo que los coloca en una situación de vulnerabilidad de adquirir el síndrome.

Otro punto importante, relacionado con las características personales de los docentes es el propuesto por Guerrero y Vicente (2001) quienes mencionan que las personas más vulnerables a la adquisición del síndrome son aquellas “entusiastas, humanas y entregadas a su trabajo, pero a la vez excesivamente ansiosas obsesionadas y tendientes a la identificación con aquellos a los que tratan de ayudar, llegando en ocasiones a ofrecer ayuda individual a los usuarios” (p.92).

De igual manera, la *falta de habilidades* para desempeñar las funciones que se les encomienda, ya sea por la carencia de preparación profesional o por la insuficiencia de entrenamiento específico puede ser una fuente de estrés para los profesores, que de ser prolongado genera la aparición del SDP.

Respecto a estas variables, Aldrete y cols. (2003) sugieren que si el docente tiene una *preparación elevada* es posible que perciba mayores posibilidades de promoción profesional y que, si no lo consigue su autoestima y relaciones laborales se verán afectadas lo cual lo colocará en una situación de vulnerabilidad ante el síndrome.

De la revisión hecha a las variables relacionadas con este síndrome se desprende la idea de que existe evidencia para pensar que esta situación se presente en cualquier nivel educativo, y específicamente en los estudios de Grajales (2000), Zhou Yan (2007) y Aydogan, Atilla y Bayram (2009) se encontró que este padecimiento se presenta en el nivel medio superior. Por lo que se tomó la decisión de explorar la relación entre el síndrome y algunas de las variables antes mencionadas. Las siguientes páginas se ocupan de contextualizar a este nivel educativo y a los tipos de escuela estudiados, con la finalidad de explorar las condiciones en las que trabajan sus profesores.

2. Contextualización de la educación media superior

El propósito de este apartado es ofrecer una contextualización de la educación media superior en México. Para ello, se presentan datos generales acerca de sus características en el país, en Aguascalientes y por último, algunos datos acerca de los tipos de escuela estudiados.

2.1. La Educación Media Superior en México

La Educación Media Superior (EMS) en México es el tipo educativo ubicado entre la secundaria y la educación superior. Está coordinada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) fundada en el año 2005, la cual tiene la responsabilidad de crear normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y

administrativa en la EMS, orientada bajo los principios de calidad y equidad, en los ámbitos federal y estatal (SEMS, 2010).

La EMS es un sistema educativo diverso y de acuerdo con Castrejón (1998), esto inició durante la presidencia del general Lázaro Cárdenas, cuando las “fricciones y desacuerdos entre la jerarquía universitaria de la época dio origen al Instituto Politécnico Nacional” (p. 286) que entre sus objetivos tenía el iniciar con la industrialización del país y que bajo esa lógica se propició el surgimiento de instituciones propedéuticas, naciendo así las escuelas pre-vocacionales y vocacionales que eran equivalentes a secundaria y preparatoria.

Desde su surgimiento hasta la actualidad este tipo educativo ha sido influenciado por diferentes acontecimientos. Uno de los más importantes fue el ocurrido como consecuencia del movimiento estudiantil de 1968, cuando en los gobiernos del entonces presidente Gustavo Díaz Ordaz y de su sucesor Luis Echeverría Álvarez se tomó la decisión de “diagnosticar como un problema de educación la raíz de la inconformidad de los estudiantes contra el régimen” (Rodríguez, 2008 s/p).

Fue así como en la reforma educativa del entonces presidente Luis Echeverría se tuvieron alcances importantes, dentro de los cuales la educación media se benefició al incrementar de manera considerable su matrícula, además se creó un “espacio de oportunidad para que intelectuales, educadores, académicos, y en general la juventud ilustrada del 68 pudiera expresarse e impulsar proyectos” (Rodríguez, 2008 s/p) dentro de estos se puede destacar la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la creación del Colegio de Bachilleres y el cambio de las escuelas vocacionales pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE).

Otro momento trascendental para la educación media ocurrió en 1971, cuando durante la XIV Asamblea General Ordinaria de ANUIES en Tepic, Nayarit se analizó, por primera vez, el tema del bachillerato en el país. En esta asamblea “se ampliaron acuerdos que mostraron la gran diversidad en planes de estudios y las dificultades para desarrollar los programas y conseguir permeabilidad horizontal entre instituciones” (Castrejón, 1998 p. 290). Como consecuencia de ello se decidió realizar, en 1975, dos reuniones nacionales de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

directores de educación media, en donde se analizó la problemática desde dos puntos: la diversidad cultural y la política interinstitucional. En ese momento se pensaba que, resolviendo la primera se podría solucionar la segunda. Fue así que en 1982 la Secretaría de Educación Pública (SEP) comisionó a un grupo de investigadores para realizar un análisis acerca de ésta problemática, que fue expuesto en el Congreso Nacional de Bachilleratos en Cocoyoc Morelos.

Más adelante, en 1991, en el marco del programa de modernización educativa, se creó la Comisión Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS). Tiempo después se fundaron las comisiones estatales, este proceso culminó con la instauración de la Comisión Nacional para la Enseñanza Media Superior (CONAEMS) (Castrejón, 1998). Posteriormente, en 1994 entró en vigor la reforma curricular en los bachilleratos tecnológicos (López y Tinajero, 2009).

Recientemente, en el año 2008 se propuso la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS). Esta reforma surgió como una medida para resolver los problemas de cobertura, calidad, equidad y estructura por los que atraviesa este nivel educativo. Propone cuatro ejes de acción: el marco curricular común, la definición y regulación de las modalidades de oferta, la certificación del Sistema Nacional de Bachilleratos y los mecanismos de la reforma donde se hace mención del papel que jugarán los docentes dentro de esta reforma (SEP, 2008).

En él se plantea un perfil de los docentes, que en resumen pide que además de conocer el contenido de sus materias deben contar con las capacidades profesionales que exige el enfoque por competencias, se sugiere también su participación en el diseño curricular y en la toma de decisiones. Asimismo, deben poseer las herramientas necesarias para diseñar clases participativas que fomenten el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos. Deben también identificar las necesidades y características de sus estudiantes, como la diversidad de sus conocimientos y la etapa de desarrollo en la que se encuentran, para adaptar sus programas a ellas así como desempeñarse como asesores o tutores.

En lo que se refiere a la evaluación, se sugiere que modifiquen sus prácticas y que utilicen herramientas como los portafolios y las rúbricas. Se promueve también que los

docentes ya capacitados preparen a sus compañeros, todo esto en un ambiente donde las instituciones educativas colaboren, promuevan y faciliten la preparación de sus docentes (SEP, 2008).

Una reforma con las características de la RIEMS, puede traer consigo serias dificultades para todos los actores involucrados. Específicamente en los profesores, se puede tener poca aceptación, además repercute en la carga de trabajo, al ser necesario asistir a más cursos de actualización, y al modificarse las tareas ya asignadas, en ocasiones radicalmente.

Como se mencionó anteriormente la carga de trabajo se encuentra relacionada con el desgaste emocional, lo que significaría para los profesores un riesgo a adquirir el síndrome. Sin embargo, dado que la implementación de la RIEMS es un fenómeno reciente, abordar sus consecuencias o su relación con el desgaste profesional es poco viable, por tal motivo no se consideró en el análisis bivariado del presente estudio, con la advertencia de que deberá ser considerado en estudios posteriores.

La estructura de la EMS

La educación media superior en nuestro país posee una estructura compleja, pero puede dividirse en dos niveles: el bachillerato y el profesional técnico. Hasta el año 2007, el total de la matrícula era de 3.8 millones de alumnos lo que equivalía al 11.5% de la población estudiantil del (SEP, 2007).

a) Bachillerato

En el bachillerato, los estudiantes obtienen una formación en “diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas, a fin de contar con una información y experiencia académica que lo auxilien en la identificación de su campo de estudios profesionales” (Zorrilla, 2008 p. 208). En él, hasta el 2007 se encontraba matriculado el 90.6% de los alumnos de educación media superior. Regularmente se imparte en tres años, aunque ocasionalmente puede ser en dos o en cuatro. Cuenta con los servicios educativos de: bachillerato general (de dos y tres años) por cooperación y de arte, telebachillerato, colegio

de bachilleres y bachillerato tecnológico (industrial, agropecuario, forestal y del mar) (SEP, 2007).

b) La educación profesional técnica

La finalidad de este nivel es preparar a los estudiantes como “profesionales técnicos en actividades industriales y de servicios, así como para que puedan continuar con sus estudios superiores” (SEP, 2007 p. 107). La mayor parte de su matrícula se encuentra en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) seguido de los Centros de Estudios Tecnológicos (CET) (SEP, 2007).

2.2. Los tipos de escuela estudiados

Hasta el ciclo escolar 2008-2009 el estado de Aguascalientes contaba con 164 escuelas de EMS que atendían a 42 522 alumnos (IEA, 2009), con 2866 profesores (SEP, 2007), aproximadamente.

La información proporcionada por el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA, 2009) refleja que, hasta el año 2009, el estado poseía cinco instituciones pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), cuatro pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), dos a la Dirección General de Bachillerato (DGB), dos Preparatorias Federales por Cooperación, once Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE), una preparatoria autónoma (nombrado Centro de Educación Media y perteneciente a la UAA) y setenta bachilleratos privados, de los cuales catorce se encuentran incorporados a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).

Como se mencionó en el primer capítulo, el presente trabajo se realizó por un lado, con profesores del Centro de Educación Media de la UAA y las preparatorias incorporadas a ésta universidad y, por otro lado, con los profesores de tres Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y de dos Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), que para los fines de este trabajo se tomaron como un solo grupo denominado CBTIS. Todas estas escuelas ubicadas en la ciudad de Aguascalientes.

2.3. El Centro de Educación Media (CEM) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)

Este centro es un bachillerato general. Contaba, al inicio del ciclo escolar 2008-2009, con una matrícula de 1,503 alumnos, lo que equivale al 3.5% del total de alumnos inscritos en este nivel educativo en el estado de Aguascalientes (IEA, 2009). Para el ciclo escolar 2010-2011 el total del personal docente era de 195. El CEM además, cuenta con dos planes de estudio: bachillerato y bachillerato internacional.

Condiciones laborales de los profesores

Los profesores del CEM se encuentran sujetos a las normas de la UAA que, de acuerdo con su ideario institucional, establece como necesario que los docentes “posean formación pedagógica, curricular y didáctica sobre el contexto social y el estudiante, así como el uso de las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación y dominen al menos una lengua extranjera” (UAA, 2010a p.10).

La Ley Orgánica de la UAA (2010b), instituye que para el ingreso a la planta docente, los profesores deben comprobar que cuentan como mínimo con nivel licenciatura. Además tienen, entre otras, las siguientes obligaciones:

- Realizar las actividades que les sean designadas de manera responsable
- El docente debe procurar el desarrollo integral de los estudiantes, y debe realizar actividades como: pase de lista, asistencia puntual y regular, aplicar los exámenes en los momentos establecidos, mostrar a los estudiantes los resultados de sus pruebas y/o exámenes
- Apegarse a los planes de estudio implementados
- Asistir a reuniones y realizar las comisiones que les sean asignadas
- Asistir a cursos de capacitación, actualización organizados por la UAA

Asimismo, la universidad cuenta con el documento perfiles de profesores para impartir el plan de estudios 2004 del bachillerato de la UAA (2005) que, de manera resumida, solicita los siguientes requisitos:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Nivel de estudios de licenciatura (o ingeniería para algunas materias), aunque para impartir algunas materias se solicitan estudios de posgrado. El nivel de estudios debe ser comprobado. Para el caso de la impartición de algunos cursos, sobre todo del área artística, no es indispensable el nivel licenciatura, aunque sí deseable
 - 1 año de experiencia
 - Debe mostrar interés por la formación integral de los estudiantes
 - Disponibilidad para asistir a cursos de capacitación y preparación
 - Formación pedagógica
 - Procurar la promoción de valores universales en los estudiantes
 - Deberá ser crítico, positivo, participativo y propositivo
 - En general, “para todos los perfiles se requiere que el profesionista se sienta realizado y valorado al impartir clases, a nivel medio, que se integre al proyecto colectivo del departamento y de la Institución; que tenga una cultura de responsabilidad, productividad, un ethos de trabajo así como también produzca un ambiente cordial y respetuoso” (p. 5)
 - Debe contar con salud mental y física

De acuerdo con el Reglamento del Personal Académico, el tipo de contratación varía entre: interino, prouniversitario, universitario, residentes, huéspedes o visitantes.

Los profesores interinos, son contratados de forma provisional para cubrir ya sea una plaza de un profesor universitario o bien para cubrir una plaza vacante sin titular. En ambos casos, el contrato es por un tiempo determinado.

Los profesores prouniversitarios son aquellos que se encuentran en espera de la decisión si se les otorgará la plaza definitiva, esto después de haber aprobado el concurso por oposición.

Los profesores residentes, huéspedes o visitantes “son aquellos que realizan un trabajo académico para la universidad, sin tener relación laboral con esta” (p.6).

Por último, un profesor universitario es aquel que cuenta con una plaza definitiva y un nombramiento, después de haber cumplido con todo el procedimiento que estipula la universidad.

2.4. Preparatorias incorporadas a la UAA

Existen 18 escuelas incorporadas a la UAA, catorce de ellas ubicadas en la ciudad de Aguascalientes y cuatro más en otras municipalidades. Para los fines de esta investigación se tomaron en cuenta únicamente las catorce instituciones localizadas en la ciudad que, hasta el ciclo escolar 2008-2009, atendían aproximadamente a 1962 alumnos, lo que equivale al 4.6% del total de la matrícula en el estado. (IEA, 2009) y que además ofrecen una formación de bachillerato general privado. En la tabla 2.1 se enumeran y se menciona el total de docentes con los que contaban para el semestre agosto-diciembre 2010.

En el caso de estas instituciones privadas, el tipo de contratación y de dedicación, el salario y la cantidad de horas frente a grupo, dependerán de lo que cada institución pueda ofrecer a los profesores. Sin embargo, existen reglas que al adquirir la incorporación a la UAA estas instituciones adoptan y que se basan en los reglamentos de la universidad, entre las más importantes para este trabajo están: ningún docente debe tener más de 30 horas a la semana frente a grupo, todos deben entregar una planeación semestral al inicio del mismo, y deben participar en al menos un curso de actualización al semestre. Respecto a la formación docente, las características personales, experiencia, y demás exigencias, son similares a las esperadas para los profesores pertenecientes al CEM.

Tabla 2. 1 Preparatorias incorporadas a la UAA y número de profesores para el semestre agosto-diciembre 2010.

Institución	Número de profesores
Instituto de Aguascalientes, A. C.	49
Instituto Margil	15
Escuela de la Ciudad de Aguascalientes	30
Instituto Medel, A. C.	21
Instituto Guadalupe Victoria	20
Colegio Esperanza	19
Colegio Cristobal Colon	31
Colegio Portugal	33
Bachillerato la Paz	18
Colegio Independencia de Aguascalientes, A. C.	16
Instituto Latinoamericano Miguel de Cervantes, A. C.	17
Instituto Anita Brenner	16
Centro Escolar el Encino	24
Centro Escolar Triana	16
Total	325

Fuente: Departamento de control escolar, UAA

2.5. *Los CBTIS*

La ciudad de Aguascalientes tiene cinco planteles pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial: plantel 39, 155, 168, 80 y 195 cada uno de ellos cuenta con turno matutino y vespertino y todos pertenecen a la modalidad bivalente.

Hasta el ciclo escolar 2008-2009 estas escuelas atendían a un total de 8517 alumnos, que representaba el 20% del total de alumnos inscritos en el estado. Además concentraban aproximadamente a 334 profesores (IEA, 2009).

Condiciones laborales de los profesores

Las normas que regulan las condiciones específicas del personal docente de la DGTI (s/f) señalan que los profesores pueden ser de asignatura, de carrera o visitantes. Los primeros tienen un nombramiento “entre 1 y 19 horas semana mes” (s/p). Los profesores de carrera, “poseen nombramiento de 20, 30 ó 40 horas semana mes” (s/p) y los profesores visitantes son quienes “desempeñan funciones docentes específicas por un tiempo determinado” (s/p).

Como es posible percibir, los docentes de educación media se encuentran laborando en un ambiente donde las exigencias institucionales son diversas. Además, la etapa de desarrollo de sus estudiantes tiene características muy peculiares debido a que estos jóvenes, en edades entre los 15 y 19 años, experimentan un momento en el que se presentan importantes decisiones, como son el primer empleo, la elección de una escuela que sirva para continuar con sus estudios superiores o bien para incorporarse al mercado laboral (SEP, 2008).

Esto trae como consecuencia mayor carga laboral para el docente, quien debe responder a estas necesidades y cumplir con las exigencias académicas mencionadas. Lo que puede colocarlos en una situación vulnerable a adquirir el síndrome de desgaste profesional.

Una vez que se han presentado los fundamentos teóricos y el marco contextual de este trabajo, es necesario describir las cuestiones metodológicas que guiaron el desarrollo de esta investigación, lo cual será tratado en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA

3.1. Enfoque Metodológico

El presente estudio se realizó mediante un enfoque cuantitativo que es definido por Hernández, Fernández y Baptista (2006) como aquel que “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.5). Es un estudio descriptivo que de acuerdo con Hernández y cols. (2006) es aquel que “mide, evalúa o recolecta datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (p.102).

El diseño fue de tipo encuesta por muestreo estratificado por tipo de institución, utilizada “para la recolección sistemática de datos de poblaciones o de muestras de población que deben obtenerse mediante el uso de entrevistas personales u otros instrumentos para obtener datos, se utilizan especialmente cuando se quiere abordar grupos de personas muy numerosos y muy dispersos” (Campbell y Katona, citados en Katz y Festinger, 1972 p. 31). La aplicación fue transversal, lo que significa que se realizó en un momento determinado.

3.2. Hipótesis y variables

Se espera, de acuerdo con estudios previos que se han realizado en educación básica y superior, que se observe lo siguiente:

- El tipo de escuela en el que trabajan los profesores está relacionado con los niveles del síndrome de desgaste profesional.
- Las variables sociodemográficas, como género, edad, estado civil y número de dependientes económicos, están relacionadas con la aparición de niveles altos del SDP.
- Las condiciones laborales de los profesores están relacionadas con la aparición de niveles altos del síndrome.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- La percepción de los profesores acerca del ambiente organizacional en el que trabajan, se relaciona con la presencia de niveles altos del Síndrome de Desgaste Profesional.

Variables

Tal y como se mencionó en el Capítulo II, el estudio del síndrome de desgaste profesional ha permitido explorar su relación con diferentes variables, algunas de las cuales fueron estudiadas en este trabajo y se presentan en seguida, entendiendo como variable dependiente al síndrome de desgaste profesional y sus tres dimensiones medidas a través del MBI-ES y como variables independientes las siguientes:

- *Tipo de escuela estudiado:* el Centro de Educación Media de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, las preparatorias incorporadas a la UAA y los cinco CBTIS.
- *Las variables socio-demográficas* fueron: sexo, edad, estado civil, número de personas que dependen económicamente del profesor.
- *Las variables de formación* se dividieron en dos partes, en la primera se indagó acerca de los grados académicos de los profesores, cuestionando para cada uno de ellos el nombre, la institución y el año del grado obtenido. En la segunda parte se preguntó a los profesores acerca de los últimos tres cursos de actualización a los que asistieron.
- *Las variables acerca de las condiciones laborales* fueron abordadas preguntando el total de años dedicados a la docencia, el total de horas extra que dedicaban a la semana a actividades de apoyo a la docencia, antigüedad en la institución, tipo de contrato, tipo de dedicación, total de horas contratadas a la semana, número de grupos a los que atendía, grados escolares en los que impartía clase, número promedio de alumnos por grupo, todo esto al momento de la aplicación del cuestionario. En caso de que el profesor trabajara en otras instituciones educativas se le pidió que especificara el número de instituciones, el total de grupos a los que atendía y el número total de horas que trabajaba en ellas. Se preguntó acerca de si trabajaba en otras actividades y el número total de horas que dedicaba a éstas.

- *Las variables del ambiente organizacional* se estudiaron utilizando el instrumento Six Areas of Worklife, que se describirá en el siguiente apartado.

3.3. Cuestionario

El cuestionario utilizado se dividió en cuatro partes. La primera de ellas es la correspondiente al *Maslach Burnout Inventory- ES* en su versión para educadores y a través de la cual se valora la variable dependiente; en la segunda parte se incluyó el instrumento denominado *The Areas of Worklife*, en la tercera parte se abordó la percepción acerca de la reforma integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y, por último, en la cuarta parte se incluyeron las variables sociodemográficas y de condiciones laborales de los profesores.

Cada una de las partes pasó por un proceso de juseo y pilotaje, a partir del cual se decidieron realizar modificaciones, principalmente a la última. Enseguida se describen cada una de las partes.

3.3.1. Primera parte: *Maslach Burnout Inventory MBI-ES*

Se utilizó el instrumento realizado por Maslach, Jackson y Leiter en 1996, llamado *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Este instrumento ha sido utilizado en numerosos estudios durante el transcurso de la investigación acerca del SDP, se ha traducido a diferentes idiomas y aplicado tanto en docentes como en otras profesiones.

El MBI se elaboró en tres versiones. La primera de ellas fue construida para conocer la prevalencia del síndrome en profesionales de servicios humanos; la segunda se dedicó a educadores y la última para trabajadores en otras ocupaciones. Para los fines de esta investigación se utilizó el cuestionario para educadores.

El MBI en cualquiera de sus versiones toma en consideración las tres dimensiones del síndrome de desgaste profesional: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal. Las diferencias entre estos radican en la cantidad de ítems y en que, en la versión para educadores se sustituyó la palabra “*recipient*” por “*student*”, en su versión en inglés.

Este instrumento, consta de 22 ítems, de los cuales 9 miden el agotamiento emocional, 5 la despersonalización y 8 la realización personal. La escala utilizada para responder a cada reactivo, es 0 nunca, 1 esporádicamente, 2 pocas ocasiones, 3

regularmente, 4 frecuentemente, 5 muy frecuentemente, 6 diariamente (Maslach, Jackson, Leiter, 1996).

Las puntuaciones de los sujetos para cada dimensión se obtuvieron siguiendo las instrucciones del manual del instrumento: se sumaron los reactivos para cada dimensión y a partir de este resultado se establecieron rangos, tal y como se indica en la tabla 3.1.

Tabla 3. 1 Rangos de desgaste profesional

	Bajo	Medio	Alto
Agotamiento emocional	≤ 16	17-26	≥ 27
Despersonalización	≤ 8	9-13	≥ 14
Realización personal	≥ 30	36-31	≤ 30

De esta forma, puntuaciones altas en agotamiento emocional y despersonalización y bajas en falta de realización personal se interpretan como la presencia de niveles altos del síndrome de desgaste profesional. Por el contrario, detectar puntuaciones bajas en las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización, y altas en falta de realización personal se consideran señal de bajos niveles de desgaste.

3.3.2. Segunda parte: *The Areas of Worklife Survey 4th ed*

Este cuestionario fue elaborado por Leiter (2002) y está dividido en tres partes. La primera parte mide la percepción de los participantes acerca de seis áreas de la vida laboral que afectan el desarrollo de las personas en su trabajo.

En su versión original está integrado por 29 ítems, pero para los fines de esta investigación se decidió agregar uno más a la dimensión de conflicto de valores debido a que se considera importante explorar tanto la congruencia entre los valores de los docentes y los de la institución, como la forma en la que los profesores perciben que se practican dichos valores. Para verificar la utilidad de esta modificación, se obtuvo el coeficiente del alfa de Cronbach que sin el reactivo nuevo dio el resultado de 0.810 y con el nuevo reactivo de 0.838, por lo que se decidió utilizar este nuevo reactivo en el análisis de los resultados.

Los ítems se distribuyeron de la siguiente forma: 6 miden el exceso de trabajo, 3 la pérdida de control, 4 las recompensas insuficientes, 5 la interrupción de la comunidad, 6 la ausencia de imparcialidad y 6 el conflicto de valores.

La escala utilizada para responder a esta primera parte del instrumento es: 1 fuertemente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo, 5 fuertemente de acuerdo (Leiter, 2002).

En esta parte se realizaron los índices de acuerdo con el manual para calificar. Las preguntas 1, 2, 3, 4, 12, 13, 18, 23, 24 y 30 se encontraban redactadas de forma negativa, por lo que fue necesario convertir sus valores a positivos, con la finalidad de homogeneizar las respuestas. En seguida se obtuvieron las puntuaciones para cada una de las áreas de la vida laboral promediando las puntuaciones obtenidas en cada grupo de preguntas. Por último, se agruparon las puntuaciones obtenidas en cuatro categorías: de 1 a 1.99 fuertemente en desacuerdo y desacuerdo, de 2 a 2.99 desacuerdo e indeciso, de 3 a 3.99 indeciso a acuerdo y de 4 a 5 de acuerdo a fuertemente de acuerdo.

En la segunda parte, se exploró la percepción que tienen los docentes acerca del cambio en su trabajo, a través de 11 reactivos. Se les pidió que indicaran la forma en la que percibían la situación expuesta en cada reactivo en dos momentos: un año antes de la aplicación y al momento de la aplicación de la encuesta. Para esto se utilizan dos escalas: para “hace un año”: 1 muy mal, 2 mal, 3 regular, 4 bien y 5 muy bien. Para “en este momento”: 1, mucho peor, 2 peor, 3 no ha habido cambios, 4 mejor y 5 mucho mejor (Leiter, 2002). Para el caso de esta investigación, se tomaron en cuenta únicamente las respuestas a “en este momento”, pues permitían conocer la opinión de los profesores en el momento de la aplicación.

Por último, la tercera parte de este instrumento mide los procesos de dirección y en su versión original consta de 13 afirmaciones. En este caso se agregaron dos ítems. El primero en la dimensión de comunicación, debido a que en una sola pregunta se encontraban dos adjetivos (abierto y honesto) y se decidió dividirla en dos. En la dimensión desarrollo de habilidades se presentó la misma situación (alienta y apoya) por lo que se decidió dividir este ítem. Los ítems quedaron distribuidos de la siguiente forma: 3 miden la supervisión, 4 la comunicación, 5 el desarrollo de habilidades y 3 cohesión grupal. Se

responden utilizando la misma escala de la primera parte (Leiter, 2002). El proceso para obtener las puntuaciones fue la misma que en la primera parte de este instrumento.

3.3.3. Tercera y cuarta parte: percepción acerca de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y variables sociodemográficas

Esta parte del instrumento fue elaborada por la autora del presente estudio y consta de 10 reactivos, cuya finalidad es medir la forma en la que la RIEMS, podría estar relacionada en cada una de las tres dimensiones del SDP y en las seis áreas de la vida laboral de los profesores. De esta forma, se presentan una serie de afirmaciones en las que el profesor tenía que expresar su grado de acuerdo. La primera pregunta indaga acerca de si los profesores perciben que en su institución trabajan en la implementación de la RIEMS. Las preguntas 2, 3 y 4 tienen el objetivo de explorar si las acciones realizadas a partir de esta reforma los hacen sentir más agotados, si les generan sentimientos de despersonalización o de falta de realización personal.

Las preguntas 5 a 10 investigan si los profesores perciben que esta reforma representa mayor carga de trabajo, si su opinión es tomada en cuenta, si sus acciones en esta reforma son reconocidas adecuadamente, si se trabajan en equipo, si el trabajo es distribuido de forma equitativa y si sus valores son congruentes con los establecidos en esta reforma.

Para responder a estas afirmaciones se utilizó la siguiente escala: 1 fuertemente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo, 5 fuertemente de acuerdo y 6 no aplica (ver anexo 2). En la última parte del instrumento se incluyeron las variables sociodemográficas, de formación y de situación laboral.

3.4. Población y muestra

Se diseñó una muestra estratificada por tipo de escuela de 525 profesores. Esta fue construida a partir de la información proporcionada al principio del trabajo de campo, por lo que el número total de profesores en las escuelas incorporadas a la UAA resultó ser diferente al obtenido al momento de la contextualización.

La población total de profesores de EMS en la ciudad de Aguascalientes, pertenecientes a los tipos de instituciones en el estudio fue de 878. Estos profesores se distribuyeron por tipo de escuela como sigue: en el Centro de Educación Media de la Universidad Autónoma de Aguascalientes laboraban 195, en los 14 bachilleratos incorporados a ésta 349 y en los cinco CBTIS participantes se identificaron 334 profesores.

En la tabla 3.2 se pueden corroborar estos datos, además de identificar la forma en la que se distribuyó la muestra por tipo de escuela, así como el porcentaje que ocupó.

Tabla 3. 2 Distribución de la muestra

Tipo de escuela	Población	Muestra mínima	Muestra esperada	Muestra ajustada	Porcentaje que representa la muestra ajustada (%)
Centro de Educación Media de la UAA	195	49	115	115	59.0
Bachilleratos incorporados a la UAA	349	87	206	210	60.2
CBTIS	334	84	197	200	59.9
Total	878	220	518	525	59.8

La muestra fue calculada para que la cantidad de profesores seleccionados, en cada tipo de escuela, representara la misma proporción que ocupaba de la población total. Este proceso es conocido como muestreo estratificado con estimación de tasa de respuesta que de acuerdo con Coolican (1997) es “una muestra seleccionada para que los grupos específicos aparezcan en igual proporción al tamaño de la población objetivo; los casos al interior de cada subgrupo se seleccionan con base aleatoria” (p. 53). El nivel de confianza utilizado fue de 95%, con un margen de error de 5% y una tasa de respuesta del 60%.

La elección de los profesores del Centro de Educación Media de la UAA, se hizo mediante una selección aleatoria utilizando la lista de IDs proporcionada por el Departamento de Recursos Humanos de la UAA, que fue solicitada por medio de una carta formal, para después con los IDs seleccionados solicitar los nombres de los profesores.

Para elegir a los profesores de instituciones incorporadas a la UAA que participarían, se calculó, en primer lugar, el número de profesores por institución de acuerdo a la proporción que ocupaba del total. Conviene mencionar que de las 14 escuelas

incorporadas a la UAA, colaboraron sólo 12, ya que 2 de ellas decidieron no participar en el estudio.

Los CBTIS participantes fueron los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) número: 39, 168 y 195, así como los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) número 80 y 155 considerando los turnos matutino y vespertino para los 5 planteles. El procedimiento de selección fue el mismo que para las escuelas incorporadas.

3.5. Trabajo de campo

El periodo de aplicación comprendió los meses de septiembre a diciembre de 2010, correspondiente al primer semestre del ciclo escolar 2010-2011.

Para las instituciones incorporadas a la UAA y el Centro de Educación Media, se elaboraron cartas de presentación en las que se solicitaba permiso para la aplicación (ver Anexo A).

En los CBTIS, la gestión fue realizada con el apoyo de las coordinadoras del programa Construye-t, quienes facilitaron la entrevista con los directores de cada plantel.

Una vez conseguidas las autorizaciones de cada institución se buscó a cada profesor para solicitarle su colaboración y entregarle el cuestionario, acordando con ellos el día de recolección. Este procedimiento se siguió en el Centro de Educación Media, en los CBTIS y en 10 de las 12 escuelas incorporadas que participaron en el estudio, puesto que en dos instituciones, el permiso para la aplicación estuvo condicionado a que fuera el personal de la misma escuela quien aplicara a sus maestros el cuestionario.

Para la recolección de los cuestionarios se acudió personalmente, aunque en algunas escuelas las secretarías u orientadores educativos recibieron cuestionarios de los profesores que así lo decidieron.

En la tabla 3.3 se puede observar que el total de cuestionarios recuperados fue de 346, esta cifra equivale a un porcentaje de recuperación de 66% de los cuales 81 cuestionarios pertenecían al Centro de Educación Media, 154 a las preparatorias incorporadas a éste y 111 al subsistema DGTI.

Este porcentaje de recuperación se logró principalmente gracias a tres puntos:

1. Se contó con el apoyo de los directivos de las instituciones quienes en su mayoría nombraron a una persona responsable de acompañar en la distribución de cuestionarios.
2. Los cuestionarios se entregaron personalmente y se especificó que las respuestas eran anónimas, además se acompañó cada cuestionario de un sobre que los profesores podía sellar para conservar la confidencialidad.
3. Se regresó a cada institución por lo menos tres veces para recolectar los cuestionarios.

Tabla 3. 3 Total de cuestionarios distribuidos y recuperados

	Cuestionarios distribuidos	Cuestionarios recuperados	Porcentaje en relación a la muestra ajustada
Centro de Educación Media de la UAA	115	81	70.4
Escuelas incorporadas a la UAA	210	154	73.3
CBTIS	200	111	55.5
Total	525	346	65.9

Una vez concluido el trabajo de campo se elaboró una base de datos en el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 17.0, en la cual se capturaron las respuestas proporcionadas por los participantes.

Todo lo descrito hasta el momento sirvió como fundamento para realizar el análisis que dio origen a los resultados y conclusiones que se exponen en los siguientes dos capítulos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados del análisis de la información obtenida en el trabajo de campo. Para ello se divide el capítulo en dos apartados. En el primero se hace una descripción general de los resultados obtenidos (análisis univariado) que comienza con la descripción del perfil del grupo de profesores encuestado. En seguida se presenta el comportamiento del síndrome de desgaste profesional, después el de las variables del ambiente organizacional y por último, las respuestas obtenidas a partir de las opiniones de los profesores acerca de Reforma Integral de la Educación Media Superior.

En el segundo apartado se presenta la relación entre el síndrome y las variables potencialmente asociadas a éste (análisis bivariado). Se reportan inicialmente los resultados de la relación entre el síndrome y las variables sociodemográficas, después entre éste y los diferentes tipos de escuela para después relacionar el síndrome con las variables del ambiente organizacional. Como se mencionó con anterioridad la percepción que los profesores tienen acerca de la RIEMS no se tomó en cuenta para el análisis bivariado.

4.1. Análisis Univariado

Para la realización del análisis univariado se utilizaron principalmente medidas de tendencia central y tablas de contingencia.

En esta primera parte del análisis se presentan los resultados que se consideran más relevantes y se pone un énfasis especial en el alpha de Cronbach.

4.1.1 Perfil del grupo.

De los 346 cuestionarios recuperados se encontró que 53.2% (184) de los respondientes fueron mujeres y el resto hombres. El promedio de edad de los participantes fue de 44 años, con un rango entre 22 y 77 años y una desviación estándar (S) de 11.361. El 64.1% de los profesores estaba casado o tenía pareja. El 22.5% de los profesores dijeron no tener dependientes económicos y del resto el mayor porcentaje (58.0%) tenían entre 1 y 3 dependientes.

Por otro lado, el 68.3% (236) de los profesores tenía como grado máximo de estudios licenciatura o especialidad. Conviene mencionar que la especialidad en este caso fue tomada como licenciatura debido a que algunos profesores de las áreas artes o deportes no cuentan con título de licenciatura, pero sí con documentos que pueden avalar su preparación en alguna especialidad de estas áreas y que conservan cierta equivalencia.

El promedio de años dedicados a la docencia fue de 16.5, los valores se encontraron entre 2 meses y 49 años ($S=10.1$).

La antigüedad en la institución donde respondieron el cuestionario obtuvo el promedio de 12 años, con un rango de 0 hasta 38 años ($S=12.1$).

El promedio de horas contratadas a la semana resultó de 23, el valor mínimo fue de 4 y el máximo de 45 horas ($S=22.5$). El promedio de horas extra dedicadas a la semana por parte de los profesores resultó de 12, con 1 profesor que respondió no dedicar nada de tiempo extra y uno que dijo dedicar 60 horas ($S=1.0$). Respecto al número de grupos a los que atendían, se detectó que en promedio cada profesor trabajaba con 4 grupos, con un profesor que atendía a un solo grupo y otro que atendía a 13 ($S=2.0$).

4.1.2 El síndrome de desgaste profesional

Como puede observarse en la tabla 4.1 las dimensiones de “agotamiento emocional” y “falta de realización personal” obtuvieron un alfa de Cronbach (α) superior a 0.8, lo que permite considerar que la consistencia interna de la escala es adecuada. Contrario a esto, en la dimensión despersonalización, el valor de α fue de 0.4, por lo que se tomó la decisión de no considerarla para el análisis bivariado.

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los profesores encuestados se detectó que ningún profesor obtuvo puntuaciones altas en las tres dimensiones, asimismo el 1.2% (4) presentó nivel alto del síndrome en dos dimensiones y el 14.5% (50) reportó nivel alto del síndrome en por lo menos una dimensión.

La dimensión con un mayor porcentaje de profesores en nivel alto de desgaste fue la “falta de realización personal” y la despersonalización presentó el menor porcentaje en nivel alto.

Resalta de estos resultados el porcentaje elevado de profesores en nivel medio de desgaste en las dimensiones “agotamiento emocional” (13%) y “falta de realización personal” (23.5%), en comparación con los porcentajes de profesores en nivel alto, lo que coloca en una situación de riesgo a los profesores, debido a que el síndrome de desgaste profesional es una condición psicológica que se desarrolla de forma gradual y que además posee una naturaleza contagiosa (Gil-Monte, 2006; Schaufeli y Enzman, 1998).

Tabla 4. 1 Presencia del Síndrome de Desgaste Profesional (N_T=346)

Dimensión del desgaste	Nivel de desgaste				
	α	N	% Bajo	% Medio	% Alto
Agotamiento emocional	0.9	346	83.2	13.0	3.8
Despersonalización	0.5	346	93.4	6.1	0.6
Realización personal	0.8	345	65.2	23.5	11.3

4.1.3 Variables del ambiente organizacional

a) Áreas de la vida laboral

Como se mencionó en el capítulo metodológico, para explorar el aspecto organizacional se utilizó el instrumento estandarizado *Six Areas of Worklife*, en seguida se describen los resultados obtenidos. Se recuerda que tal y como lo indica el manual, las respuestas de los participantes se recodificaron en cuatro categorías, donde: 1-2= fuertemente en desacuerdo a desacuerdo, 2-3= de desacuerdo a indeciso, 3-4= de indeciso a de acuerdo y 4-5=de acuerdo a fuertemente de acuerdo.

La tabla 4.2 muestra, en primer lugar, el α para cada dimensión del instrumento. Como puede observarse, cinco de las seis dimensiones (carga de trabajo, recompensas, comunidad, justicia y valores) obtuvieron un α que indica un nivel de consistencia interna aceptable. Por el contrario, la dimensión control obtuvo un α de 0.5 lo que llevó a tomar la decisión de no considerarla en el análisis bivariado.

De igual forma en la tabla 4.2, se observa que en su mayoría, los profesores reportaron estar de acuerdo con las afirmaciones que se presentaron para explorar las seis áreas de la vida laboral que se estudiaron con el instrumento. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que en las dimensiones carga de trabajo, recompensas, sentido de comunidad e

imparcialidad en el trato, los porcentajes de profesores inconformes con su situación laboral varió entre 19.7 y casi 37%. La importancia de estos resultados radica en que tal y como lo establece la teoría, la inconformidad con el ambiente organizacional puede ser considerada como un facilitador del desgaste profesional. En seguida se hace una descripción más detallada por dimensión.

Tabla 4. 2 Alpha de Crombach y porcentaje de profesores por dimensión y categoría del instrumento Six Areas of Worklife (N_T=346)

	α	N	Desacuerdo-fuertemente en desacuerdo	Indeciso-En desacuerdo	Indeciso-de acuerdo	De acuerdo-fuertemente de acuerdo
Carga de trabajo	0.7	345	2.6	17.1	47.5	32.8
Control sobre el trabajo	0.5	345	0.3	6.4	27.5	65.8
Recompensas	0.9	344	4.4	13.7	30.2	51.7
Sentido de comunidad	0.9	345	5.5	19.4	32.2	42.9
Imparcialidad en el trato	0.9	345	10.1	26.7	40	23.2
Valores	0.8	344	2.0	5.8	29.7	62.5

Carga de trabajo

Una situación adecuada en la carga de trabajo se identifica con la congruencia entre el tipo de trabajo y las expectativas de las personas. El desajuste en esta área se identifica cuando una persona se siente agobiada ya sea por la carga o por el tipo de trabajo que tiene, éste puede parecerle en exceso complejo, tedioso o poco familiar (Leiter, 2002).

Para el caso de la muestra estudiada, el 80.3% (277) de las respuestas se concentraron en las categorías de indeciso a fuertemente de acuerdo, lo que indica que percibían su carga de trabajo congruente con sus expectativas. Sin embargo, el otro 19.7% (68) de profesores se mostró inconforme con la carga de trabajo.

Control sobre el trabajo

Una situación adecuada en esta dimensión indica que los trabajadores perciben consistencia entre sus aspiraciones personales y las oportunidades en cuanto a autonomía e influencia en su trabajo (Leiter, 2002).

Las respuestas del 93.3% (322) del grupo estudiado se concentraron entre indeciso a fuertemente de acuerdo, esto significa que consideraban que poseían el control adecuado en la realización de su trabajo. En este caso sólo el 6.7% (23) de los profesores manifestaron estar en desacuerdo con esta dimensión, pero como ya se señaló esta dimensión del instrumento mostró poca consistencia.

Recompensas

El 81.9% (281) de los profesores respondieron estar entre indeciso a fuertemente de acuerdo. Lo que significa que se percibían reconocidos y recompensados de manera significativa, por sus contribuciones en el trabajo. Sin embargo, el otro 19.7% (68) de profesores se mostró inconforme con la carga de trabajo.

Sentido de Comunidad

Se refiere a una percepción adecuada, por parte de los individuos, acerca de la interacción social en el trabajo, al presentarse apoyo entre los compañeros.

En este caso, si bien el 75.1% (259) de los profesores se concentraron en la categoría de acuerdo a fuertemente de acuerdo, el porcentaje de indeciso a fuertemente en desacuerdo aumentó en comparación con las otras dimensiones al presentarse el 24.9% (86) de profesores en este caso.

Imparcialidad en el trato

Se identificó que el 63.2% (218) de los profesores consideraban que las decisiones importantes eran tomadas consultando diferentes perspectivas, lo que se traduce en respeto por las personas y sentido de justicia, al encontrarse de indeciso a fuertemente de acuerdo con la forma en la que se toman las decisiones en sus instituciones.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin embargo, el 36.8% (127) de los sujetos se encontraron inconformes con la forma en la que se toman las decisiones en su institución, siendo esta la dimensión en donde más profesores mostraron desacuerdo.

Valores

Esta dimensión se refiere al ajuste entre los valores del individuo y los de la institución y al impacto que tienen tanto los objetivos como la misión de la organización en el trabajo diario de los individuos.

En este caso el 92.2% (318) de los profesores se ubicaron de indeciso a fuertemente de acuerdo, lo que representa una cantidad considerable de profesores que perciben a los objetivos y la misión de las instituciones como propios.

En suma, las dimensiones que se identificaron como relevantes en el ambiente organizacional fueron imparcialidad en el trato y sentido de la comunidad, seguidas de carga de trabajo y recompensas, por lo es que posible esperar que se encuentren relacionadas con los niveles altos de desgaste.

Además, la marcada inclinación hacia las categorías de indeciso a de acuerdo y fuertemente de acuerdo, sobre todo en las dimensiones de valores, control y recompensas podría estar relacionada con los bajos porcentajes en niveles altos de “agotamiento emocional” que se observaron entre los profesores encuestados.

b) Percepción del cambio

En la tabla 4.3 se puede observar que al menos el 33% de los profesores percibían que no había habido cambios en las diferentes dimensiones, del instrumento utilizado, durante el último año. Igualmente, en la mayoría de las dimensiones cerca de la mitad de los profesores reportaron percibir que las condiciones habían mejorado, lo que también puede estar relacionado con los bajos niveles de desgaste identificados. Sin embargo en las dimensiones de liderazgo y honestidad en la comunicación el porcentaje de profesores que opinaron que la situación era peor o mucho peor resultó más alto en comparación con las demás dimensiones rebasando el 15.0%.

Tabla 4. 3 Porcentajes de respuesta para percepción del cambio N=336 (N_T=346)

	Mucho peor	Peor	No ha habido cambios	Mejor	Mucho mejor
Calidad	4.5	7.7	33	39	15.8
Seguridad laboral	3.0	7.7	38.1	26.5	24.7
Participación en decisiones	3.0	5.7	37.2	37.5	16.7
Liderazgo	8.3	9.2	36.3	27.1	19.0
Cooperación	2.4	7.4	47.0	26.8	16.4
Oportunidad	1.8	4.8	41.4	29.8	22.3
Contribución	3.9	8.3	39.0	31.3	17.6
Moral	3.9	6.8	46.4	26.8	16.1
Apertura en la comunicación	4.2	9.5	40.5	30.1	15.8
Honestidad en la comunicación	5.1	11.0	48.8	20.5	14.6
Trabajo en equipo	3.6	6.0	46.7	28.3	15.5

c) Procesos de dirección

La tercera parte del instrumento tuvo por objetivo conocer la percepción de los profesores acerca de cuatro aspectos de los procesos de dirección relacionados con el ambiente organizacional: supervisión, comunicación, desarrollo de habilidades y cohesión grupal.

En esta escala se obtuvo una α superior a 0.6 lo que permitió utilizar a todas ellas en el análisis bivariado.

Se identificó que los porcentajes más altos para supervisión y comunicación se situaron en la categoría de fuertemente de acuerdo a de acuerdo con 52.8% (181) y 43.3% (149) respectivamente. En las siguientes dos dimensiones fue en la categoría de indeciso a de acuerdo donde se concentró el mayor número de profesores con 39.2% (135) en desarrollo de habilidades y 51.5% (177) en cohesión grupal.

Tabla 4. 4 Alpha de Crombach y porcentaje de profesores por dimensión y categoría de los procesos de dirección (N_T=346)

	α	N	Desacuerdo-fuertemente en desacuerdo	Indeciso-En desacuerdo	Indeciso-de acuerdo	De acuerdo-fuertemente de acuerdo
Supervisión	0.9	343	7.6	14.3	25.4	52.8
Comunicación	0.9	344	8.1	18.6	29.9	43.3
Desarrollo de habilidades	0.9	344	4.9	17.4	39.2	38.4
Cohesión grupal	0.6	344	3.8	13.1	51.5	31.7

d) Percepción acerca de la reforma integral de la educación media superior

Un elemento importante y actual dentro del cual se encuentran incluidos los profesores de educación media superior en México, es la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Este elemento fue abordado en el instrumento aplicado, tratando de explorar sus opiniones respecto a cómo las actividades derivadas de esta reforma pudieran estar relacionadas con el síndrome de desgaste profesional. En seguida se presentan los resultados descriptivos que se consideran más relevantes para el estudio.

En la tabla 4.5 se puede observar que el α fue de 0.7, lo que se traduce a un nivel confiable dentro de la escala. Además se identifica que el 80.9% (262) de los profesores reportaron que dentro de sus instituciones se realizan actividades como parte de esta reforma. Se puede observar también que las opiniones de los profesores se inclinaron en porcentajes entre el 12.0 y el 31.6 en la categoría de indeciso. Los profesores expresaron no sentirse más cansados ni indiferentes ante las actividades derivadas de la reforma. Asimismo, el mayor porcentaje de profesores (74.6) refirieron sentirse más comprometidos con su trabajo a partir de las implementaciones de la reforma a pesar de que también un mayor porcentaje de ellos mencionó que esta reforma significa más trabajo para ellos.

Otro aspecto importante es que el mayor porcentaje (47.8%) mencionó que su opinión era tomada en cuenta para la implementación de acciones derivadas de la RIEMS. Respecto a las recompensas recibidas por la realización del trabajo extra, el mayor porcentaje dijo estar indeciso, aunque el porcentaje de profesores que dijeron estar de acuerdo con estas recompensas también fue alto. Los profesores manifestaron estar de acuerdo con que el trabajo se hace en equipo, así como con la distribución del trabajo y los valores derivados de la RIEMS.

Como puede observarse, la RIEMS, a pesar de que representa mayor carga de trabajo, es percibida de manera positiva por los profesores encuestados, lo que lleva a pensar que no puede ser una fuente estrés para ellos. Por tal motivo se decidió omitirla del análisis bivariado.

Tabla 4. 5 Porcentaje de profesores por pregunta de la RIEMS

N= 346

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
En la escuela donde laboro se realizan acciones como parte de la RIEMS	3.7	3.4	12.0	50.0	30.9
Las acciones realizadas como parte de la RIEMS me hacen sentir más cansado (a)	12.7	38.4	21.6	19.7	7.6
Me resultan indiferentes las acciones realizadas como parte de la RIEMS	22.0	53.7	16.6	4.2	3.5
Las acciones tomadas como parte de la RIEMS, me hacen sentir más comprometido (a) con mi trabajo	2.2	7.8	15.4	49.8	24.8
Las acciones realizadas a partir de la RIEMS representan más trabajo para mi	5.4	23.7	19.0	37.3	14.6
Mi opinión es tomada en cuenta para la realización de actividades referentes a la RIEMS	7.7	19.6	25.0	35.3	12.5
Las actividades que realizo como parte de la RIEMS me son recompensadas adecuadamente	5.8	17.6	31.6	35.5	9.6
En la escuela donde laboro, trabajamos en equipo para cumplir con los objetivos de la RIEMS	4.4	19.4	24.8	36.5	14.9
El trabajo extra generado a partir de la RIEMS es distribuido equitativamente entre todos los compañeros	10.3	23.8	30.2	27.0	8.7
Los objetivos establecidos por la RIEMS son acordes con mis valores personales	2.2	5.8	21.5	47.1	23.4

4.2. Análisis bivariado

El orden en el que se reportan los hallazgos es el mismo que se siguió durante el análisis. Se relacionó al síndrome, en primer lugar con las variables socio-demográficas y en segundo lugar con las variables del ambiente organizacional.

Se hace una discusión, únicamente de los resultados que mostraron relaciones estadísticamente significativas con el síndrome. Es importante recordar que a partir de este momento los resultados para las dimensiones despersonalización y control sobre el trabajo no serán tomados en cuenta.

Las pruebas utilizadas para detectar si la relación entre los niveles altos de desgaste y las diferentes variables fueron la *Kruskal Wallis* y *Mann-Whitney* (ésta última sólo para la variable sexo), debido a que las variables no provenían de una distribución normal y fue necesario utilizar pruebas no paramétricas que permitieran identificar las diferencias entre varios grupos. De esta forma, las variables a contrastar fueron las tres dimensiones de

desgaste profesional y las variables de agrupación fueron las socio-demográficas, laborales y del clima organizacional. Se incluyen tablas y gráficas que ilustran los hallazgos a nivel descriptivo.

a) Relación entre el síndrome y las variables sociodemográficas

La relación entre el sexo y el síndrome

Se identificó que en las dimensiones “agotamiento emocional” y “falta de realización personal” los porcentajes más altos en los niveles alto y medio de desgaste fueron ocupados por las mujeres. Estas diferencias, resultaron significativas al utilizar la prueba U de Mann-Whitney, en la dimensión “agotamiento emocional” ($p=0.002$).

Esta situación es congruente con lo encontrado en estudios previos, realizados en diferentes niveles educativos, donde se detectó que las mujeres presentan niveles más altos en la dimensión “agotamiento emocional” (Guerrero y Vicente, 2001; Pando, Aranda, Aldrete, Flores y Pozos 2006; Mercado y Ramírez, 2009; Noyola y Padilla, 2009; Unda, 2010).

Tabla 4. 6 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y la variable sexo ($N_T=346$)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Sexo							
Hombre	155	90.0	7.1	2.6	70.3	20.0	9.7
Mujer	176	77.3	18.2	4.5	60.6	25.7	13.7

La relación entre la edad y el síndrome

En la dimensión de “agotamiento emocional” el porcentaje más alto (6.7) de desgaste profesional, se presentó en los profesores más jóvenes ubicados en la categoría de hasta 30 años. En la dimensión “falta de realización personal” el mayor porcentaje se situó en la categoría de 55 años o más, es decir entre los de mayor edad.

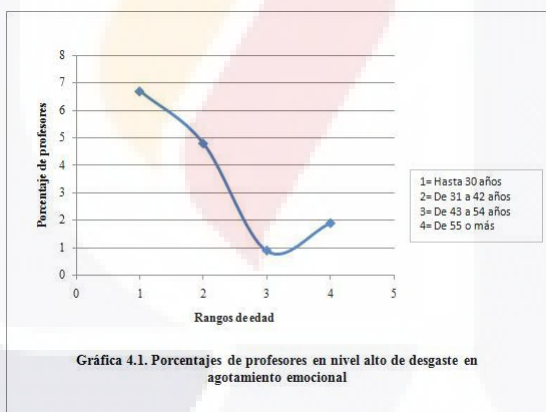
De acuerdo con la prueba Kruskal Wallis, estas diferencias fueron estadísticamente significativas únicamente en la dimensión “agotamiento emocional”.

Tabla 4. 7 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y la variable sexo (N_T=346)

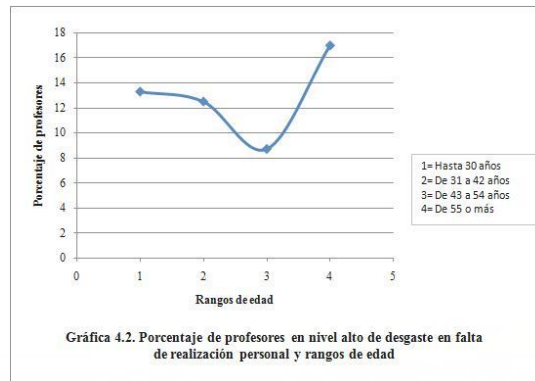
Edad	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Hasta 30 años	45	68.9	24.4	6.7	62.2	24.4	13.3
De 31 a 42 años	105	78.1	17.1	4.8	63.5	24.0	12.5
De 43 a 54 años	115	92.2	7.0	0.9	70.4	20.9	8.7
De 55 o más	53	86.8	11.3	1.9	60.4	22.6	17.0

Además, como puede observarse en las gráficas 4.1 y 4.2 (en las cuales en el eje de las “y” se encuentra el porcentaje de profesores en nivel alto de desgaste y en el eje de las “x” se encuentran los rangos de edad y) la distribución de los porcentajes para los niveles altos de desgaste presentaron la forma de U.

En el gráfico 4.1 los profesores menores de 30 años obtuvieron los niveles más altos de desgaste, esto disminuyó con los profesores de 43 a 54 años y aumentó ligeramente con los profesores de 55 años o más.



En “falta de realización personal” se presentó un fenómeno similar al de “agotamiento emocional”: los profesores de hasta 30 años presentaron altas puntuaciones de desgaste en comparación con los profesores de 43 a 54 años, pero en esta ocasión fueron los profesores de 55 años o más quienes obtuvieron las puntuaciones más altas.



En estudios reportados por Byrne (1999) se concluyó que los profesores jóvenes presentaron niveles más altos de desgaste, situación que es similar en el grupo de profesores estudiados en la dimensión “agotamiento emocional”.

Esto último es debido a que los profesores jóvenes ingresan a la vida laboral con más ímpetu, cuentan con menos experiencia acerca del entorno laboral, sus expectativas son más ambiciosas y sus estrategias de afrontamiento probablemente menos efectivas; por el contrario, es probable que los profesores con más edad, hayan desarrollado mejores estrategias para resistir a las situaciones estresantes producto del entorno laboral, por lo que sus niveles de desgaste son menores (Napione, 2008; Maslach, 2003; Gil-Monte y Peiró, 1997).

En el caso de la “falta de realización personal”, es posible que los profesores con mayor tiempo de ejercicio profesional al estar próximos al retiro sientan que no han logrado todos sus objetivos trazados, lo que les haga sentir menos realización personal.

Relación entre el estado civil y el desgaste

En la dimensión de “agotamiento emocional” en nivel alto, el mayor porcentaje de profesores se detectó en la categoría de profesores sin pareja con un 4.2%.

De manera similar, en “falta de realización personal” en nivel alto, el mayor porcentaje de profesores se presentó en aquellos que no tenían pareja (15.3%).

Tabla 4. 8 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y estado civil (N_T=346)

	Agotamiento emocional			Falta de realización personal			
	N	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Estado civil							
Sin pareja	118	82.2	13.6	4.2	63.6	21.2	15.3
Con pareja	210	83.9	12.3	3.8	65.7	24.3	10.0

Relación entre el número de dependientes económicos y el síndrome

En la dimensión “agotamiento emocional”, el mayor porcentaje de profesores con nivel alto de desgaste se presentó entre quienes no tienen dependientes económicos con el 5.5%.

En “falta de realización personal”, el mayor porcentaje 15.1, con 11 casos, se localizó en 0 dependientes, sin embargo se encontraron 24 casos en la categoría de uno a tres dependientes.

Los resultados muestran consistencia, con las variables estado civil y edad pues es posible pensar que el no tener dependientes económicos esté relacionado con ser joven y soltero.

Tabla 4. 9 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y número de dependientes económicos (N_T=346)

	Agotamiento emocional			Falta de realización personal			
	N	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Número de dependientes económicos							
Ninguno	73	80.8	13.7	5.5	56.2	28.8	15.1
De 1 a 3	188	83.0	13.8	3.2	66.8	20.3	12.8
4 ó más	63	87.3	9.5	3.2	66.7	27.0	6.3

Relación entre la escolaridad y el síndrome

Se exploró también el nivel educativo que tenían los profesores para poder identificar la posible relación entre la escolaridad y los niveles de desgaste. Sin embargo la prueba Kruskal Wallis no presentó significatividad entre ellos en ninguna de las dimensiones. Esto a pesar de que los profesores que tenían como grado máximo licenciatura obtuvieron el mayor porcentaje en nivel alto las dimensiones de “agotamiento emocional” y realización personal.

En la tabla 4.10 se resalta que en las dos dimensiones ambos grupos tienen porcentajes elevados en nivel medio de desgaste, especialmente los profesores con posgrado.

Tabla 4. 10 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y grado máximo de estudios (N_T=346)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Grado máximo de estudios							
Licenciatura/ especialidad	205	83.9	12.2	3.9	64.9	23.4	11.7
Posgrado	94	82.1	14.7	3.2	64.9	25.5	9.6

Relación entre horas de actualización y el síndrome

En la muestra estudiada, se detectó que en “agotamiento emocional” fueron los profesores ubicados en la categoría de 101 a 200 horas los que obtuvieron un mayor porcentaje en nivel alto. En “falta de realización personal” fueron los profesores ubicados en las categorías de 201 a 300 horas y de 300 horas en adelante los que obtuvieron los porcentajes más altos.

Tabla 4. 11 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y horas de actualización (N_T=346)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Horas de actualización							
De 1 a 100 horas	38	89.5	7.9	2.6	73.7	15.8	10.5
De 101 a 200 horas	23	82.6	13.0	4.3	82.6	13.0	4.3
De 201 a 300 horas	16	87.5	12.5	0.0	62.5	25.0	12.5
De 300 horas en adelante	8	75.0	25.0	0.0	75.0	12.5	12.5

Relación entre el tipo de escuela estudiado y el síndrome

Los resultados indicaron que en la dimensión “agotamiento emocional” las preparatorias incorporadas obtuvieron el mayor porcentaje (4.5) de profesores en nivel alto del síndrome. En la dimensión “falta de realización personal” el porcentaje más alto se concentró en el centro de educación media con el 14.8%.

La tabla 4.12 sirve para ilustrar de forma más detallada esta información, además en ella se puede observar que en la dimensión “falta de realización personal” los porcentajes en el nivel medio son mayores, en comparación con los de la dimensión “agotamiento emocional”.

Tabla 4. 12 Porcentajes de profesores por dimensión del síndrome de desgaste profesional y el tipo de escuela (N_T=346)

Tipo de escuela	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Centro de educación media	81	86.4	9.9	3.7	66.7	18.5	14.8
Preparatorias incorporadas a la UAA	154	77.9	17.5	4.5	65.4	23.5	11.1
CBETIS	111	88.3	9.0	2.7	64.0	27.0	9.0

La relación entre los años de experiencia y el síndrome

Como puede observarse en la tabla 4.13, el “agotamiento emocional” presentó el mayor porcentaje en nivel alto en la categoría de 6 a 15 años con el 6.2%, seguido de la categoría hasta 5 años, que tuvo el 4.1% y que además ocupó el porcentaje más elevado, 26.5, en nivel medio del síndrome. Estas diferencias resultaron ser estadísticamente significativas al utilizar la prueba Kruskal Wallis con p=0.007.

Por otro lado, la “falta de realización personal” tuvo el mayor porcentaje en nivel alto en la categoría de 46 años o más, pero fue solo un caso. La categoría que presentó la mayor cantidad de casos en nivel alto fue la de 6 a 15 años que equivale al 10.2% de casos en ella, además se presentó el mayor número de casos en nivel medio con 31, lo que es igual al 24.2%, pero estas diferencias no fueron significativas.

Tabla 4. 13 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y los años de experiencia (N_T=346)

Años de experiencia	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Hasta 5 años	49	69.4	26.5	4.1	55.1	32.7	12.2
De 6 a15 años	129	79.8	14.0	6.2	65.6	24.2	10.2
De 16 a 25 años	77	92.2	6.5	1.3	68.8	16.9	14.3
De 26 a 35 años	58	89.7	6.9	3.4	63.8	25.9	10.3
De 36 años en adelante	10	70.0	30.0	0.0	50.0	20.0	30.0

La relación entre la antigüedad en la institución y el síndrome

El grupo que reunió el mayor porcentaje de profesores en nivel alto de “agotamiento emocional” fue el de 26 a 30 años con el 6.3%, pero en la de 6 a 10 años se encontró que el 21.2% de los profesores se encontraban en nivel medio.

La “falta de realización personal” tuvo el porcentaje más elevado de nivel alto en la categoría de 16 a 20 años.

Tabla 4. 14 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y la antigüedad en la institución (NT=346)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Antigüedad en la institución							
Hasta 5 años	102	74.9	15.7	4.9	64.4	22.8	12.9
De 6 a 10 años	52	75.0	21.2	3.8	71.2	25.0	3.8
De 11 a 15 años	51	90.2	5.9	3.9	68.6	19.6	11.8
De 16 a 20 años	33	93.9	6.1	0.0	57.6	21.2	21.2
De 21 a 25 años	29	79.3	17.2	3.4	62.1	24.1	13.8
De 26 a 30 años	32	90.6	3.1	6.3	53.1	34.0	12.5
De 31 años en adelante	8	87.5	12.5	0.0	50.0	37.5	12.5

La relación entre las horas extra semanales dedicadas a la docencia y el síndrome

En la tabla 4.15 se observa que en la dimensión “agotamiento emocional”, el grupo que tuvo el porcentaje más elevado en nivel alto del síndrome fue el de 6 a 10 horas, con el 5.6%. Sin embargo el grupo de 16 en adelante, tuvo el 17.6% de los profesores en nivel medio.

Para la “falta de realización personal” el mayor porcentaje de profesores en nivel alto de desgaste, se concentró en la categoría de hasta 5 horas, 16.4%, pero una vez más el grupo de 16 en adelante obtuvo el porcentaje más alto en nivel medio, con el 27.9%.

Tabla 4. 15 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y las horas extra dedicadas a la docencia (N_T=346)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Horas extra semanales dedicadas a la docencia							
Hasta 5 horas	67	92.5	6.0	1.5	62.7	20.9	16.4
De 6 a 10 horas	107	80.4	14.0	5.6	62.3	24.5	13.2
De 11 a 15 horas	63	81.0	14.3	4.8	68.3	23.8	7.9
De 16 en adelante	68	77.9	17.6	4.4	61.8	27.9	10.3

La relación entre el tipo de contrato y el síndrome

La variable tipo de contrato presentó, en la dimensión de “agotamiento emocional”, el porcentaje más elevado de profesores en nivel alto en la categoría interino. En el nivel medio de desgaste el grupo más alto de profesores se concentró en la categoría contrato/honorarios.

La “falta de realización personal” concentró al mayor porcentaje de profesores en nivel alto en la categoría contrato/honorarios. Estos profesores pueden sentir que sus esfuerzos no son debidamente recompensados y que su situación laboral es menos estable. Los porcentajes fueron muy semejantes para el nivel medio en las tres categorías, tal como puede observarse en la tabla 4.16.

Tabla 4. 16 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y el tipo de contrato (N_T=346)

	Agotamiento emocional			Falta de realización personal			
	N	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Tipo de contrato							
Base	156	89.1	9.0	1.9	64.1	24.4	11.5
Contrato/honorarios	99	78.8	17.2	4.0	67.3	20.4	12.2
Interinato	35	82.9	11.4	5.7	62.9	25.7	11.4
Otro							

La relación entre el tipo de dedicación y el síndrome

El tipo de dedicación, como se puede ver en la tabla 4.17, mostró que los profesores de tiempo completo obtuvieron el mayor porcentaje (5.3) en nivel alto del síndrome, y los profesores hora clase/asignatura en nivel medio en “agotamiento emocional”. Una posible explicación a esto puede ser que los profesores de tiempo completo, además de tener una carga de trabajo más grande, también pasan más tiempo conviviendo con los estudiantes y con sus compañeros profesores lo que los coloca en un contacto más cercano de sus problemas.

Para la “falta de realización personal” los resultados cambiaron, pues fueron los profesores de tiempo parcial los que presentaron un porcentaje considerablemente mayor (26.1) de profesores en nivel alto y los profesores de tiempo completo y hora clase/asignatura en nivel medio.

Tabla 4. 17 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y el tipo de dedicación (N_T=346)

	Agotamiento emocional				Falta de realización personal		
	N	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Tipo de dedicación							
Tiempo completo	95	83.2	11.6	5.3	63.2	28.4	8.4
Hora clase/ Asignatura	181	81.8	14.9	3.3	63.9	23.9	12.2
Tiempo parcial	23	91.3	4.3	4.3	69.6	4.3	26.1

La relación entre el número de grupos a los que atiende y el síndrome

En la dimensión “agotamiento emocional”, fue el grupo de profesores que atendían nueve o más grupos los que obtuvieron un porcentaje considerablemente más elevado (14.3) que los otros dos grupos, tanto en nivel alto como medio, estas diferencias resultaron estadísticamente significativas con $p=0.007$, utilizando la prueba Kruskal Wallis.

La “falta de realización personal” concentró al mayor porcentaje de profesores en nivel alto en la categoría de 5 a 8 grupos, pero los profesores que atendían 9 grupos o más obtuvieron el 42.9% en nivel medio.

Se observó también que el número de grupos a los que atendían, se encontraba relacionado con niveles altos de desgaste, siendo los profesores que trabajaban con nueve o más grupos quienes presentaron niveles más altos de desgaste en la dimensión de “agotamiento emocional”, lo que coincide con lo expuesto, entre otros autores, por Maslach y Leiter (1997) y Aldrete y cols. (2003), quienes mencionan al exceso de trabajo como un predisponente del síndrome.

Tabla 4. 18 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y el número de grupos a los que atiende (N_T=346)

	Agotamiento emocional				Falta de realización personal		
	N	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Número de grupos a los que atiende							
De 1 a 4 grupos	203	86.2	10.8	3.0	67.3	20.8	11.9
De 5 a 8 grupos	94	80.9	14.9	4.3	57.4	29.8	12.8
De 9 grupos en adelante	7	42.9	42.9	14.3	57.1	42.9	0.0

La relación entre el número de grados escolares y el síndrome

Tal como se puede observar en la tabla 4.19, en “agotamiento emocional”, los profesores con mayor porcentaje fueron los que atendían a los tres grados (4.3%) y los que atendían a

dos grados tuvieron el mayor porcentaje en nivel medio. La “falta de realización personal” concentró al mayor porcentaje (15.8) de profesores en nivel alto en la categoría un grado.

Tabla 4. 19 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y el número de grados escolares (N_T=346)

	Agotamiento emocional			Falta de realización personal			
	N	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Número de grados escolares a los que atiende							
En un grado	115	83.5	13	3.5	61.4	22.8	15.8
En dos grados	79	83.5	13.9	2.5	67.1	21.5	11.4
En tres grados	69	87.0	8.7	4.3	63.8	29.0	7.2

Relación entre el número promedio de alumnos por grupo y el síndrome

En la tabla 4.20 se muestra el porcentaje más elevado de profesores en nivel alto de “agotamiento emocional” se encuentra en la categoría de 46 o más. En la dimensión “falta de realización personal”, los porcentajes más importantes se concentraron en la categoría de 31 a 45. De acuerdo con la prueba Kruskal Wallis las diferencias presentadas en la dimensión “agotamiento emocional” fueron estadísticamente significativas con p=0.043.

Tanto el número de grupos a los que atienden, como el número promedio de alumnos por grupo, se encuentran relacionados con el contacto intenso con personas, que mencionan los autores referidos por Byrne (1999) como con la carga laboral, y pueden estar relacionados con niveles altos de desgaste.

Tabla 4. 20 Porcentaje de profesores por dimensión del desgaste profesional y el número promedio de alumnos por grupo (NT=346)

	Agotamiento emocional			Falta de realización personal			
	N	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Número promedio de alumnos por grupo							
Hasta 15 alumnos	33	97.0	3.0	0.0	57.6	30.3	12.1
De 16 a 30 alumnos	113	77.0	19.5	3.5	68.8	22.3	8.9
De 31 a 45 alumnos	88	81.8	14.8	3.4	63.6	18.2	18.2
46 o más alumnos	72	87.5	6.9	5.6	59.7	31.9	8.3

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los profesores participantes se puede resaltar que el “agotamiento emocional” está relacionado con las variables sexo,

edad, años de experiencia, número de grupos y número de alumnos, al ser las profesoras, los profesores más jóvenes, quienes tienen de 6 a 15 años de experiencia, quienes trabajan con 9 o más grupos y con grupos de 46 o más estudiantes quienes presentaron mayor nivel de desgaste en esta dimensión.

La dimensión “falta de realización personal”, mostró una relación significativa con la variable edad, al ser los profesores con mayor edad quienes presentaron el mayor nivel de desgaste.

Estos resultados son congruentes con la teoría consultada, pues en ella se especifica que la carga de trabajo y el contacto intenso con los estudiantes puede ser un desencadenante del síndrome.

b) La relación entre las variables del ambiente organizacional y el síndrome

En las siguientes páginas se describen los hallazgos para las cinco dimensiones de la vida laboral. Con la finalidad de proporcionar información más detallada acerca de los hallazgos en estas variables, se presentan algunas tablas que exponen la distribución de las seis dimensiones, todas ellas relacionadas con las dos dimensiones del desgaste profesional que se están considerando

Carga de trabajo

Como puede observarse en la tabla 4.21 los profesores ubicados en la categoría 1-2 obtuvieron el mayor porcentaje (44.4) en los niveles alto y medio de desgaste en la dimensión “agotamiento emocional”.

La “falta de realización personal” mostró que la categoría 1-2 obtuvo el mayor porcentaje en nivel alto (33.3%) y que fueron los profesores de la categoría 2-3 los que lo consiguieron en el nivel medio.

De acuerdo con la prueba estadística Kruskal Wallis, estas diferencias fueron estadísticamente significativas con $p=0.000$ para ambas dimensiones.

Tabla 4. 21 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y carga de trabajo (N_T=346)

	Agotamiento emocional			Falta de realización personal			
	N	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Carga de trabajo							
1 a 2	9	11.1	44.4	44.4	44.4	22.2	33.3
2 a 3	59	55.9	33.9	10.2	40.7	42.4	16.9
3 a 4	164	87.2	11.0	1.8	68.3	19.5	12.2
4 a 5	113	97.3	2.7	0.0	75.0	19.6	5.4

Recompensas

En la tabla 4.22 se observa que en la dimensión “agotamiento emocional”, los profesores en la categoría 1-2 consiguieron el porcentaje más elevado en nivel alto de desgaste.

En falta de realización la categoría de 2-3 con las recompensas que recibían obtuvo el mayor porcentaje en nivel alto de desgaste; y esta categoría junto con 1-2 alcanzaron los mayores porcentajes en nivel medio.

Se detectó que tanto en “agotamiento emocional” como en “falta de realización personal” se presentaron diferencias significativas con p=0.002 y 0.021 respectivamente.

Tabla 4.22 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y recompensas insuficientes (NT=346)

	Agotamiento emocional			Falta de realización personal			
	N	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Recompensas insuficientes							
1 a 2	15	66.7	6.7	26.7	53.3	33.3	13.3
2 a 3	47	70.2	21.3	8.5	51.1	29.8	19.1
3 a 4	104	80.8	19.2	0.0	61.2	26.2	12.6
4 a 5	178	89.3	7.9	2.8	71.9	19.7	8.4

Sentido de comunidad

Relacionado con la interacción entre los individuos, se encontró que los profesores que estaban en el grupo 2-3 obtuvieron niveles altos de desgaste en “agotamiento emocional”, y junto con los profesores reunidos en la categoría 1-2 los porcentajes más altos en nivel medio.

Para la dimensión “falta de realización personal”, fueron los profesores en la categoría 2-3 los que agruparon el porcentaje más importante en nivel alto, y los profesores 1-2 en niveles medios. Esta información puede corroborarse en la tabla 4.23.

Tabla 4.23 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y sentido de la comunidad (NT=346)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Sentido de comunidad							
1 a 2	19	78.9	15.8	5.3	68.4	26.3	5.3
2 a 3	67	76.1	14.9	9.0	55.2	31.3	13.4
3 a 4	111	83.8	14.4	1.8	63.1	18.9	18.0
4 a 5	148	86.5	10.8	2.7	70.7	23.1	6.1

Imparcialidad en el trato

Como puede observarse en la tabla 4.24, en “agotamiento emocional” fueron los profesores que se localizaron 1-2 los que presentaron un mayor porcentaje en nivel alto y medio de desgaste. La categoría 2-3 fue la que obtuvo el mayor porcentaje en nivel alto de desgaste en “falta de realización personal”. En ambos casos las diferencias encontradas resultaron ser estadísticamente significativas con $p=0.007$ en “agotamiento emocional” y $p=0.022$ en “falta de realización personal”.

Tabla 4. 24 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste e imparcialidad en el trato (NT=346)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Imparcialidad en el trato							
1 a 2	35	68.6	20.0	11.4	62.9	28.6	8.6
2 a 3	92	77.2	17.4	5.4	56.5	26.1	17.4
3 a 4	138	87.7	11.6	0.7	64.2	24.1	11.7
4 a 5	80	88.8	7.5	3.8	77.5	17.5	5.0

Valores

En la dimensión “agotamiento emocional” fueron los profesores que se concentraron en la categoría 1-2 quienes obtuvieron el mayor porcentaje en nivel alto y medio del síndrome.

Los profesores que obtuvieron el mayor porcentaje en nivel alto del síndrome en “falta de realización personal” fueron los ubicados en la categoría 1-2 y la categoría 3-4 los más elevados en nivel medio. Estas diferencias, de acuerdo con la prueba Kruskal Wallis fueron significativas con $p=0.024$. En la tabla 4.25 se ilustran estos resultados.

Tabla 4. 25 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y valores (N_T=346)

Valores	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
1 a 2	7	71.0	14.3	14.3	42.9	28.6	28.6
2 a 3	19	84.2	10.5	5.3	73.7	21.1	5.3
3 a 4	75	76.0	18.7	5.3	52.0	33.3	14.7
4 a 5	243	85.6	11.5	2.9	69.4	20.2	10.3

En resumen las variables del ambiente organizacional permitieron identificar que aquellos profesores que se encontraban inconformes respecto a la carga de trabajo, las recompensas recibidas por el desempeño de su trabajo y la imparcialidad en el trato, presentaron niveles de desgaste profesional más altos en la dimensión “agotamiento emocional”. En “falta de realización personal” se agregó a las anteriores la dimensión valores. lo que coincide con lo argumentado por Maslach y Leiter (1997) quienes ponen especial atención en las seis áreas de la vida laboral y las conciben como predisponentes del desgaste profesional.

c) Percepción del cambio

Otro aspecto explorado del ambiente organizacional fue la percepción que tenían los profesores acerca de los cambios ocurridos en el último año antes de la aplicación del cuestionario. Con la finalidad de hacer más ágil la lectura de este apartado, se presentan en seguida únicamente los resultados para las dimensiones que obtuvieron diferencias significativas con la prueba Kruskal Wallis.

El mayor porcentaje de profesores en nivel alto de desgaste, en la dimensión “agotamiento emocional” consideraban que su seguridad laboral se encontraba mucho peor que un año antes de la aplicación del cuestionario.

En la dimensión “falta de realización personal” fueron los profesores que respondieron que su seguridad laboral estaba peor al momento de la aplicación quienes obtuvieron el porcentaje más alto de desgaste. Estas diferencias se exponen en la tabla 4.26.

Ambas diferencias resultaron ser estadísticamente significativas, con p=0.000 para “agotamiento emocional” y p=0.005 en “falta de realización personal”.

Tabla 4. 26 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y percepción de la seguridad laboral (N_T=346)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Mucho peor	10	60.0	20.0	20.0	40.0	50.0	10.0
Peor	26	53.8	38.5	7.7	42.3	34.6	23.1
No ha habido cambios	128	84.4	10.9	4.7	62.2	29.1	8.7
Mejor	89	86.5	12.4	1.1	64.0	16.9	19.1
Mucho mejor	83	89.2	8.4	2.4	77.1	18.1	4.8

Por otro lado, en la tabla 4.27 se observa que los profesores que consideraban que su participación en la toma de decisiones se encontraba mucho peor fueron los mismos que obtuvieron un mayor porcentaje en nivel alto de desgaste en “agotamiento emocional”. Esta diferencia resultó significativa con $p=0.047$.

Tabla 4. 27 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y participación en la toma de decisiones (N_T=346)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Mucho peor	10	70.0	10.0	20.0	40.0	50.0	10.0
Peor	19	73.7	15.8	10.5	47.4	36.8	15.8
No ha habido cambios	125	77.6	17.6	4.8	63.2	21.6	15.2
Mejor	126	88.9	9.5	1.6	65.6	24.0	10.4
Mucho mejor	56	87.5	10.7	1.8	73.2	21.4	5.4

Además, tal y como se expone en la tabla 4.28, tanto en “agotamiento emocional” como en “falta de realización personal”, los profesores que opinaron que la cooperación entre los compañeros de equipo se encontraba mucho peor que un año atrás presentaron los porcentajes más altos en alto nivel de desgaste. En ambos casos las pruebas estadísticas arrojaron diferencias significativas con $p=0.029$ y 0.013 respectivamente.

Tabla 4. 28 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y la cooperación (N_T=346)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Mucho peor	8	62.5	25.0	12.5	62.5	25.0	12.5
Peor	25	64.0	24.0	12.0	32.0	48.0	20.0
No ha habido cambios	158	86.7	9.5	3.8	62.3	25.3	11.4
Mejor	90	83.3	14.4	2.2	71.1	15.6	13.3
Mucho mejor	55	83.6	14.5	1.8	70.4	24.1	5.6

Las oportunidades para poder involucrarse en el trabajo que les gusta mostraron diferencias significativas en la dimensión “agotamiento emocional” con $p=0.027$, siendo los profesores que opinaron que esta situación estaba peor al momento de la aplicación, quienes obtuvieron el porcentaje más alto de desgaste.

Tabla 4. 29 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y las oportunidades ($N_T=346$)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Mucho peor	6	66.7	33.3	0.0	50.0	33.3	16.7
Peor	16	68.8	25.0	6.3	56.3	37.5	6.3
No ha habido cambios	139	77.7	16.5	5.8	61.9	23.7	14.4
Mejor	100	88.0	10.0	2.0	64.6	21.2	14.1
Mucho mejor	75	90.7	6.7	2.7	70.7	25.3	4.0

Respecto al trabajo en equipo, se encontró que los profesores que opinaron que esta situación estaba peor al momento de la aplicación que un año atrás, obtuvieron los porcentajes más altos en nivel alto y medio de desgaste, en la dimensión “falta de realización personal”.

Tabla 4. 30 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y las trabajo en equipo ($N_T=346$)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Mucho peor	12	83.3	8.3	8.3	66.7	25.0	8.3
Peor	20	70.0	20.0	10.0	50.0	35.0	15.0
No ha habido cambios	157	84.1	12.1	3.8	57.3	27.4	15.3
Mejor	95	84.2	12.6	3.2	72.6	17.9	9.5
Mucho mejor	52	82.7	15.4	1.9	74.5	21.6	3.9

c) Procesos de dirección

La percepción de los profesores acerca de los procesos de dirección que se desarrollan en sus centros de trabajo permitió establecer relaciones importantes entre éstos y sus niveles de desgaste profesional. En seguida se presentan los resultados obtenidos.

Supervisión

De acuerdo con las respuestas de los profesores, se detectó que aquellos que se encontraban la categoría 1-2, fueron los que presentaron el porcentaje más elevado (7.7%) en nivel alto del síndrome, en la dimensión “agotamiento emocional”.

Además, los profesores ubicados en la categoría 3-4, obtuvieron un porcentaje superior en nivel alto de desgaste en la dimensión “falta de realización personal” (16.1%), pero aquellos que estaban en 1-2 lograron un porcentaje importante en nivel medio (42.3). Esta información es detallada en la tabla 4.31.

Tabla 4. 31 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y supervisión (N_T=346)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Supervisión							
1 a 2	26	76.9	15.4	7.7	46.2	42.3	11.5
2 a 3	49	79.6	16.3	4.1	67.3	20.4	12.2
3 a 4	87	77.0	16.1	6.9	58.6	25.3	16.1
4 a 5	181	88.4	9.9	1.7	70.6	20.6	8.9

Comunicación

En la tabla 4.32 puede observarse que aquellos profesores localizados en las categorías 1-2 y 2-3, concentraron el mayor porcentaje en nivel alto de desgaste en las tres dimensiones.

Además, los profesores que estaban fuertemente en desacuerdo a desacuerdo con la comunicación en su institución, presentaron niveles de desgaste significativamente más altos que los demás profesores, esto se confirma con la prueba Kruskal Wallis, con $p=0.022$ para “agotamiento emocional” y $p=0.043$ para “falta de realización personal”.

Tabla 4. 32 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y comunicación (N_T=346)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Comunicación							
1 a 2	28	78.6	7.1	14.3	53.6	28.6	17.9
2 a 3	64	73.4	25.0	1.6	59.4	31.3	9.4
3 a 4	103	81.6	13.6	4.9	59.2	27.2	13.6
4 a 5	149	89.9	8.1	2.0	73.6	16.9	9.5

Desarrollo de habilidades

Los profesores con opiniones ubicadas en las categorías 1-2 y 2-3 reunieron un porcentaje superior de desgaste en “agotamiento emocional” y “falta de realización personal”.

En este caso, los profesores concentrados en las categorías de fuertemente en desacuerdo a en desacuerdo y de desacuerdo a indeciso presentaron niveles de desgaste significativamente más altos que los demás profesores, tanto en “agotamiento emocional” ($p= 0.000$) como en “falta de realización personal” ($p=0.37$).

Tabla 4. 33 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y desarrollo de habilidades ($N_T=346$)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Desarrollo de habilidades							
1 a 2	17	70.6	23.5	5.9	52.9	47.1	0.0
2 a 3	60	75.0	13.3	11.7	53.3	28.3	18.3
3 a 4	135	77.8	18.5	3.7	63.7	23.7	12.6
4 a 5	132	94.7	5.3	0.0	73.3	18.3	8.4

Cohesión grupal

Los profesores que se encontraban en el grupo 2-3 y 3-4 respecto a la cohesión grupal fueron los mismos que obtuvieron el porcentaje más importante de nivel alto de desgaste en “agotamiento emocional”.

Por su parte, los profesores ubicados en la categoría 3 a 4, obtuvieron el porcentaje más elevado de desgaste, sin embargo, el 46.2% de los profesores que se encontraban fuertemente en desacuerdo se concentraron en nivel medio de desgaste, tal como puede observarse en la tabla 4.34. En este caso los niveles altos de desgaste en la dimensión “agotamiento emocional” se encontraron relacionados con la cohesión grupal, al obtener $p=0.031$, sólo en esta dimensión.

Tabla 4. 34 Porcentaje de profesores por nivel de desgaste y cohesión grupal ($N_T=346$)

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Cohesión grupal							
1 a 2	13	84.6	7.7	7.7	46.2	46.2	7.7
2 a 3	45	77.8	13.3	8.9	60.0	31.1	8.9
3 a 4	177	79.7	15.8	4.5	63.3	21.5	15.3
4 a 5	109	91.7	8.3	0.0	72.2	21.3	6.5

A manera de síntesis de este apartado, se puede mencionar que en la dimensión “agotamiento emocional”, las percepciones favorables acerca de la comunicación, el desarrollo de habilidades y la cohesión grupal, se reflejaron en niveles bajos de desgaste y la percepción negativa acerca de la comunicación se relacionó con puntuaciones altas de desgaste. Además, las opiniones favorables acerca del desarrollo de habilidades se encontraron relacionadas con niveles bajos de desgaste en la dimensión “falta de realización personal”. Aspecto que también es congruente con lo descrito por diferentes teóricos como Byrne (1999) Gil-Monte y Peiró (1997) y Zhou Yan (2007) quienes mencionan al ambiente organizacional y a las relaciones entre los profesores y sus supervisores y compañeros de trabajo como factores que pueden estar relacionados con la aparición de niveles altos de desgaste.

Es posible que los bajos niveles de desgaste encontrados se encuentren relacionados, con la percepción positiva que tienen los profesores respecto a su ambiente organizacional. Además, se puede suponer que debido a que el contacto que tienen con los alumnos y sus compañeros profesores no es tan intenso como en otros niveles educativos, el estrés que esto representa es mínimo y por lo tanto los niveles de desgaste también son menores, lo que ayudaría a sustentar lo descrito por los estudios reportados por Byrne (1999), en los que se argumentó que el contacto intenso con los estudiantes puede ser un factor relacionado con niveles altos de desgaste.

En el siguiente apartado, se presentan las conclusiones basadas en el Capítulo II y en los resultados expuestos hasta el momento.

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con los objetivos trazados para este estudio, y con las características de la muestra se puede afirmar que en el grupo de escuelas encuestadas no existían, al momento de la aplicación, profesores que presentaran niveles altos de desgaste profesional en las tres dimensiones. Aun considerando a cada una por separado, los porcentajes fueron bajos en comparación con estudios anteriores realizados en la ciudad de Aguascalientes.

Asimismo, contrario a lo que se esperaba de acuerdo a los estudios previos, la dimensión que presentó un mayor número de casos en nivel alto fue la falta de realización personal, seguida de agotamiento emocional. La dimensión despersonalización presentó únicamente dos casos en nivel alto y obtuvo un coeficiente alfa inferior a lo permitido, por lo que se decidió omitirla en el análisis bivariado.

Sin embargo, a pesar de que ninguno de los profesores encuestados presentó niveles altos de desgaste en las tres dimensiones exploradas, si fue posible identificar una cantidad considerable en nivel medio en las dimensiones agotamiento emocional y falta de realización personal. Lo que se traduce en una situación de riesgo para los profesores, recordando que una de las características más importantes del síndrome de desgaste profesional es la posibilidad de contagio y entendiendo que el síndrome no es un estado sino un proceso que no aparece de manera espontánea, por el contrario, se desarrolla de manera gradual y afecta a aquellos sujetos que al desconocer su padecimiento utilizan estrategias de enfrentamiento poco efectivas.

Con base en los estudios reportados por Byrne (1999) y la definición de Maslach (2003) en donde se menciona que existe relación entre el tiempo que pasan los profesores en contacto con sus alumnos y los niveles altos de desgaste, se puede inferir que el número reducido de casos de nivel alto de desgaste, comparado con estudios previos, puede estar relacionado con el poco contacto de los profesores con sus alumnos (incluso entre ellos mismos) debido a que la mayoría de los profesores son hora clase y permanecen poco tiempo en la institución.

Al explorar cada tipo de escuela, se encontró que no existe relación estadística entre los niveles altos de desgaste de los docentes, en cualquiera de las tres dimensiones, y los diferentes tipos de preparatorias estudiadas. Esto a pesar de que si se encontraron diferencias a nivel descriptivo y a pesar de que cada tipo de escuela posee características peculiares, que fueron expuestas en la contextualización.

Los resultados confirmaron algunas semejanzas con estudios previos como la relación entre niveles altos del síndrome, en la dimensión de agotamiento emocional, en profesoras y en los jóvenes. Al respecto se identificó un fenómeno en forma de U, detectado en otras investigaciones como la de Noyola y Padilla (2009) y Mercado y Ramírez (2009). Este fenómeno permitió en primer lugar, afianzar la idea de que el síndrome no es lineal.

En segundo lugar, se pudo identificar que los profesores más jóvenes obtuvieron niveles de agotamiento emocional más altos, lo que coincide con la teoría expuesta, pues el agotamiento emocional es la primera reacción ante el estrés generado por las demandas laborales.

En tercer lugar, los profesores con edades más avanzadas obtuvieron niveles más altos de desgaste en la dimensión falta de realización personal en comparación con los profesores de mediana edad, lo que permite inferir que estos profesores ingresan a la vida laboral con expectativas muy altas acerca de lo que pueden realizar y con el paso del tiempo se van decepcionando.

Respecto a las condiciones laborales las variables años dedicados a la docencia, número de grupos a los que atienden y número promedio de alumnos por grupo se encontraron relacionadas con niveles altos de desgaste, de tal forma que aquellos con 15 o menos años de experiencia, quienes trabajaban con más de nueve grupos y quienes atendían grupos de 46 o más estudiantes presentaron niveles más altos de desgaste en la dimensión agotamiento emocional.

También es importante resaltar que, congruente con lo que expone Cooper (1998, citado en Guerrero y Vicente, 2001), los profesores percibían que la seguridad laboral (que en este caso podría identificarse por los contratos interinos y honorarios) había empeorado en el último año, y que esta falta de seguridad laboral mostró una relación estadísticamente

significativa con los niveles altos de desgaste en agotamiento emocional y falta de realización personal.

Relacionado con el ambiente organizacional, se identificó que la carga de trabajo, las recompensas, la comunidad y la imparcialidad están relacionadas con el desgaste profesional, de tal forma que aquellos profesores con opiniones favorables acerca de la sus condiciones laborales presentaron menores niveles de desgaste, en comparación con aquellos que tenían opiniones desfavorables. Se identificó también que una percepción desfavorable acerca del ambiente organizacional puede, tal y como se describió en la teoría, ser un factor predisponente para adquirir el síndrome de desgaste profesional. Sin embargo, esta situación debe ser tomada con cautela, pues el presentar niveles altos de desgaste profesional podría ocasionar una percepción negativa acerca del ambiente organizacional, tal y como lo mencionan Ramírez y Padilla (2008).

Asimismo, tal y como se mencionó en la teoría el apoyo social que perciban los profesores juega un papel importante en la aparición del síndrome, de tal forma que profesores, como los participantes, que perciban respeto y apoyo por parte de sus supervisores presentaron niveles más bajos de desgaste profesional.

Es necesario realizar una exploración profunda acerca de las estrategias de afrontamiento ante el estrés que utilizan los profesores, pues es posible que éstas ayuden a explicar el número reducido de casos de profesores desgastados, a pesar de las condiciones laborales en las que se encuentran los sujetos. En definitiva debe existir algún motivador, que ayude a los profesores a manejar el estrés en su labor.

En síntesis, los resultados del estudio permitieron cumplir con los objetivos trazados, además mostraron congruencia con la teoría, al identificar que por un lado, las variables sexo, edad, años de experiencia, número de grupos y número de alumnos por grupo, a los que atienden se relacionan con los niveles altos de desgaste. Por otro lado, la inconformidad con la carga de trabajo, las recompensas recibidas por el trabajo realizado, el sentido de la comunidad, la imparcialidad en el trato, los valores, la falta de seguridad laboral, la poca participación en la toma de decisiones, la cooperación, la falta de oportunidades, el poco trabajo en equipo, la comunicación, el desarrollo de habilidades y la

cohesión grupal, mantenían una relación con los niveles altos de desgaste en las dimensiones agotamiento emocional y falta de realización personal.

Recomendaciones

Las recomendaciones derivadas de este trabajo pueden ser divididas en dos grupos. En el primero se incluyen aquellas que se refieren a aspectos metodológicos y que derivan de las limitaciones de este trabajo. El segundo grupo aborda aquellas relacionadas con las medidas preventivas o remediales que podrían considerar las instituciones y los profesores de educación media superior.

Se recomienda en primer lugar, continuar con estudios acerca del síndrome de desgaste profesional en los profesores, puesto que el presente estudio no fue exhaustivo y aspectos como las estrategias de afrontamiento de los profesores, las enfermedades relacionadas con niveles altos del síndrome, las características de los estudiantes, las condiciones físicas donde desempeñan su trabajo, entre otros, no fueron abordados y son manejados en diferentes trabajos como predisponentes del síndrome.

Asimismo se sugiere revisar la traducción o bien mejorar las condiciones de aplicación del instrumento *Maslach Burnout Inventory* en las preguntas que exploran la despersonalización puesto que en esta dimensión se obtuvo una α inferior a lo aceptable, por lo que no fue posible utilizarla en el análisis bivariado.

Se debe considerar también, la posibilidad de abordar este tema desde otro enfoque metodológico como lo son estudios cualitativos con profesores con alto nivel de desgaste, para conocer más a profundidad su sentir, como investigación-acción cuyo objetivo sea prevenir, o intervenir, en el síndrome de desgaste profesional, esto debido a que se han detectado casos en todos los niveles educativos de la ciudad de Aguascalientes.

La realización de réplicas de este estudio en otras ciudades, con la finalidad de establecer comparaciones, puede servir para conocer la situación de todos los profesores de educación media superior en el país.

De acuerdo con los resultados obtenidos también es posible plantear recomendaciones a las instituciones. En primer lugar, se debe considerar que si bien el número de casos que presentaron niveles altos de desgaste es mínimo, éste aumenta considerablemente al hablar del nivel medio, por lo que se sugieren medidas preventivas,

cuyo objetivo sea atender a los profesores pertenecientes a este contexto y disminuir así las posibilidades de contagio entre ellos, sobre todo, es imprescindible recordar que este fenómeno no estático.

La elaboración de estos programas puede realizarse como un entrenamiento, a nivel institucional, interpersonal e individual, que proporcione a los profesores técnicas profesionales y sociales que les permitan manejar de mejor forma su actividad profesional (Gil-Monte, 2006) así como los estresores generados a partir de esta.

En este sentido, se recomienda a las instituciones que, en la medida de lo posible mejoren las condiciones de empleo de sus trabajadores. Además es necesario promover un ambiente organizacional sano en el que se tomen en cuenta las opiniones y necesidades de los profesores, donde se facilite la comunicación y se propicie el desarrollo profesional.

También es necesario mejorar las recompensas que los profesores reciben por el desempeño de su trabajo, entendiendo que éstas no sólo se refieren a la gratificación económica, por lo que es importante revalorizar el trabajo que realizan los profesores, y mejorar las políticas educativas, de tal forma que protejan más a los profesores.

Mejorar los procesos de dirección que se siguen al interior de las instituciones también puede ser útil, sobre todo porque éstos pueden ayudar a mejorar el ambiente organizacional y a hacer sentir a los profesores que sus acciones son valoradas y reconocidas.

REFERENCIAS

- Albanesi, S., De Bortoli, M., Tifner, F. (2006) Aulas que enferman. *Psicología y Salud*. Vol. 16 no. 02 pp. 179-185. Recuperado el 15 de septiembre de 2009 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29116207>
- Aldrete, M. G.; Pando, M.; Aranda, C. y Balcázar, N. (2003). Síndrome de Burnout en Maestros de Educación Básica, Nivel Primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*. Vol. 5 no. 001. Recuperado el 15 de septiembre de 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14200103>
- Anadón, O. (2005). La formación en estrés para la prevención del síndrome de Burnout en el currículo de formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Vol. 19. no. 001 pp. 197-220. Recuperado el 15 de septiembre de 2009 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1343202>
- Aydogan, I. Atilla, A. Bayram, N. (2009). Burnout among Turkish high school teachers working in Turkey and abroad: a comparative study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology (Turquía)*. Vol. 7 no. 3 recuperado el 09 de mayo de 2010 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/19/english/Art_19_404.pdf
- Bórquez, S. (2004). Burnout, o estrés circular en profesores. *Pharos Universidad de las Américas (Chile)* Vol. 11, no. 001, 23-34
- Byrne, (1999) en Vandenberghe, R. y Huberman, A. M. (1999) *Understanding and preventing teacher burnout. A source book of international research and practice*. USA: Cambridge University Press.
- Castrejón, J. (1998). *El bachillerato*. Latapí, P. (coord.) Un siglo de educación en México Vol. II. México: CONACULTA y FCE p. 276-297.
- Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología. Segunda edición*. México: El Manual Moderno, S. A. de C. V.
- Cornejo, R y Quiñónez, M. (2007) Factores Asociados Al Malestar/Bienestar Docente. Una Discusión Desde La Investigación Actual. Reice: *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*. (España), Vol.:

- 5, No: 5, Págs.: 75-80 recuperado el 11 de noviembre de 2009 en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515060>
- Dworking, A. (1997). *The concept of teacher burnout. International handbook of teachers and teaching*. Biddle, B., Goodson, T. (Eds.) International handbook of teachers and teaching. Barcelona. Editorial Paidós. 462-497
- Freudenberger, H. (1981) *Burn Out. How to beat the high cost of success*. USA. Bantam books.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. Ma. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del Síndrome de Desgaste Profesional. *Anales de Psicología*, 2, 261-268.
- Gil-Monte, P. (2006) *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. España: Ediciones Pirámide
- Gil-Monte, P. (2007). El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) una perspectiva histórica en Gil-Monte, P. y Moreno-Jiménez, B. coords. (2007) *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) Grupo de profesionales de riesgo*. España: Ediciones Pirámide
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. España: Síntesis S. A.
- Grajales, T. (2000) El agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León México: un estudio de géneros. *Memorias Centro de Investigación Educativa*. Pp. 17-31
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001) *Síndrome de "Burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. España: Universidad de Extremadura.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: Mc Graw Hill
- IEA (2009) Matrícula de Educación Media de inicio de ciclo escolar 2008-2009. Recuperado el 25 de noviembre de 2010 en:
http://eservicios.aguascalientes.gob.mx/transparencia/TransparenciaSolicitudes/solicitudes/archivos/00004968_04032009_RESB.PDF
- INEGI (s/f) Cuéntame. Información por Entidad. Recuperado el 29 de noviembre de 2010 en:

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/ags/economia/infraestructura.aspx?tema=me&e=01>

- Katz, D. y Festinger, L. (1972). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Argentina: Paidós
- Leiter, M. (2002). *The Areas of Worklife Survey Manual*. Second edition. Centre for Organizational Research and Development.
- Lhospital, A. S. y Gregory, A. (2009). Changes in teacher stress through participation in pre-referral interventions teams. *Psychology in the Schools* (Virginia) Vol. 46 no. 10 pp. 1098-1112
- López, G. y Tinajero, G (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México) Vol. 14 no. 43 pp. 1191-1218 recuperado el 17 de diciembre de 2009 en:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14011808009.pdf>
- Manassero, M.A.; Fornés, J.; Fernández, M. del C.; Vázquez, A. y Ferrer, V. (1995). Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*. Vol. 308.
- Marrau, C. M. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajo docente. *Fundamentos en Humanidades*. Vol. 5. no. 10 pp.53-58. Recuperado el 15 de septiembre de 2009 en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18401004>
- Maslach, C. (2003). *Burnout the cost of caring*. USA: Malor Books
- Maslach, C.; Jackson, S. y Leiter, M. (1996) *Maslach Burnout Inventory*. Third edition. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Maslach, C. y Leiter, M. (1997) *The truth about burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher
- Mercado, A. y Ramírez, M. D. (2009). El síndrome de desgaste profesional (SDP) en docentes de educación básica secundaria en la ciudad de Aguascalientes. *Ponencia presentada en el X congreso del COMIE*. Veracruz, Ver.
- Moreno-Jiménez (2007). Evaluación, medidas y diagnóstico del síndrome del Burnout en
Gil-Monte, P. y Moreno-Jiménez, B. coords. (2007) *El Síndrome de Quemarse por*

el Trabajo (Burnout) Grupo de profesionales de riesgo. España: Ediciones Pirámide

Moriana, E., Herruzco, C. (2004) Estrés y Burnout en Profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Septiembre Vol. 4. no. 003 pp. 597-621. Recuperado el 15 de septiembre de 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=33740309>

Napione, M.E. (2008) *¿Cuándo Se “Quema” El Profesorado De Secundaria?* España: Ediciones Díaz de Santos.

Normas que regulan las condiciones específicas del personal docente de la DGTI (s/f). Recuperado el 25 de febrero de 2011 en: http://www.snte.org.mx/pics/pages/snte_legislacion_base/normas-dgeti.pdf

Noyola, V. S. y Padilla, L. E. (2009). Desgaste profesional (Síndrome de Burnout) en profesores de escuelas primarias públicas del municipio de Aguascalientes. *Ponencia presentada en el X congreso del COMIE.* Veracruz, Ver.

Oramas, A.; Almirall, P. y Fernández, I. (2007) Estrés Laboral Y El Síndrome De Burnout En Docentes Venezolanos. *Salud De Los Trabajadores.* (Venezuela), Vol.: 15, No: 2, Págs.: 71-88 recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2596396>

Quiceno, J. M. y Vinaccia, A. S. (2007) Burnout: Síndrome De Quemarse En El Trabajo (SDP). *Acta Colombiana De Psicología.* (Colombia), Vol.: 10, No: 2, Págs.: 117-125 recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=79810212>

Quinteros, R. (2001). Síndrome del estrés laboral asistencial entre docentes de preparatoria en el estado de Nuevo león. *Memorias centro de investigación educativa.* pp. 7-40

Ramírez, M. D. y Padilla, L. E. (2008) *El síndrome de desgaste profesional en académicos.* México: Universidad Autónoma de Aguascalientes

Rodríguez, R. (2008, julio, 24). Efectos educativos del 68 mexicano. *Suplemento Universitario Campus Milenio.* Recuperado el 15 de agosto de 2010 en: <http://www.campusmilenio.com.mx/282/ensayos/efectos.php>

- Rubio, J. (2003) *Fuentes de estrés, Síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en Orientadores de Instituto de Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral. Badajoz
- Schaufeli, W. y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice. A critical analysis*. UK: Taylor y Francis 1798-1998.
- Schaufeli, W.; Maslach, C. y Marek, T. (1993) *Professional burnout. Recent development in theory and research*. USA: Taylor y Francis
- SEMS (2010). Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado el 20 de abril de 2010 en:
<http://www.sems.gob.mx/aspnv/detalle.asp?nivel1=1&nivel2=10&x3=40756&x4=11&Crit=0&Cve=0&Usr=0&Ss=>
- SEP (2007) Sistema educativo de los estados unidos mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2007-2008 recuperado el 31 de agosto de 2010 en:
<http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras%202006-2007%20gris1.pdf>
- SEP (2008) *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México*. Recuperado el 25 de septiembre de 2009 en: http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf
- SEP (2010) *Enlace Media Superior. Resultados Nacionales*. Recuperado el 09 de diciembre de 2010 en: <http://enlace.sep.gob.mx/ms/?p=estadisticas2010>
- SEP (s/f) *Dirección General de Bachillerato*. Recuperado el 06 de febrero de 2011 en:http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Direccion_General_del_Bachillerato
- Shirom (2003) *Job related burnout: a review* Campbell, J., Tetrick, L. E. (Eds) *Handbook of Occupational Health Psychology*. Washington, dc. Editorial American Psychological Association. 245-264
- Travers, C. J. y Cooper, C. L. (1997) *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. España: Paidós.
- UAA (2005) Perfiles de los profesores para impartir el plan de estudios 2004 del bachillerato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en los bachilleratos incorporados a la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- UAA (2010) a. Ideario Institucional de la UAA. Recuperado el 20 de abril de 2010 en:
<http://www.uaa.mx/>
- b. Ley orgánica de la UAA. Recuperado el 20 de abril de 2010 en:
<http://www.uaa.mx/>
- Viloria, H., Paredes, M. (2002) Estudio del Síndrome de Burnout o Desgaste Profesional en los Profesores de la Universidad de los Andes. *EDUCERE*. Vol. 6 no. 017 pp. 29-36. Recuperado el 15 de septiembre de 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35601704>
- Zhou Y. y Wen J. (2007) The burnout phenomenon of teachers under various conflicts. *US-China Education Review (China)*. 4 (1) 37-44
- Zorrilla, J. F. (2008) *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

ANEXOS**Anexo A. Solicitud de permiso para aplicación de cuestionario**

Mtra. Marina Viridiana Valdez Díaz
Directora del Bachillerato del Colegio Cristóbal Colón
Presente

Aguascalientes, Ags. Septiembre de 2010.

Estimada Directora:

Soy alumna de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y estoy realizando mi trabajo de tesis. El título de mi proyecto de investigación es “El Síndrome de Desgaste Profesional en Docentes de Nivel Medio Superior”.

Actualmente me encuentro en la etapa correspondiente al trabajo de campo, para lo cual requiero de la aplicación de un cuestionario a profesores de bachillerato. Es por esta razón que solicito su autorización para aplicar a sus docentes un cuestionario, que servirá para realizar esta etapa de la investigación.

Anexo para su conocimiento un ejemplar del mismo.

Agradeciendo de antemano su valiosa cooperación me despido de usted y le proporciono mis datos para cualquier aclaración.

Atentamente.

Lic. Cintya Guzmán Ramírez
Tel. Cel. 449 218 74 97
Correo electrónico: cintyaguzr@hotmail.com

VoBo

Mtra. Ma. de los Dolores Ramírez Gordillo
Tutora

Dra. Laura Elena Padilla González
Co-Tutora

Anexo B. Cuarta parte del instrumento.

TERCERA PARTE: PERCEPCIÓN ACERCA DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

INSTRUCCIONES: Utilizando la siguiente escala, por favor indique su grado de acuerdo con los siguientes enunciados. Coloque el número correspondiente en el cuadro ubicado a la derecha de cada expresión.

1	2	3	4	5	6
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No aplica

1	En la escuela donde laboro, se realizan acciones como parte de la RIEMS.	
2	Las acciones realizadas como parte de RIEMS me hacen sentir más cansado (a).	
3	Me resultan indiferentes las acciones realizadas como parte de RIEMS.	
4	Las acciones tomadas a partir de la RIEMS me hacen sentir más comprometido (a) con mi trabajo.	
5	Las acciones realizadas a partir de la RIEMS representan más trabajo para mí.	
6	Mi opinión es tomada en cuenta para la realización de actividades referentes a la RIEMS.	
7	Las actividades que realizo como parte de la RIEMS me son reconocidas adecuadamente.	
8	En la escuela donde laboro, trabajamos en equipo para cumplir con los objetivos de la RIEMS.	
9	El trabajo extra, generado a partir de la RIEMS, es distribuido equitativamente entre todos los compañeros de trabajo.	
10	Los objetivos establecidos por la RIEMS son acordes con mis valores personales.	

CUARTA PARTE: DATOS GENERALES

INSTRUCCIONES: A continuación le pedimos que por favor, responda a las siguientes preguntas.

- Sexo: HOMBRE MUJER 2. Año de nacimiento: _____
- Estado civil: Soltero Casado Unión Libre Viudo Divorciado/Separado
- Número de personas que dependen económicamente de usted: _____

5. Por favor escriba en el siguiente cuadro los datos que correspondan a cada uno de los grados académicos que haya obtenido.

	NOMBRE DEL GRADO OBTENIDO	INSTITUCIÓN DONDE OBTUVO EL GRADO	AÑO DE OBTENCIÓN
LICENCIATURA			
ESPECIALIDAD			
MAESTRÍA			
DOCTORADO			

6. Por favor, escriba en el siguiente cuadro los datos que se le solicitan acerca de los últimos tres cursos de actualización en el área de la docencia, a los que haya asistido.

CURSOS DE ACTUALIZACION			
NOMBRE DEL CURSO	INSTITUCION DONDE LO CURSÓ	NUMERO DE HORAS TOTALES DEL CURSO	AÑO EN QUE LO CURSÓ

INSTRUCCIONES: Por favor conteste las siguientes preguntas

7	Indique el total de años dedicados a la docencia	
8	Indique el total de horas extra, que dedica a la semana a actividades de apoyo a la docencia (planeación, elaboración de documentos, exámenes, etc.)	

INSTRUCCIONES: Por favor proporcione la información que se le solicita, teniendo en cuenta **EXCLUSIVAMENTE** la situación laboral en la que usted se encuentra en la institución donde se le proporcionó el cuestionario.

9	Total de años trabajando en esta institución.	
10	Tipo de contrato (base, contrato, interinato, otro).	
11	Tipo de dedicación (hora clase, medio tiempo, tiempo completo, asignatura, etc.).	
12	Total de horas contratadas a la semana.	
13	Número de grupos a los que atiende.	
14	Grado (s) escolar (es) en el que imparte clase.	
15	Número promedio de alumnos por grupo.	

INSTRUCCIONES: Si trabaja en OTRAS instituciones educativas, por favor proporcione la información que se le solicita, SIN tomar en cuenta a la institución donde se le proporcionó el cuestionario. En caso de que NO trabaje en otras instituciones pase a la pregunta 19.

16	Número de instituciones donde trabaja.	
17	Número total de grupos a los que atiende.	
18	Número total de horas que trabaja en otras instituciones.	

19	Además de la docencia, ¿realiza otras actividades remuneradas?	SI	NO
20	Si su respuesta es Si, por favor escriba la cantidad de horas a la semana, que le dedica a esta actividad.		
21	¿Realiza actividades domésticas y/o familiares en casa?	SI	NO
22	Si su respuesta es Si, por favor escriba la cantidad de horas a la semana, que le dedica a estas actividades.		

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN