



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

**El desgaste laboral en personal académico de instituciones
públicas de educación superior**

T e s i s

Que para optar al grado de:

Maestra en Administración

Presenta:

Enedina Arenas Guerrero

Tutor:

Dra. Rebeca del Pino Peña
Facultad de Contaduría y Administración

Ciudad de México, septiembre de 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

No hay mejor satisfacción que llegar a la culminación de un sueño.

A mi compañero de vida, J. Víctor:

Encontrarte en la vida ha sido muy afortunado, caminar juntos lo es aún más, indudablemente hacer que yo sea mejor persona es uno de tus propósitos en esta vida.

Gracias por estar y procurar que mis alcances vayan siempre más allá.

Por la confianza e impulso en este y todo momento.

Por tu incondicionalidad y complicidad en este sueño.

Gracias por tu amor.

Con especial gratitud a mis padres:

A mí madre por su enorme cariño y cuidado hacia mí, por siempre.
Por su lucha incesante y al ser maravilloso que es, la mejor del mundo.

A mí padre y en su memoria por su apoyo en mi iniciación profesional.

A mi hermana Trinidad por su cariño y dedicación.

A Patricia por su amistad de todos estos años.

A Manlio (q.e.p.d.) quien me brindó la oportunidad de iniciar esto.

A todos aquellos amigos que pusieron de sí para facilitar este camino.

Con agradecimiento especial a la Dra. Rebeca del Pino por su excelente asesoría.

A Dios gracias por la vida que me ha permitido vivir.

ÍNDICE

Introducción	1
1. Desgaste laboral	5
1.1 Denominaciones	5
1.2 Definición	7
1.2.1. Diferencias entre estrés laboral y desgaste laboral	11
1.3. Dimensiones de estudio	13
1.3.1. Agotamiento emocional	14
1.3.2. Despersonalización	15
1.3.3. Falta de realización personal en el trabajo	15
1.3.4. La culpa	17
1.4. Síntomas del desgaste laboral	17
1.5. Enfoques del Desgaste Laboral	19
1.5.1. Modelos de comprensión	19
1.5.1.1. Teoría cognitiva del yo	20
1.5.1.2. Teorías del intercambio social	20
1.5.1.3. Teoría Organizacional	21
1.5.2. Modelos de proceso	22
1.5.2.1. Modelo tridimensional del MBI-HSS	22
1.5.2.2. Modelo de Edelwich y Brodsky	22
1.5.2.3. Modelo de Price y Murphy	23
1.5. 2. 4. Modelo de Gil-Monte	23
1.6. Variables facilitadoras y elementos desencadenantes	26
1.6.1. Variables facilitadoras	27
1.6.2. Elementos desencadenantes	29
1.7. Grupos de alto riesgo	31
1.7.1. Profesionales de la salud	34
1.7.2. Profesionales de la salud mental	35
1.7.3. Profesionales educativos	36

ÍNDICE

2. Desgaste laboral en personal académico	41
2.1. El desgaste laboral en instituciones educativas	41
2.2. Aspectos generales de las actividades docentes	44
2.3. Profesores en el nivel superior	47
3. Desgaste laboral en personal académico de instituciones públicas de educación superior	55
3.1. Dimensiones generales del desgaste laboral universitario en universidades iberoamericanas	56
3.1.1. El desgaste laboral en universidades iberoamericanas	56
3.1.2. Universidades mexicanas	57
3.2. Variables diferenciales y desgaste laboral en universidades	58
3.2.1. Variables sociodemográficas personales	58
3.2.1.1. Género	59
3.2.1.2. Edad	59
3.2.1.3. Aspectos familiares	60
3.2.1.4. Antigüedad	60
3.2.2. Variables organizacionales	61
3.2.2.1. Factores laborales de insatisfacción en los profesores universitarios	61
3.2.2.2. Incidencia del clima organizacional en la presencia del desgaste laboral	62
3.2.2.3. Estrategias de afrontamiento ante el desgaste laboral universitario	63
3.3. Efectos en la salud por el desgaste laboral en académicos universitarios	64
3.4. Acciones de intervención para el abordaje del desgaste laboral universitario	66

ÍNDICE

4. Administración del desgaste laboral en personal académico de instituciones de educación superior	69
4.1 Consecuencias del desgaste laboral para las instituciones de educación superior	69
4.2. Administración educativa	75
4.3. Acciones para contrarrestar el desgaste laboral	86
4.3.1. Acciones individuales	87
4.3.2. Acciones interpersonales y grupales	89
4.3.3. Acciones organizacionales	90
4.4. Instituciones de educación superior en México	92
4.4.1. Instituciones públicas de educación superior	99
4.4.2. Personal académico de instituciones públicas de educación superior	102
4.5. Profesores de tiempo completo	103
4.5.1. Características de los PTC de instituciones de educación superior	105
4.5.2. Otras labores académicas de los profesores de tiempo completo	107
5. Metodología	112
5.1. Preguntas de la investigación	112
5.2. Objetivos	112
5.2.1. Objetivos General	112
5.2.2. Objetivos Particulares	112
5.3. Variables de investigación	113
5.3.1. Variables independientes	113
5.3.2. Variables Dependientes	115
5.4. Hipótesis	116
5.5. Diseño de estudio	117
5.6. Tipo de estudio	118

ÍNDICE

5.7. Método.	118
5.7.1 Participantes.	118
5.7.2 Instrumento.	118
5.7.2.1. Procedimiento.	119
6. Resultados	121
6.1. Estadística descriptiva.	121
6.1.1. Distribución general de la muestra.	121
6.2. Confiabilidad.	124
6.3. Estadística inferencial.	124
6.4. Niveles de clasificación general.	130
7. Discusión	133
8. Conclusiones	140
9. Referencias	149
Anexo 1	163

Introducción

En los inicios de la investigación científica del desgaste laboral, su presencia se ubicó sólo en trabajadores que desarrollaban actividades en vinculación directa con las personas, reconocidas como usuarios, pacientes, clientes, estudiantes, etc.; es decir, ocupaciones en las cuales se prestaba un servicio. Sin embargo hoy en día hay estudios donde se reporta que los trabajadores de todos los niveles, desde obreros hasta ejecutivos, de diversas organizaciones tanto productoras de bienes como prestadoras de servicios sufren esta situación laboral.

De forma que el desgaste laboral se ha convertido en una problemática ocupacional relevante en las organizaciones de la actualidad, debido a las causas que lo originan y las consecuencias que provoca (Aranda, Pando y Pérez, 2004; Redondo, 2008; Del Pino, 2014; Gutiérrez y Valadez, 2011).

En ese marco, las instituciones educativas, no han sido la excepción ante este desafío del mundo del trabajo, debido a que también son organizaciones, cuya función primordial es impartir educación en diferentes niveles, para la transformación y mejora del ser humano en beneficio de las sociedades. Donde uno de los sectores de trabajadores que reporta incidencia del desgaste laboral es el ámbito de los profesores, dada la importancia de su labor en la formación estudiantil, de ahí que exista un especial interés en esta investigación por los docentes que laboran en universidades públicas del nivel superior en México.

Por lo que el objetivo central de este estudio es evaluar el desgaste laboral en personal docente de instituciones públicas de educación superior, que permita a estas organizaciones educativas y al profesorado visualizar la presencia de esta problemática en ellos, a fin de brindar las bases para proveer de condiciones laborales acordes a las necesidades del personal, que coadyuven a un mejor desempeño y evite consecuencias personales y organizacionales de esta índole.

De acuerdo con ese propósito el documento considera en primera instancia un apartado concerniente a la definición del desgaste laboral a través del planteamiento de diversos autores, diferenciándolo de otras acepciones para que quede comprendido en lo referente al significado, tomando en cuenta las

vertientes que se derivan de él, así como establecer las dimensiones de estudio que lo identifican, y los síntomas característicos que evidencian su presencia en las personas. Asimismo se exponen una serie de enfoques o propuestas teóricas que al respecto han planteado los especialistas en esta materia a lo largo del tiempo. Además de señalar las variables facilitadoras o también llamados elementos desencadenantes del desgaste laboral.

Esta primera sección concluye con un punto muy importante en la investigación, la referencia de los grupos de riesgo o vulnerables a esta problemática donde se presentan las diversas profesiones u ocupaciones que pueden padecerlo, incluido el sector de los profesores.

Una vez sentadas las bases, el capítulo dos permite visualizar fundamentalmente el desgaste laboral en el personal docente como uno de los grupos de riesgo a esta problemática, establecer los puntos en que radica su vulnerabilidad, los elementos o factores que lo colocan en esa situación, así como determinar el grado de incidencia en el nivel superior.

Con el antecedente en la sección anterior sobre el desgaste laboral en personal académico de instituciones de educación superior, en el capítulo tres hace necesario evidenciar su presencia a través de estudios realizados por investigadores en instituciones de educación superior, que proporcione una visión más real acerca del tema y en cierta medida los alcances obtenidos en estos. Para tal propósito se retoman investigaciones hechas en España, Chile, Venezuela, Colombia y se concluye con los casos de México, de las instituciones de Zacatecas, Veracruz, Estado de México y Ciudad de México (Facultad de Estudios Superiores de Iztacala).

A partir de la exposición de investigaciones realizadas por los expertos en esta materia sobre la existencia de esta problemática en instituciones de educación superior, implica por ende que en el capítulo cuatro se plantee la injerencia de la administración que se lleva a cabo en las instituciones en la aparición del desgaste laboral. Por lo que inicialmente se abordan las afecciones que sufren tanto los profesores como las organizaciones con este padecimiento ocupacional, para dar

cauce a la exploración de la forma en que se administran las organizaciones dedicadas a impartir educación. Seguido del tema de la administración o gestión educativa, donde además de describir los aspectos generales de esta labor, se pone de relieve el trabajo especializado a realizarse en este tipo de organizaciones, cuando se considera como opción para resolver los problemas en los centros educativos, tales como el desgaste laboral. Además de enumerar una serie de acciones que permiten hacer frente a esa problemática laboral, dada la importancia que tiene en el ámbito educativo, fuente formadora de recursos o capital humano.

También se reservó dentro de este capítulo un apartado acerca de las instituciones de educación en México, iniciando con un bosquejo general de estas en el nivel superior perteneciente al sector público.

Este capítulo se concluye con el abordaje de los profesores de tiempo completo, respecto a quiénes son, sus características, las funciones que realizan, etc., dado que esta investigación gira alrededor de este tema.

El siguiente apartado presenta la metodología de la investigación en la que se fundamenta este trabajo y en el siguiente se describen los resultados obtenidos en el estudio, mediante la aplicación de estadística descriptiva para reportar el comportamiento de la muestra de estudio, la obtención de la confiabilidad del instrumento de medición empleado, la comprobación de las hipótesis planteadas a través del empleo de estadística inferencial, así como la presentación de los niveles de clasificación general de las variables de medición del desgaste laboral.

En las dos secciones posteriores se expone tanto la discusión como los hallazgos encontrados en la investigación, confrontados con el marco teórico planteado en los apartados anteriores, para posteriormente señalar una serie de conclusiones que destacan los puntos relevantes del desgaste laboral en personal académico de instituciones públicas de educación superior.

Por lo que el abordaje de esta temática en el presente estudio aspira a hacer visible la presencia de esta problemática ocupacional en las instituciones públicas de nivel superior para el caso particular del personal académico bajo la categoría

de tiempo completo, en la búsqueda de ubicar los puntos vulnerables de este colectivo.

De modo que estos resultados se sumen a las contribuciones de otras investigaciones, y permita a los administradores de estas organizaciones educativas tener un precedente a ese respecto, que les provea de un sentido de apertura en la generación de condiciones y ambientes laborales acordes a las necesidades de su profesorado, en pos de garantizar la calidad en el servicio educativo que brindan.

1. Desgaste laboral

En el mundo del trabajo de hoy en día y el de siempre, han existido retos de mayor o menor dimensión en el tiempo donde se presentan diversos y complejos retos que afectan el buen funcionamiento de las organizaciones, lo cual está generando resultados poco eficientes y alejados de las exigencias del sector productivo actual. Al respecto en el terreno de la salud ocupacional destaca Del Pino (2014:2) al desgaste laboral por los altos costos económicos y humanos que provoca, además de que se espera un incremento progresivo del mismo.

Motivo por el cual éste ya ha sido reconocido como una problemática que requiere ser considerada en las legislaciones en materia laboral. Como ha ocurrido en algunos países como Estados Unidos de Norteamérica, España, Argentina, Colombia, entre otros.

Sin embargo, debido a que este concepto se encuentra actualmente en construcción. Existen diversas acepciones sobre el mismo, lo cual se aborda a continuación, con la finalidad de tener una mayor aproximación al estudio del desgaste laboral.

1.1. Denominaciones

De acuerdo con Álvarez y Fernández (1991) la primera vez que se hizo alusión a este término, se empleó el anglicismo de *burnout* utilizado por atletas y deportistas, que al traducirlo al español significa “estar quemado”. Con cuyo significado estos autores explicaban la falta en el logro de los resultados esperados, a pesar de un entrenamiento exhaustivo e intenso para tal efecto.

Por su parte, Gil-Monte (2003) propone una taxonomía que distingue tres categorías de denominaciones, la primera basada en la traducción literal del concepto original anglosajón *burnout*, mientras que la segunda toma como referencia el contenido semántico de la palabra, y la tercera, se basa en la relación de sinonimia con el estrés laboral.

En la primera categoría, según Gil-Monte (2003:185) se encuentran las denominaciones de “síndrome de quemarse por el trabajo”, “síndrome de estar

quemado en el trabajo”, “síndrome de quemarse en el trabajo”, “síndrome de estar quemado”, “síndrome del quemado”, “estar quemado” y “quemazón profesional”.

De acuerdo con este autor, la segunda considera el contenido semántico de la palabra, como “desgaste psicológico por el trabajo”, “desgaste ocupacional”, “desgaste profesional”, “agotamiento profesional”, “agotamiento laboral” y “síndrome de cansancio emocional”.

En cuanto a la última clasificación, este investigador retoma los estudios en los que se considera al síndrome de quemarse por el trabajo como sinónimo de estrés laboral, lo denomina como estrés crónico laboral asistencial, estrés laboral asistencial, estrés profesional o estrés laboral (Gil-Monte, 2003: 185).

Cada una de estas agrupaciones de términos tiene diferentes vertientes a considerar toda vez que especifican la razón de pertenencia a determinado grupo.

Como puede revisarse, en el caso de las denominaciones correspondientes a la traducción literal del término original anglosajón *burnout*, éstas pretenden subrayar en un sentido psicosocial lo recomendable del empleo de acepciones que resalten este problema como consecuencia del entorno laboral y no del trabajador.

En el segundo caso, toma como referencia el contenido semántico de la palabra. Algunas no siempre aluden al síndrome de quemarse por el trabajo, o bien tratan algunos de los síntomas como cansancio o agotamiento emocional.

Para retomar finalmente en el tercer grupo la sinonimia con el estrés laboral, la cual no tiene mucha viabilidad, dado que el proceso de éste es más amplio que el de quemarse por el trabajo, incluso es causal de este último.

La tipología presentada en esta taxonomía de las expresiones utilizadas para hacer referencia al desgaste laboral deja ver que su uso depende en muchos de los casos, del ámbito donde se emplee, para facilitar la comunicación y comprensión del mismo.

También es observable en las agrupaciones mencionadas la gran variedad de términos, así como los contextos de origen, empleados para identificar dicha problemática. Sin embargo, no debería ser causal de señalamientos positivos o

negativos respecto al empleo de una u otra denominación, menos aun de censura, lo esencial sería unificar la expresión entorno a la cual se desarrolle el tema lo más preciso posible.

De ahí y para efectos concernientes a la presente investigación, la denominación a emplearse es la de desgaste laboral, por constituir un término más apegado al contexto administrativo, sin dejar de lado su origen y marco del cual se deriva.

1.2. Definición

En la literatura científica se reportan diversas formas de conceptualizar al término de “burnout”, por lo cual a continuación se presentan una serie de definiciones de diversos autores de esta línea de investigación científica.

Cabe mencionar que se emplea por primera vez el término “burnout” en 1974, por el psicoanalista Herbert J. Freudenberg (citado en Vilorio y Paredes, 2002:30), quien al observar a ciertos profesionales tales como médicos, asistentes sociales, psicólogos, entre otros, ellos presentaban pérdida de idealismo y simpatía hacia sus pacientes, después de cierto tiempo.

De tal forma que este autor reconoce en éstos un estado de cansancio físico y emocional resultado de las condiciones de trabajo o sobrecarga profesional, por lo cual Freudenberg (citado en Thomaé, Ayala, Sphan y Storti, 2006:18) describe a esta manifestación como un conjunto de síntomas médico-biológico y psicosocial, inespecíficos que se desarrollan en la actividad laboral resultado de una demanda excesiva de energía.

Aunque la palabra “burnout” fue utilizada de manera pública hasta 1977 en el Congreso Anual de la Asociación Americana de Psicólogos de San Francisco por la psicóloga Cristina Maslach (1991) para hacer alusión a la condición de extenuación y/o de sobrecarga sufrida por los trabajadores en el área de servicios después de cierto periodo de tiempo, es decir cuando los empleados se encontraban en un estado similar a estar “quemados por el trabajo”.

Maslach y Jackson (citadas en Álvarez y Fernández, 1991:258) definieron este término como una respuesta inadecuada a un estrés emocional crónico cuyos

rasgos principales son un agotamiento físico y/o psicológico, una actitud fría y despersonalizada en la relación hacia los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas que ha de realizar.

Debe puntualizarse que dicha propuesta conceptual es una de las concepciones más reconocidas respecto al término desgaste laboral que evidencia una reacción negativa ante la demanda normal de trabajo al final de un proceso de continua presión, además de características muy precisas que describen esa condición, resultado del estrés laboral crónico.

A partir de ese momento, destacan Moreno-Jiménez, González y Garrosa (2001) que emergieron varios estudiosos de este fenómeno en la década de los 70's y 80's, el cual fue definido por cada uno de estos autores desde su enfoque particular de trabajo, como se puede observar en la tabla 1:

Tabla 1.
Definiciones de desgaste laboral de las décadas de los 70's y 80's.

DÉCADA DE LOS 70's		
Autor	Año	Definición
Storlie	1979	Colapso espiritual.
Seiderman	1978	Pérdida de energía positiva, de flexibilidad y de acceso a los recursos propios.
Bloch	1972	Tipo de conducta de tipo cínico acerca de sus propias relaciones con los clientes.
Reidl	1977	Deshumanización de los clientes.
DÉCADA DE LOS 80's		
Autor	Año	Definición
Cronin-Stubbs y Rooks	1985	Respuesta inadecuada, emocional y conductual, a los estresores ocupacionales.
Paine	1982	Disminución cuantitativa y cualitativa para ejecutar la propia tarea.
McDonnell	1982	Disminución de la habilidad para enfrentarse al estrés laboral.

Fuente: Elaboración propia a partir de Moreno-Jiménez, B., González, J.L. y Garrosa, E. (2001), Desgaste profesional (burnout), Personalidad y Salud percibida. *Empleo, estrés y salud*, 2.

Es visible que en las definiciones de la década de los 70's los autores se abocaban al estudio del plano individual, mientras en la década de los ochentas,

se cambia el paradigma principalmente al análisis de las disfunciones laborales que entrañaban el desgaste laboral.

Aunado a ello, destaca que en toda esta serie de definiciones, se hace patente la importancia que ha cobrado esta problemática con el transcurso del tiempo, donde los investigadores abordan el tema dentro de una misma perspectiva, añadiendo distintas afecciones que se presentan con el desgaste laboral.

De manera que se han generado diversas conceptualizaciones respecto a esta afección laboral, de acuerdo a su aparición en otras ocupaciones, y no sólo en el ámbito asistencial (médicos, enfermeras, etc.), como lo propuso Maslach (citada en Martínez, 2010) en un inicio en la primera definición planteada por esta autora, donde sólo se aplicaba a trabajadores insertos en el ámbito laboral que realizaban su trabajo en contacto directo con personas en el seno de una organización

Por lo que la creación de las múltiples definiciones alrededor del desgaste laboral ha permitido complementar el significado propuesto por Maslach y Jackson, ejemplos de ello se presentan a continuación.

Burke (citado en Martínez, 2010:4) lo explica como un proceso de adaptación del estrés laboral, que se caracteriza por desorientación profesional, desgaste, sentimientos de culpa por falta de éxito profesional, frialdad o distanciamiento emocional y aislamiento.

En cambio, Farber (citado en Martínez, 2010) describe esta problemática como un reflejo de la mayoría de los ambientes de trabajo actuales, derivados de la competencia laboral del siglo XXI, la cual exige producir cada vez mejores resultados, en el menor tiempo y con los mínimos recursos posibles.

Al respecto, este autor señala cuatro variables importantes para explicar la aparición y desarrollo del desgaste laboral Farber (citado en Martínez, 2010: 4):

- a) La presión de satisfacer las demandas de otros.
- b) La intensa competitividad.
- c) El deseo de obtener más dinero.
- d) La sensación de ser desprovisto de algo que se merece.

Por su parte los trabajos de Pines y Aronson (citados en Martínez, 2010) defienden la idea de que el desgaste laboral puede observarse también en personas que no trabajan en el sector asistencial. Dichos autores exponen que éste se manifiesta como un estado de agotamiento emocional, mental y físico, que incluye sentimientos de impotencia e inutilidad, sensaciones de sentirse atrapado, falta de entusiasmo y baja autoestima, causado por una implicación durante un tiempo prolongado en situaciones emocionalmente demandantes. En ese sentido estos investigadores establecieron una escala de carácter unidimensional, distinguiendo tres aspectos el agotamiento, la desmoralización y la pérdida de motivación.

De esa manera, como asevera Martínez (2010) actualmente el desgaste laboral se manifiesta en diversos grupos de profesionales que incluyen desde directivos hasta amas de casa, desde trabajadores en los ámbitos sociales hasta voluntarios de organizaciones no gubernamentales o fundaciones. Por lo cual el síndrome es el resultado de un proceso en el que el sujeto se ve expuesto a una situación de estrés crónico laboral y ante el que las estrategias de afrontamiento que utiliza no son eficaces.

Con ello este autor quiere decir que en el ámbito individual, los sujetos, en su esfuerzo por adaptarse y responder eficazmente a las demandas y presiones laborales, pueden llegar a esforzarse en exceso y de manera prolongada en el tiempo, lo que acarrea esa sensación que ellos describen como “estoy quemado” (Martínez, 2010:5).

De tal manera que en el ámbito laboral, los efectos se traducen en sensaciones de bajo rendimiento, así como un incremento de fallas en la organización, que conducen al deterioro en la calidad del servicio, absentismo laboral, alto número de rotaciones e incluso abandono del puesto de trabajo (Martínez, 2010:5).

Asimismo, cabe destacar que en varias de las conceptualizaciones de este término, un punto importante a contemplar es el reconocimiento del desgaste laboral como resultado del estrés laboral crónico. Por lo que es pertinente hacer una diferenciación entre estos dos constructos, a fin de evitar confusiones y

delimitar la problemática que representa cada uno, de manera que a continuación se precisarán en las definiciones de cada uno de éstos para poder establecer las variaciones existentes entre ambos conceptos.

1.2.1. Diferencias entre estrés laboral y desgaste laboral

Iniciaremos por conceptualizar el estrés en general, el cual de acuerdo con Martínez (2010:6) es un proceso psicológico que conlleva efectos positivos y negativos y puede experimentarse en todos los ámbitos posibles de la vida y actividades del ser humano.

Mientras que en el aspecto laboral, Dolan, García y Díez-Piñol (citados en Arias y González, 2009:173) mencionan que el estrés en el trabajo es el desequilibrio entre las aspiraciones de un individuo y la realidad de sus condiciones de trabajo.

Dentro del mismo ámbito, para la Comisión Europea (1999:3) el estrés laboral puede definirse como el conjunto de reacciones emocionales, cognitivas, fisiológicas y del comportamiento a ciertos aspectos adversos o nocivos del contenido, la organización o el entorno de trabajo. Es un estado que se caracteriza por altos niveles de excitación y angustia, con la frecuente sensación de no poder hacer frente a la situación.

En tanto que para el caso del desgaste laboral Gil-Monte y Peiró (citados en Quiceno y Vinaccia, 2007:119) lo conciben como una respuesta al estrés laboral crónico acompañado de una experiencia subjetiva de sentimientos, cogniciones y actitudes, las cuales provocan alteraciones psicofisiológicas en la persona y consecuencias negativas, que se presentan con frecuencia en los profesionales de las organizaciones de servicios (médicos, profesionales de enfermería, maestros, policías, trabajadores sociales, etc.), quienes trabajan en contacto directo con los usuarios de tales organizaciones (pacientes, alumnos, presos, indigentes, etc.), que se acompaña de actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con quienes se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado.

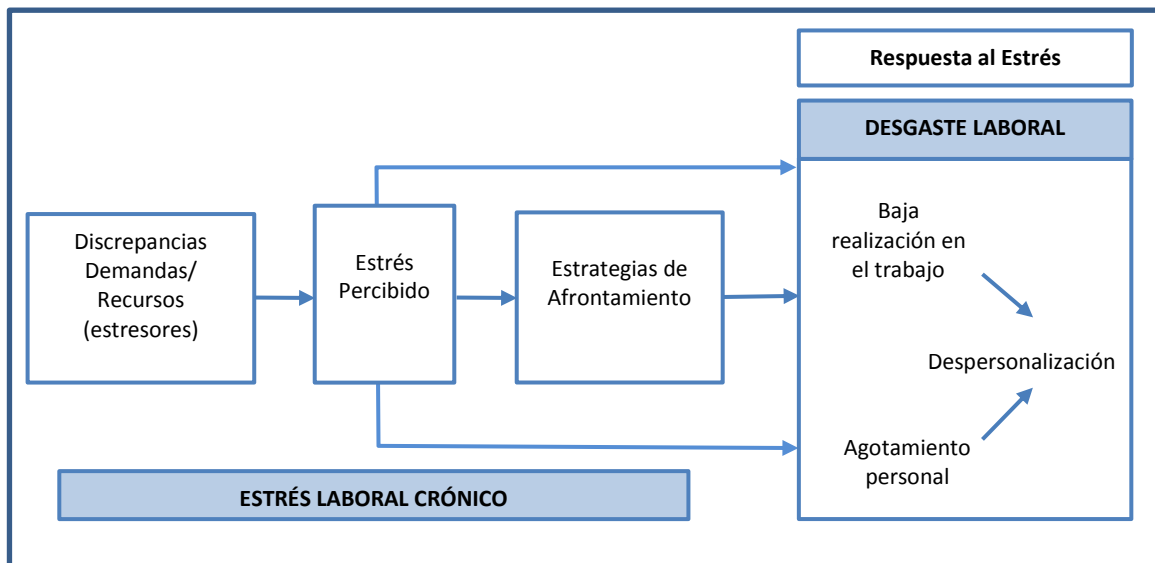
Dicha diferenciación clarifica mayormente estos dos fenómenos laborales, a tal punto que especifica que una deriva de la otra, puesto que el desgaste laboral es producto de un estrés laboral crónico.

Como lo subraya también el documento del organismo de la Junta de Andalucía (2013:6) al destacar que el desgaste laboral es una de las posibles respuestas al impacto acumulativo del estrés laboral crónico, constituyendo la fase final de éste; también se le considera como el estadio final de un proceso adaptación/inadaptación entre las demandas y los recursos del sujeto; mientras que el estrés se refiere a procesos temporales más breves.

Aunado a ello, este organismo señala además que el desgaste laboral está asociado con actitudes negativas hacia los clientes, el trabajo y la organización, lo que no ocurre en el estrés.

En la figura 1, se puede apreciar el inicio y comienzo de cada una de estas problemáticas laborales, además de que se observa que el desgaste laboral es originado por el estrés laboral crónico.

Figura 1.
Estrés crónico laboral y desgaste laboral



Fuente: Gil-Monte, P. (2003). El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout) en Profesionales de Enfermería. *InterAcao Psy*, no. 1, 23.

En ese sentido, al respecto comentan Aranda, Pando y Pérez (2004:82) que aunque no existe una definición unánime sobre el desgaste laboral, parece haber consenso de que se trata de una respuesta al estrés laboral crónico y una experiencia subjetiva que engloba sentimientos y actitudes, con implicaciones nocivas para la persona y la organización.

De esa manera, con las definiciones enunciadas resultaría conveniente aventurarse a concretar que el desgaste laboral es un problema generado en el ámbito ocupacional, donde las actividades desarrolladas bajo ciertas circunstancias y durante un periodo determinado de más de seis meses como lo señalan Gomero, Palomino, Ruiz y Llap (2005), conllevan a los trabajadores a un grado de estrés que les generan problemas físicos y psicosociales, que les impiden cumplir completamente con sus actividades laborales, provocándoles sentimientos negativos hacia sí mismo y respecto al trabajo que desempeñan.

Esta problemática que afecta cada vez más a diferentes individuos insertos en el ámbito laboral, es de reconocer que tiene su surgimiento en los propios factores del entorno en el cual desarrollan sus actividades laborales, sin dejar de lado la condición individual de cada persona, por lo que resulta pertinente determinar las dimensiones que comprenden y a lo que se refieren éstas, aspecto a cubrir en la siguiente sección.

1.3. Dimensiones de estudio

Aunado a las conceptualizaciones respecto al desgaste laboral, resulta apropiado establecer las dimensiones que lo integran, las cuales permitirán tener una mejor noción de esta problemática, sobre todo cuando las actividades encomendadas a los trabajadores no se efectúan de manera normal, o difieren de los resultados esperados por las organizaciones.

En algunas definiciones se hace mención de las dimensiones que componen a esta variable de estudio, como en la señalada por Maslach y Jackson (citadas en Álvarez y Fernández, 1991:258) donde éstas conceptualizan al desgaste laboral como una respuesta inadecuada a un estrés emocional crónico cuyos rasgos principales son un agotamiento físico y/o psicológico, una actitud fría y

despersonalizada en la relación hacia los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas que ha de realizar.

De acuerdo con lo anterior tradicionalmente se le conoce al desgaste laboral como un síndrome tridimensional, manifestado en el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización personal en el trabajo, dimensiones¹ que se profundizaran en los siguientes apartados.

1.3.1. Agotamiento emocional

Se refiere al sentimiento de haber agotado los recursos emocionales y físicos y se caracteriza por la falta de energía y entusiasmo. Esto debido al cansancio y fatiga que puede manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambos de ahí la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás Maslach y Jackson (citadas en Arias y González, 2009:173).

Asimismo, algunos autores como Valentín, Sanabria, Domínguez, Osorio, y Bejarano (2009:140) denominan a esta categoría de análisis como cansancio o agotamiento emocional por la pérdida del atractivo, el tedio o el disgusto causados por la realización de las labores propias de la actividad profesional, que llevan a los individuos a sentirse drenados y vacíos. Además de considerar que es el componente central del desgaste laboral, pero no una causa suficiente para el mismo.

Por su parte, Ferensí (2009:5) define a esta dimensión como la disminución y/o pérdida de recursos emocionales, es decir, los que sirven para entender la situación de otras personas que también tienen emociones y sentimientos que nos pueden transmitir durante la vida laboral. El trabajador desarrolla sentimientos de estar exhausto tanto física como psíquicamente, al grado de que ya no puede dar más de sí mismo, siente impotencia y desesperanza.

¹ En el caso de la presente investigación esta se fundamenta en la propuesta de Gil-Monte (2008), en la cual el agotamiento emocional es denominado como desgaste psíquico, despersonalización como indolencia y falta de realización en el trabajo como ilusión en el trabajo.

1.3.2. Despersonalización

Al respecto, Maslach y Jackson (citadas en Arias y González, 2009:173) la describen como una respuesta negativa, endurecida e indiferente en extremo ante las personas a quienes se proporciona el servicio.

Estas autoras opinan que se desarrollan sentimientos, actitudes, así como respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Éstas se acompañan de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el trabajo.

De tal forma que el profesional despersonalizado trata de distanciarse no sólo de las personas destinatarias de su trabajo sino también de los miembros del equipo con los que trabaja, mostrándose cínico, irritable, irónico e incluso utilizando etiquetas despectivas, al mismo tiempo que les atribuye la culpabilidad de sus frustraciones y de su descenso del rendimiento laboral.

La deshumanización como también identifica Ferensí (2009:5) a la despersonalización, genera un cambio consistente en el desarrollo de actitudes y respuestas negativas, como insensibilidad y cinismo hacia los “beneficiarios” del servicio, así como por incremento de la irritabilidad hacia la motivación laboral. Este aislamiento y evitación de otras personas se traduce en unas conductas como son: absentismo laboral, ausencia de reuniones, resistencia a enfrentarse con otros individuos o a atender al público, o en su actitud emocional, que se vuelve fría, distante y despectiva. Estas conductas de endurecimiento afectivo son vistas por los usuarios de manera deshumanizada.

1.3.3. Falta de realización personal en el trabajo

Maslach y Jackson (citadas en Arias y González, 2009:173) la conceptualizan como un sentimiento de incompetencia y una falta de logros y productividad en las labores; caracterizada como una tendencia del trabajador a autoevaluarse de forma negativa.

Por su parte, Guerrero (2003:146) la explica como un sentimiento de bajo logro o realización profesional y/o personal que surge cuando se verifica que las

demandas que se le hace exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Supone respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, evitación de las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. La falta de logro personal en el trabajo se caracteriza por una dolorosa desilusión e impotencia para dar sentido al mismo. Se experimentan sentimientos de fracaso personal (falta de competencia, de esfuerzo o conocimientos), carencias de expectativas laborales y una generalizada insatisfacción.

Esta dimensión para Ferensí (2009:5) implica una serie de tendencias con respuestas negativas a la hora de evaluar el propio trabajo, con vivencias de insuficiencia profesional, baja autoestima, evitación de relaciones interpersonales y profesionales, baja productividad e incapacidad para soportar la presión. Son sentimientos complejos de inadecuación personal y profesional, con deterioro progresivo de su capacidad laboral y pérdida de todo sentimiento de gratificación personal con la misma. Esta autoevaluación negativa afecta considerablemente a la habilidad en la realización del trabajo y a la relación con las personas atendidas.

Estas tres dimensiones son generalmente reconocidas por los especialistas del desgaste laboral, incluso muchas de sus investigaciones se basan en ellas para medir el grado de desgaste laboral a partir de cada una.

Sin embargo, en la literatura científica los investigadores Bravo, Rodríguez, Caballer, Farber, Miller, Price y Murphy, conjuntamente con Gil-Monte sustentados en diversos estudios cualitativos y exploratorios, proponen también a la culpa como la cuarta dimensión de esta problemática (Gil-Monte, 2003).

De tal manera que por interés de esta investigación en el personal docente de tiempo completo y por converger la cuarta dimensión propuesta por Gil-Monte con una de las principales características en los académicos como lo es la vocación, resulta conveniente considerar esa dimensión por los aspectos considerados en ésta, los cuales se describen a continuación.

1.3.4. La culpa

Respecto a esta cuarta dimensión, Gil-Monte (2008:6) la define como la aparición de sentimientos de culpa por el comportamiento y las actitudes negativas desarrolladas en el trabajo, en especial hacia las personas con la que se establecen relaciones laborales. No todos los individuos desarrollan este síntoma, pues su manifestación está vinculada a los valores sociales, a la ética profesional, y los procesos de atribución del individuo, entre otras variables.

Con la existencia de esta cuarta dimensión, de acuerdo con Gil-Monte (2005) se determinó para el desgaste laboral la presencia de dos perfiles:

Un perfil tipo 1: donde los individuos desarrollan indolencia y despersonalización, su estrategia de afrontamiento se vuelve eficiente, aunque no eficaz para manejar el estrés laboral, es decir, hay una adaptación al medio laboral pero no desaparecen las fuentes de estrés se aprende a vivir con ellas, pero con un desempeño laboral deficiente.

Un perfil tipo 2: donde está íntimamente ligado a las bases éticas de los individuos, el desarrollo de sentimientos de culpa como consecuencia de las actitudes de indolencia y despersonalización. La presencia de sentimientos de culpa llevarán al profesional a implicarse aún más en su labor, sin embargo si las características de la organización no cambian será en vano, o así lo percibirá el individuo y disminuirá la ilusión por el mismo y sentirá afectada su realización personal. Este proceso cíclico, aumentará el ausentismo y el deseo de abandonar la organización.

1.4. Síntomas del desgaste laboral

Por otra parte, juntamente a las dimensiones de estudio, hay investigadores que puntualizan acerca de los síntomas característicos del desgaste laboral, cuya existencia hace necesario retomarlos como parte esencial de este problema.

Algunos especialistas los han agrupado en cuatro áreas de estudio, emocional, cognitivo, conductual y social; las cuales se observan en la tabla 2 (Moreno-Jiménez, González y Garrosa, 2001: 2).

Tabla 2.
Síntomas descriptivos del desgaste laboral

EMOCIONALES	COGNITIVOS	CONDUCTUALES	SOCIALES
Depresión Indefensión ² Desesperanza Irritación Apatía Desilusión Pesimismo Hostilidad Falta de tolerancia Acusaciones a los clientes Supresión de sentimientos	Pérdida de significado ³ Pérdida de valores Desaparición de expectativas Modificación de autoconcepto Desorientación cognitiva ⁴ Pérdida de la creatividad Distracción Cinismo ⁵ Criticismo generalizado	Evitación de responsabilidades Absentismo ⁶ Conductas inadaptables Desorganización Sobreimplicación ⁷ Aumento del uso de cafeína, alcohol, tabaco y drogas. Evitación de decisiones	Evitación de contactos Conflictos interpersonales Malhumor familiar Aislamiento Formación de grupos críticos Evitación profesional

Fuente: Moreno-Jiménez, B., González, J.L. y Garrosa, E. (2001), Desgaste profesional (burnout), Personalidad y Salud percibida. *Empleo, estrés y salud*, 3.

Los síntomas ordenados en estos cuatro grupos evidencian los problemas generados en los individuos cuando presentan desgaste laboral.

De acuerdo con Moreno-Jiménez, González y Garrosa (2001) los grupos de síntomas cognitivo y conductual, han sido poco analizados, éstos son factores que se presentan en los individuos desgastados por el trabajo, generando actitudes perjudiciales hacia ellos mismos y hacia los demás, en los aspectos organizacionales y sociales que posteriormente se abordarán como parte de las consecuencias en el capítulo cuatro.

Además de esos síntomas, investigadores como Álvarez y Fernández (1991:13) reconocen la manifestación psicósomática, donde agrupan la fatiga crónica, dolores de cabeza frecuente, problemas de sueño, úlceras u otros desordenes gastrointestinales, pérdida de peso, hipertensión, asma, dolores musculares (espalda y cuello) y en las mujeres, pérdida de ciclos menstruales.

² Es la sensación por la que ya no te sientes capaz de hacer frente a las situaciones. (mis15minutos, 2017: 1).

³ Pérdida del contexto cognitivo y justificativo del trabajo (Moreno-Jiménez, González y Garrosa, 2001: 3).

⁴ Determina disminución de la capacidad intelectual suficiente como para interferir en el desempeño social y funcional del individuo y en su calidad de vida. (Hoyl, 2000:1).

⁵ Desvergüenza o descarar en el mentir o en la defensa y práctica de actitudes reprochables (Wordreference, 2014:1).

⁶ Costumbre de abandonar funciones y deberes propios de un cargo (Wordreference, 2014:1).

⁷ Una conducta que, a pesar de demostrar entrega por el ser querido, a largo plazo, crea cronicidad y recaídas. La sobreimplicación se refiere a: sobreprotección, hacer por él todo aquello que podría y debería realizar. Aunque lo haga más lento o peor. Conducta excesiva de autosacrificio. Control sobre la conducta de la persona afectada. Dramatizar la situación (Terapia Familiar, 2014:1).

Considerar los síntomas como parte de los rasgos característicos del desgaste laboral, a partir de una clasificación, resulta muy útil para quienes padecen esta problemática, debido a que éstos se convierten en un factor de identificación que les puede permitir a los encargados de la administración de recursos humanos, reconocer su presencia en los trabajadores para tratar de contrarrestarlo.

Pero ciertamente su clasificación ayuda a entender y visualizar el fenómeno que llega a presentarse en los empleados de cualquier organización, los cuales suelen darse paulatinamente según los especialistas, conforme avanza el proceso de desgaste laboral, lo cual para algunos autores es a partir de los seis meses, y para otros, al paso de los años (Pastorino y Alvarado, 2008; Gomero, Palomino, Ruiz y Llap, 2005; Buzzetti, 2005).

A ese respecto, cabe señalar que las investigaciones a lo largo del tiempo reportan un número importante de síntomas vinculados a esta problemática, dificultando un tanto su delimitación, pero haciendo patente su multiplicidad según el individuo y otros factores.

1.5. Enfoques del Desgaste Laboral

De igual forma para el estudio del desgaste laboral se han desarrollado un conjunto de propuestas teóricas por varios especialistas en algunos países (Gil-Monte y Peiró, 1997, Álvarez y Fernández, 1991, Olmedo, 1997) cuya clasificación enmarca los modelos de comprensión y del proceso, los que se abordaran a continuación:

1.5.1. Modelos de comprensión

Los modelos de comprensión pueden ser catalogados en tres grupos de acuerdo con Gil-Monte y Peiró (1999:262) quienes los sitúan en un enfoque teórico sociocognitivo del yo, del intercambio social y el organizacional, los que se describen enseguida:

1.5.1.1. Teoría cognitiva del yo.

Esta propuesta de acuerdo con Gil-Monte y Peiró (1999:263) se sustenta en las ideas de Albert Bandura para explicar la etiología del desgaste laboral, por lo que básicamente consideran dos aspectos fundamentales:

1. Las cogniciones de los individuos influyen en lo que éstos perciben y hacen, y a su vez, éstas se ven modificadas por los efectos de sus acciones, y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás.
2. La creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades, determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales, como la depresión o el estrés, que acompañan a la acción.

De acuerdo con Gil-Monte y Peiró (1999:263) entre los modelos concentrados en este grupo se encuentran el modelo de competencia social de Harrison (1983), el modelo de Cherniss (1993), el modelo de Pines (1993) y el modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993). En los tres primeros, la autoeficacia percibida es la variable relevante para el desarrollo del desgaste laboral, mientras que en el de Thompson (1993) es la autoconfianza profesional y su influencia sobre la realización personal en el trabajo.

1.5.1.2. Teorías del intercambio social

Los modelos del segundo grupo, consideran los principios de la teoría de la equidad (modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli) y de la teoría de la conservación de recursos (modelo de Hobfoll y Fredy). Éstos proponen que el desgaste laboral tiene su etiología principalmente en las percepciones de falta de equidad o falta de ganancia que desarrollan los sujetos como resultado del proceso de comparación social cuando se establecen relaciones interpersonales (Gil-Monte y Peiró, 1999:263).

De tal forma que los profesionales de los servicios de ayuda establecen relaciones de intercambio (v.g. ayuda, aprecio, gratitud, reconocimiento, etc.) con

los receptores de su trabajo, con los compañeros, con los supervisores, y con la organización, y en estas relaciones las expectativas de equidad o ganancia sobre esos intercambios juegan un papel importante. Cuando de manera continuada los sujetos perciben que aportan más de lo que reciben a cambio de su implicación personal y de su esfuerzo, sin ser capaces de resolver adecuadamente esa situación, desarrollarán sentimientos de desgastarse por el trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1999:263).

1.5.1.3. Teoría Organizacional

Por último, Martínez (2010:17) agrupa en el tercer grupo a los modelos que se caracterizan por basarse en la función de los estresores del contexto organizacional y de las estrategias de afrontamiento que utilizan los trabajadores ante el desgaste laboral. Según estos modelos, las variables como las funciones del rol, el apoyo percibido, la estructura, el clima y la cultura organizacional junto a la forma de afrontar las situaciones amenazantes, están implicadas en la aparición del síndrome. Así pues, las causas varían dependiendo del tipo de estructura organizacional y de la institucionalización del apoyo social. Por ejemplo, el desgaste laboral se puede originar por agotamiento emocional en una organización burocrática mecánica y de comunicación vertical; mientras que en organizaciones con burocracias profesionalizadas (hospitales) puede aparecer éste por disfunciones de rol y conflictos interpersonales.

Se incluyen en este grupo el modelo de Golembiewski que destaca las disfunciones de los procesos del rol, y de manera especial la importancia de la sobrecarga y de la pobreza del rol para el desarrollo del desgaste, el modelo de Cox, Kuk y Leiter la salud de la organización, y el modelo de Winnunbst, la cultura y el clima organizacional (Gil-Monte y Peiró, 1999:263).

Cabe mencionar, que estos modelos exponen las causas del desgaste laboral en las personas, a partir de varias perspectivas, desde la que parte del propio individuo por la autoeficacia, la autoconfianza y la influencia personal para realizar el trabajo, por la percepción del trabajador de desigualdad entre su aportación laboral y la retribución por tal esfuerzo. Aunado a las carencias de cuestiones

organizacionales no cubiertas o mal planteadas. De tal forma que dichos enfoques tienen diferencias muy particulares, pero se complementan entre sí, por los elementos que abordan cada uno es valioso para explicar este fenómeno.

1.5.2. Modelos de proceso

Paralelamente a estos enfoques que tratan de explicar el origen de esta problemática en los centros de trabajo a través de los modelos identificados de comprensión, existen otros cuatro planteamientos clasificados según Quiceno y Vinaccia (2007) como modelos del proceso, cuyos exponentes explican el desgaste laboral a partir de cómo se presenta en las personas. Éstos son el modelo tridimensional MBI-HSS, el de Edelwich y Brodsky (1980), el de Price y Murphy (1984) y el de Gil-Monte (2005), los cuales se describen a continuación:

1.5.2.1. Modelo tridimensional del MBI-HSS

De acuerdo con Quiceno y Vinaccia (2007) el modelo tridimensional está representado por Maslach (1982), Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983), Leiter y Maslach (1988), Lee y Ashforth (1993), así como por Gil-Monte (1994), quienes consideran los aspectos cognitivos, emocionales y actitudinales del desgaste laboral.

Este enfoque concibe el desgaste laboral como un síndrome psicológico conformado por cansancio emocional, que alude a la situación en que los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo, sentimientos de distanciamiento de los clientes; y baja realización. Según esta perspectiva, lo primero que aparece es el cansancio emocional en el sujeto, dando paso posteriormente a la despersonalización y la baja realización (Mena, 2010:30).

1.5.2.2. Modelo de Edelwich y Brodsky

El segundo modelo explica que el desgaste laboral es un proceso de desilusión o de desencanto hacia la actividad laboral, y es de naturaleza cíclica, de manera que puede repetir en diferentes momentos en la vida laboral de un sujeto, en el mismo o en diferentes trabajos, el cual se da en cuatro fases entusiasmo,

estancamiento, frustración y apatía (como mecanismo de defensa) y que Hernández, Terán, Navarrete y León (2007:56) describen como:

- 1. Entusiasmo:** caracterizado por varias aspiraciones, energía desbordante y carencia de la noción de peligro.
- 2. Estancamiento:** que surge tras no cumplirse las expectativas originales, empezando a aparecer la frustración.
- 3. Frustración:** en la que comienza a surgir problemas emocionales, físicos, conductuales. Esta fase sería el núcleo del desgaste laboral.
- 4. Apatía:** como consecuencia de la falta de recursos personales del sujeto para afrontar la frustración. La apatía implica sentimientos de distanciamiento y desimplicación laboral, y conductas de evitación e inhibición de la actividad profesional.

1.5.2.3. Modelo de Price y Murphy

Respecto al tercer modelo de Price y Murphy (1984) éste se centra básicamente en la naturaleza adaptativa del síndrome de desgaste laboral ante el estrés laboral. Este proceso se asemeja a un duelo, pues conlleva a nivel personal la pérdida de la ilusión, a nivel interpersonal la pérdida de los beneficios, y a nivel social la pérdida de un trabajador competente para el sistema. Desde esta perspectiva, se desarrollan seis fases sintomáticas: desorientación, labilidad emocional⁸, culpa debido al fracaso profesional, soledad y tristeza, solicitud de ayuda, y equilibrio (Caballero, Hederich y Palacio, 2010:135).

1.5. 2. 4. Modelo de Gil-Monte

De igual forma se encuentra el modelo de Gil-Monte (1999) en el cual se fundamenta teóricamente el instrumento de medición empleado en esta

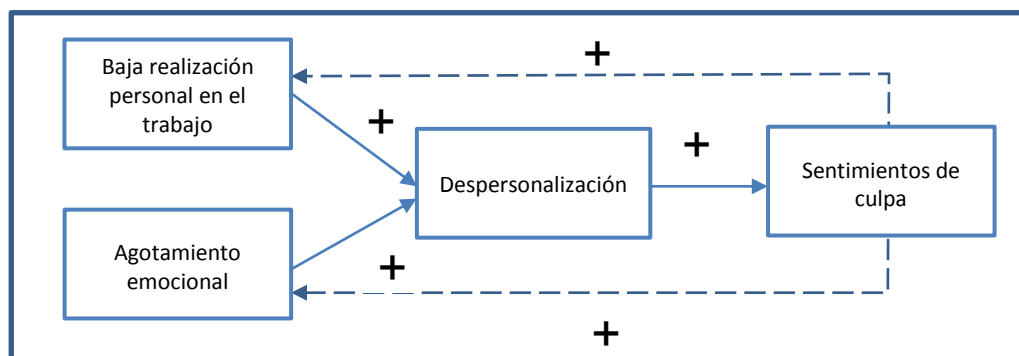
⁸ Es un conjunto de alteraciones en la manifestación de la afectividad, como llantos, risas inapropiadas o, en general, respuestas emocionales desproporcionadas como reacción a la afectación física, y que en ningún caso significa que exista un auténtico problema psiquiátrico. Los estados de ánimo y las emociones se diferencian en que, a diferencia de éstas, los estados de ánimo son menos específicos, menos intensos, más duraderos y menos dados a ser activados por un determinado estímulo o evento (Fundación Eduardo Punset, 2013:1).

investigación. Éste toma de base la interacción de las emociones y las cogniciones que se establecen en las diferentes esferas del funcionamiento del sujeto.

De acuerdo con el modelo de Gil-Monte (1999) cabe la posibilidad de identificar, al menos, dos patrones en el desarrollo del desgaste, el cual se puede visualizar en la figura 2.

En este modelo Gil-Monte (2003:24) señala un patrón tipo A, en el que los profesionales desarrollan despersonalización, y esta estrategia de afrontamiento resulta eficiente -que no eficaz- para manejar el estrés laboral. De esta manera, los trabajadores se pueden adaptar el entorno laboral, y aunque no desaparezcan las fuentes de estrés pueden convivir con ellas. No obstante, la calidad de su trabajo será deficiente debido a esa respuesta -despersonalización- que resulta disfuncional para los pacientes y para la propia organización. Junto con este patrón, otros profesionales (patrón B), debido a consideraciones éticas o normativas derivadas de las prescripciones del rol y de otras variables psicosociales (v.g., orientación comunal, altruismo) desarrollarán sentimientos de culpa como consecuencia de las actitudes y sentimientos de despersonalización.

Figura 2.
Modelo de Gil-Monte



Fuente: Gil-Monte, P. (2003). El desgaste laboral (Síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería. *InterAcao Psy*, 25.

Esos sentimientos de culpa llevarán a los profesionales a una mayor implicación laboral para disminuir su culpabilidad, pero como las condiciones del entorno laboral no cambian -sólo cambian los pacientes que presentan idénticos problemas-, disminuirá la realización personal en el trabajo, y aumentarán los

niveles de agotamiento emocional y de despersonalización. Este proceso desarrollará de nuevo sentimientos de culpa, o intensificarán los existentes, originando un bucle. De esta manera, a medio o a largo plazo se produce un deterioro de la salud de los profesionales, aumentará su tasa de absentismo, y aumentará su deseo de abandonar la organización y la profesión (Gil-Monte 2003:25).

A ese respecto Caballero, Hederich y Palacio (2010:136) distinguen dos fases:

1. En la primera, aparece un deterioro cognitivo, consistente en la pérdida de la ilusión por el trabajo, el desencanto profesional o la baja realización personal en el trabajo, y un deterioro afectivo caracterizado por agotamiento emocional y físico, así como por la aparición de actitudes y conductas negativas hacia los clientes y hacia la organización en forma de comportamientos indiferentes, fríos, distantes y lesivos.

2. En la segunda fase constituye con frecuencia un problema más serio que identificaría a los casos clínicos más deteriorados, puesto que además de los síntomas anteriores los individuos presentan también sentimientos de culpa.

Después de haber hecho una revisión sobre los modelos se presenta un resumen de los mismos, el cual se aprecia en la tabla 3, donde se observa la evolución ocurrida en las propuestas de los investigadores, que además de aportar nuevos elementos, tales como la “culpa” de Price y Murphy (1984), así como de Gil-Monte (2005) establecen una visión más clara y detallada en cuanto al desgaste laboral.

**Tabla 3.
Modelos del desgaste laboral**

Modelos comprensivos		
Nombre	Representantes	Descripción
Modelos elaborados desde la teoría sociocognitiva del yo	- El modelo de Cherniss (1993) - El modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993)	Analizan los mecanismos psicológicos que intervienen en la determinación de la acción como el papel que desempeña el pensamiento autorreferente en el funcionamiento humano
Modelos elaborados desde las teorías del intercambio social	- Buunk y Schaufeli (1993) - Hobfoll y Freddy (1993)	Consideran los principios teóricos de la teoría de la equidad.
Modelos desarrollados desde la teoría Organizacional	El modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983) - El modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993) - El modelo de Winnubst (1993)	Tienen en común el énfasis en los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento ante la experiencia de quemarse por el trabajo. Todos consideran al desgaste laboral como una respuesta al estrés laboral
Modelo tridimensional del MBI-HSS -	Maslach (1982) - Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983) - Leiter y Maslach (1988) - Lee y Ashforth (1993) - Gil-Monte (1994)	Considera aspectos cognitivos (baja realización personal), emocionales (agotamiento emocional) y actitudinales (despersonalización)
Modelo de Edelwich y Brodsky	Edelwich y Brodsky (1980)	Tiene un proceso de cuatro fases: 1. Entusiasmo, 2. Estancamiento, 3. Frustración y 4. Apatía
Modelo de Price y Murphy	Price y Murphy (1984)	Se da en seis fases sintomáticas: 1. Desorientación, 2. Labilidad emocional, 3. Culpa debido al fracaso profesional, 4. Soledad y tristeza que si se supera puede desembocar en la siguiente fase, 5. Solicitud de ayuda, y 6. Equilibrio.
Modelo de Gil Monte	Gil Monte (2005)	Distinguen dos perfiles en el proceso del desgaste laboral: Perfi 1. Se caracteriza por la presencia de baja ilusión por el trabajo, junto a altos niveles de desgaste psíquico e indolencia, pero los individuos no presentan sentimientos de culpa. Perfil 2. Además de los síntomas anteriores los individuos presentan también sentimientos de culpa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Quiceno J. M. y Vinaccia Alpi, S. (2007). Burnout: Síndrome de quemarse en el trabajo, *Acta colombiana de psicología*, volumen 10, número 2, 122.

Tanto en este apartado como en el de las dimensiones de estudio y los síntomas característicos se ha hecho mención sobre la existencia de cierta predisposición de los individuos a sufrir este problema laboral a causa de diversas variables, lo que hace necesario profundizar lo que hay al respecto.

1.6. Variables facilitadoras y elementos desencadenantes

Se ha hecho mención que el desgaste laboral es resultante de diversos elementos que se encuentran en el entorno ocupacional, que bien pueden ser parte de las características personales de los trabajadores, por lo que es esencial retomar esos dos aspectos, pues los estudios realizados por los especialistas han arrojado información fundamental al respecto.

Como el caso de las aportaciones hechas por Barraza, Carrasco y Arreola (2007) quienes proponen una perspectiva de interacción entre las variables facilitadoras, de índole personal, y los factores desencadenantes relacionados con el entorno laboral, como elementos que influyen en el surgimiento del desgaste. De esa forma, se iniciará con las variables facilitadoras definidas por Gil-Monte y Peiró (1997:71) como variables de carácter personal que tienen como función facilitadora o inhibidora de la acción que los estresores ejercen sobre el sujeto. En la medida en que estos facilitadores estén presentes aumentará o disminuirá el grado de estrés laboral percibido y consecuentemente afectarán al desarrollo del desgaste laboral en una u otra dirección.

Por lo cual se puede suponer que es a partir de su propia naturaleza que hace propicio la aparición del desgaste laboral en los trabajadores.

1.6.1. Variables facilitadoras

En lo concerniente a las variables facilitadoras que contribuyen con la aparición del desgaste laboral en la clase trabajadora, cabe mencionar que su presencia depende de cada individuo.

En ese sentido Álvarez y Fernández (1991) las clasifican en variables personales, en las cuales se encuentra la antigüedad, el sexo, los aspectos familiares, la personalidad y lo relacionado con el entrenamiento profesional, las cuales se describen a continuación:

1. Antigüedad: se refiere al número de años que el sujeto tiene laborando en la organización, en otras palabras la experiencia en su profesión. Al respecto, Cherniss y Maslach (citados en Álvarez y Fernández, 1991) señalan que cuando los años avanzan, se va adquiriendo mayor seguridad en las tareas y menor vulnerabilidad a la tensión laboral.

2. Sexo: según Maslach y Jackson (citados en Álvarez y Fernández, 1991) aseguran que las mujeres sobrellevan mejor que los hombres las situaciones conflictivas en el trabajo, mientras que Freudenberg y North (citados en Álvarez y Fernández, 1991) opinan que el colectivo femenino es el que engrosa las filas de

los profesionales "desgastados" ya que debe hacer frente a un exceso de tareas laborales y domésticas.

Aunque Martínez (2010:11) señala que las mujeres son más vulnerables al desgaste laboral que los hombres, se debe advertir que el análisis de la relación de estas variables se complica por varios factores distorsionadores como por ejemplo el que las mujeres pueden estar contratadas en trabajos con baja libertad de decisión a diferencia de los hombres; la influencia entre las demandas familiares, la educación y los ingresos, etc.

3. Variables familiares: en cuanto al aspecto familiar, parece ser que la estabilidad afectiva, y el ser padre o madre, mejora el equilibrio que se requiere para solucionar situaciones conflictivas (Álvarez y Fernández, 1991).

Por lo que en el orden de la estructura familiar que engloba al trabajador, las personas que tienen hijos parecen ser más resistentes al desgaste laboral debido a que la implicación del sujeto con la familia hace que tengan mayor capacidad para afrontar los problemas y conflictos emocionales, pero también a ser más realistas (Martínez, 2010:11).

4. Personalidad: ésta parece influir no sólo en la manifestación del desgaste laboral sino también en la predisposición del sujeto a él.

En ese sentido, Kobasa (citado por Moreno, Garrosa y González, 2000) habla de la "Personalidad resistente al estrés", ya que aunque el origen del desgaste profesional se relaciona con el tipo de trabajo y sus condiciones, las variables individuales⁹ ejercen una fuerte influencia en las respuestas y, por lo tanto, en las consecuencias. Las dimensiones que constituyen la personalidad resistente son: el compromiso, el control y el reto.

El compromiso hace referencia a la implicación e identificación personal con lo que se hace, reconociendo los propios valores, las metas que guían a la conducta y la confianza interpersonal con las otras personas (Martínez, 2010:12).

⁹ También consideradas como facilitadoras del síndrome de burnout y son de carácter demográfico de personalidad, de orientación profesional y estrategias de afrontamiento (Psiqueviva, 2017:1).

En el control, la persona está convencida de que al intervenir provocará un impacto en el curso de los acontecimientos para su propio beneficio, aunque sea parcialmente (Martínez, 2010:12).

El reto implica que la persona percibe el cambio como una oportunidad para mejorar la situación actual y/o las propias competencias, es decir que incluye flexibilidad cognitiva y tolerancia a la ambigüedad. Así pues, este tipo de personalidad utiliza estrategias de afrontamiento eficaces ante el estrés, como la modificación perceptiva de los estresores concibiéndolos como oportunidades, la búsqueda de apoyo social, el desarrollo de estilos de vida saludables, entre otros (Martínez, 2010:12).

4. Variables de entrenamiento profesional: la falta de formación práctica en las instituciones educativas, viene a ser una trampa para los jóvenes que se inician en el ejercicio de estas labores. Al respecto, algunos de los errores más comunes según Wilder y Plutchik (citados en Álvarez y Fernández, 1991:261) son:

- a) Excesivos conocimientos teóricos.
- b) Escasos entrenamientos en habilidades prácticas.
- c) Inexistencia del aprendizaje de técnica de autocontrol emocional y manejo de la propia ansiedad.
- d) Falta de formación sobre el funcionamiento de las organizaciones en las que van a desarrollar su trabajo.

1.6.2. Elementos desencadenantes

Por otra parte, se tienen otros elementos conocidos como desencadenantes, que contribuyen a la aparición del desgaste laboral, reconocidos como aquellos que dependen del entorno ocupacional, así como de la estructura organizacional, con los que el trabajador tiene interacción por las actividades desempeñadas.

Según la propuesta de Barraza, Carrasco y Arreola (2007) se establecen las categorías de ambiente físico, contenidos del puesto, desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo de la carrera, estresores relacionados con las nuevas tecnologías, aspectos organizacionales y fuentes extraorganizacionales, los cuales se describen a continuación:

1. Ambiente físico del trabajo: en éste se encuentran el nivel de ruido, vibraciones y características de iluminación, temperatura y condiciones climatológicas, condiciones higiénicas, toxicidad de los elementos que se manejan, disponibilidad de espacio físico, etc.

2. Contenidos del puesto: se refiere a las demandas estresantes del puesto, los turnos rotatorios, el trabajo nocturno, exposición a riesgos y peligros o la sobrecarga laboral, junto a las generadas por los contenidos del puesto en los que se incluyen la oportunidad del sujeto para emplear las habilidades adquiridas, la variedad de tareas a desempeñar; la retroalimentación sobre el desempeño o la identidad de las tareas que realiza.

3. Desempeño de roles: está integrado por dos disfunciones de rol, la ambigüedad y el conflicto de rol. La primera es el grado de incertidumbre que el sujeto que desempeña un rol tiene respecto al mismo y puede estar producido por un déficit de información. Mientras que el conflicto de rol ocurre cuando no se puede satisfacer simultáneamente expectativas de rol contradictorias.

4. Relaciones interpersonales: incluye los efectos por relaciones interpersonales, cualitativas o cuantitativas que los profesionales establecen con los compañeros, supervisores, subordinados y usuarios o clientes

5. Desarrollo de la carrera: las personas aspiran a progresar y a alcanzar ciertas metas y expectativas de acuerdo con su profesión.

6. Estresores relacionados con las nuevas tecnologías: pueden facilitar o dificultar el desempeño de la tarea y de cómo el trabajador se adapte a la implementación de nuevos sistemas tecnológicos.

7. Aspectos organizacionales: se consideran las dimensiones estructurales de la organización (centralización, complejidad y formalización), la falta de participación en la toma de decisiones y la falta de apoyo social percibido (Porrás, 2013:11).

8. Fuentes extraorganizacionales (trabajo-familia): considera los dos entornos a los que el profesional se siente vinculado y con los que interacciona, por lo que pueden aparecer influencias provenientes de cualquiera de ellos que condicionen la relación con el otro. En este sentido, el propio profesional es el nexo entre

ambos elementos, por tanto repercutirán las vivencias, sentimientos, actitudes y conductas que se den en estos medios, como la excesiva dedicación al trabajo, tensiones y agotamiento, frustraciones y conflictos familiares y laborales, afectos y desafectos, etc. (Porrás, 2013:11).

Por otra parte Domenech (2011) señala particularmente algunos elementos desencadenantes en los profesores, que para esta investigación es relevante considerar, los cuales define como:

1. Clima de la clase: aspectos relativos al clima de clase tales como problemas de disciplina, apatía y bajo rendimiento de los estudiantes, situaciones de maltrato verbal y físico.

2. Autonomía individual y de control en el trabajo, y en el entorno de trabajo (toma de decisiones): la estructura rígida del trabajo y las interferencias burocráticas (procedimientos de funcionamiento estipulados, políticas y papeleos) pueden reducir la percepción sobre la autonomía.

3. Relación con supervisores y compañeros: el desgaste laboral también ha sido asociado con tensión, irritación y diferencias surgidas con los compañeros y supervisores (inspector, director, jefe de estudios, etc.).

Considerar las variables facilitadoras y los elementos desencadenantes como factores que inciden en la aparición del desgaste laboral, pueden convertirse en elementos previsores a utilizar por las organizaciones al respecto, de forma que les permitan a éstas establecer condiciones laborales apropiadas, a fin de cuidar la salud de sus trabajadores y poder contrarrestar, en lo posible, esta problemática, además de confirmar que este fenómeno es consecuencia de estructuras organizacionales inadecuadas, como lo señala Maslach y Jackson, así como Cherniss (citados en Moreno-Jiménez, González y Garrosa, 2001).

1.7. Grupos de alto riesgo

Los aspectos referentes a las variables facilitadoras y a los elementos desencadenantes que contribuyen a la aparición de desgaste laboral, aunado a las dimensiones y síntomas, sientan las bases para determinar las diversas

ocupaciones del mercado en las que se emplean los individuos, que son susceptibles de verse afectados principalmente por el desgaste en el trabajo.

De esa manera, desde hace más de treinta años se ha realizado una diversidad de investigaciones como la de Maslach y Jackson (1982), Marchant (1984), García (1991), entre otras, que permiten establecer los sectores ocupacionales más afectados, por lo que es importante conocer cuáles son esos grupos y por qué se les considera de alto riesgo en presentar este problema laboral.

Como puede apreciarse en la tabla 4, los resultados de algunas investigaciones efectuadas a lo largo de dos décadas, dejan ver a través del tiempo como en algunas profesiones el desgaste laboral crece o mantiene su porcentaje. Por ejemplo, el sector docente es una de las actividades laborales más afectadas, ocupando un lugar importante en el primer período, cifra que representa que un cuarto por ciento de esta población trabajadora ya cursa esta problemática, la cual podría incrementarse sino se toman las medidas organizacionales para su prevención, control y abordaje.

Por tanto, es importante conocer las razones por las que dichas comunidades ocupacionales reportan esos datos, en particular del grupo de interés de esta investigación, el del personal académico.

Tabla 4.
Prevalencia del síndrome de desgaste profesional en diferentes profesiones

DÉCADA DE LOS 80's			
Estudio	Año	Resultados	
		%	Ocupación
Kyriacou	1980	25%	Profesores
Pines, Aronson y Kafry	1981	45%	Diversas profesiones
Maslasch y Jackson	1982	20% a 35%	Enfermeras
Henderson	1984	30% a 40%	Médicos
Smith, Birch y Marchant	1984	12% a 40%	Bibliotecarios
DÉCADA DE LOS 90's			
Estudio	Año	Resultados	
		%	Ocupación
Rosse, Johnson y Crown	1991	20%	Policías y personal sanitario
García Izquierdo	1991	17%	Enfermeras
Jorgesen	1992	39%	Estudiantes de enfermería
Deckard, Meterko y Field	1994	50%	Médicos

Fuente: Valentín, Vega N., Sanabria A., Domínguez, L. C., Osorio, C. y Bejarano M. (2009). Síndrome de desgaste profesional, *Revista colombiana de cirugía*, 139.

Como se mencionó el desgaste por el trabajo deriva del estrés laboral crónico, el cual es un problema que presentan de manera especial los profesionales que mantienen una interacción constante y directa con otras personas (Álvarez y Fernández, 1991; Valentín, Sanabria, Domínguez, Osorio y Bejarano, 2009, Gil-Monte, 2006, Moreno-Jiménez, González y Garrosa, 2001, entre otros). Es decir aquellos que desempeñan actividades de servicio donde se establece un tipo de relación de ayuda, entre las cuales se encuentran los médicos, los profesionales de enfermería, el personal docente, los policías, los trabajadores sociales, etc., quienes trabajan de cerca con los usuarios, reconocidos como pacientes, alumnos, clientes, presos, indigentes, etc.

Para explicar la existencia de esta problemática en dichos profesionales se puntualiza que ellos comienzan sus carreras con ciertas expectativas de desarrollo personal y de éxito en su trabajo, además de creer que tienen asegurado el beneficio económico a través de las percepciones obtenidas por su labor (Martínez, 2010).

Entre tanto Buzzeti (2005) considera que los profesionistas que frecuentemente tienen estas expectativas idealistas son los comprometidos con ayudar a otras personas como los agrupados en salud mental y sanitaria, así como los de ayuda social (asistentes sociales, profesores, abogados, entre otros). Dado que su visión es que contribuyen a mejorar las condiciones de aquellos para quienes trabajan, mediante su trabajo profesional. Aunque en algunas ocasiones sus propias expectativas se puedan convertir en el origen de sus fracasos como profesionales.

De manera que este tipo de trabajadores serían los más propensos a caer en un estado de fatiga o frustración respecto a su vocación inicial que ha fracasado en producir los resultados esperados por ellos, así como de agotamiento y despersonalización.

En ese tenor puede suponerse que según el tipo de ocupación y los requerimientos demandados en ellos, en combinación con las condiciones personales u organizacionales, éstos pueden ser indicativos de que los

trabajadores inmersos en dichas actividades laborales pueden convertirse en candidatos a presentar desgaste laboral con el paso del tiempo.

Sin embargo, ante esta problemática es de considerar que existen aspectos muy específicos, como los emocionales o de tipo laboral en estas profesiones, que las colocan como grupos de alto riesgo de presentar el desgaste. A ese respecto Álvarez y Fernández (1991) señalan entre las profesiones vulnerables que tienen mayor afectación son las de salud, salud mental y los profesionales educativos.

De esa forma en la siguiente sección se describen esos tres grupos de profesiones, que por su propia naturaleza son susceptibles de desgastar a los trabajadores que desempeñan sus labores en estos ámbitos ocupacionales.

1.7.1. Profesionales de la salud

Las ocupaciones que confieren a este grupo son las enfermeras, los médicos, los dentistas, etc., donde se presentan niveles de tensión muy altos, aunque son profesiones muy apreciadas en la sociedad.

En este grupo de profesionistas de la salud se generan presiones constantes, causales de esta problemática laboral, entre las cuales según Álvarez y Fernández (1991:262) se encuentran las siguientes:

- a) Motivos ideológicos para elegir esa profesión.
- b) El trato directo con los pacientes y familiares suele ser emocionalmente exigente para el trabajador.
- c) La naturaleza de la enfermedad de los pacientes a veces los enfrenta con un "fracaso terapéutico", un mal pronóstico, que les sensibiliza ante la muerte.
- d) El volumen de trabajo y las presiones para realizarlo.
- e) La falta de información para realizar las actividades, problema generalmente presente en el modelo médico jerarquizado.
- f) El apoyo laboral no parece suficiente con la sola celebración de reuniones formales, sino que los encuentros han de cubrir algunas necesidades emocionales y de compañerismo.

g) El personal con un sentimiento de responsabilidad mayor para la recuperación de los pacientes, son los más vulnerables, por el peso contraído por resultados.

Entre algunos de los efectos negativos derivados de las actividades que realizan estos profesionales, destacan el abuso de fármacos, alcohol y tabaco, además del desarrollo de enfermedades coronarias y tentativas de suicidio.

1.7.2. Profesionales de la salud mental

En este ámbito se consideran actividades laborales donde se establece contacto con pacientes con problemas emocionales (psicólogos y psiquiatras).

Al respecto, Pines y Maslach (citados en Álvarez y Fernández, 1991:263) en sus primeros estudios vieron que los trabajadores de salud mental que estaban en un proceso de desgaste y sobrecarga, (es decir, con una tensión en su trabajo frecuente y prolongada) tenían modelos de respuesta similares que incluían pautas tales como distanciamiento, intelectualización de sus conflictos, desilusión; manifestaciones somáticas como dolores de cabeza, espalda, gastritis, entre otros.

Dentro de esta investigación, otros hallazgos relevantes encontrados por Pines y Maslach (citados en Álvarez y Fernández, 1991:263) destacan los siguientes:

1. A mayor tamaño de la institución mayor proporción pacientes/terapeuta lo que contribuía a que los terapeutas comenzaran a percibir a sus clientes cada vez de forma más negativa debido a su cansancio emocional, incluso se dice que hay un límite en el número de pacientes que se pueden ver por día.
2. A mayor gravedad de la enfermedad de los pacientes, más baja satisfacción de quienes lo atienden.
3. Los trabajadores con menor cualificación (auxiliares y voluntarios) solían ser los que se pasaban más tiempo en contacto directo con los pacientes, y a mayor contacto o intensidad de la relación, mayor desgaste.
4. La orientación terapéutica también parecía estar relacionada con la posibilidad de experimentar cansancio emocional. Los trabajadores de orientación más

organicista¹⁰, tenían menor ansiedad manifiesta, si bien los estudios más recientes opinan que sea cual sea su orientación, todo terapeuta es susceptible de "desgastarse".

Por otra parte en cuanto a las condiciones laborales, todas las que se alejan de un salario adecuado, estabilidad laboral, oportunidades de crecimiento y progreso, autonomía, presión de trabajo moderada, apoyo laboral de los compañeros, suponen una influencia negativa para el sujeto (Mena, 2010:32).

De acuerdo con lo señalado anteriormente, se puede decir que el desgaste laboral depende de cada individuo y de sus características (personalidad, formación, etc.), pero a la vez intervienen factores referidos a las peculiaridades profesionales y a las condiciones laborales en las que ésta se realiza.

Estos dos grupos de profesiones referentes a la salud, permiten visualizar algunas de las razones por las cuales se presenta el desgaste laboral, centralizadas básicamente en presiones de trabajo y cuestiones emocionales insertas en la propia ocupación.

A continuación se precisarán las causas de desgaste laboral de los profesionales que desempeñan actividades de tipo educativo.

1.7.3. Profesionales educativos

De acuerdo con Álvarez y Fernández (1991:262) el desgaste laboral se ha hecho cada vez más patente entre los profesionales de la docencia por lo que algunos investigadores como Iwanick y Schwab (1981), Farber y Miller (1981), Anderson y Iwanick (1984) argumentan que algunas de las variables que contribuyen a la aparición de esta problemática son las siguientes:

- a) Condiciones ambientales deficientes, así como material escaso para desarrollar sus labores.
- b) Cambios en el rol docente, de modo que sus responsabilidades han aumentado y para las cuales en muchos casos, no han sido debidamente preparados.

¹⁰ Del organicismo o relacionado con él, donde su teoría sostiene que la sociedad es un organismo vivo, con entidad y existencia propias, que obedece a leyes especiales y que, en su conjunto, difiere de los individuos que la componen (Enciclopedia de la política, 2017:1).

c) Como agentes de socialización, generalmente deben mantener una postura coherente en una sociedad tan plural como la nuestra.

d) Los conflictos surgidos por desarrollar distintos papeles, ser amigos y jueces de los alumnos, así como prestar atención individualizada y grupal en una misma proporción. Esto supone para muchos la búsqueda de un equilibrio, a veces complejo.

e) Escaso apoyo por parte de la organización escolar y de los compañeros.

f) El involucramiento del maestro con sus alumnos es una condición necesaria para una educación de calidad, pero es a la vez, fuente de problemas.

Adicionalmente, los síntomas más frecuentes que forman parte del “ciclo degenerativo de la eficacia docente” señalado por McGuire (citado en Álvarez y Fernández, 1991:262) están los catalogados como conductuales (absentismo y hábitos perniciosos) y emocionales (baja autoestima), además de frecuentes bajas por depresión, ansiedad y estrés generalizado.

En ese tenor Landsman (citado en Álvarez y Fernández, 1991:262) puntualiza que resulta perjudicial para la educación que estos profesionales de la docencia, una vez “desgastados” sean el modelo de sus alumnos.

Por su parte, Marrau (2007) expone una diferencia sustancial entre el trabajo docente en comparación con cualquier otra actividad laboral, debido a que el trabajo de los profesores no todo se realiza en la institución, en el horario de clases. La jornada de los académicos se alarga puesto que se continúa en casa y esas horas no son reclamadas como “extras” porque se desempeñan en el ámbito doméstico. Aunque esa prolongación de jornada no se pueda evitar y tampoco sea remunerable, sí representa consumo de tiempo, que en esta época se le considera un bien invaluable, que debe de ser aprovechado de la mejor manera.

En ese sentido hay que mencionar que las estructuras laborales de las organizaciones de hoy en día, incluidas las de instituciones educativas, se abocan a la búsqueda de beneficios económicos para ellas mismas, alejándose de la implementación de aspectos favorables para los trabajadores (reducción de la

burocratización del trabajo docente, disminución de la masificación en las aulas, incremento salarial, etc.), generando con ello situaciones que atentan contra su salud, algunos señalados como elementos desencadenantes del desgaste laboral.

Tal es el caso de los riesgos de trabajo en la docencia, como la hipoacusia, pérdida del sentido auditivo o afecciones de la voz, problemas que son asociados por el académico a cuestiones en su propio organismo, sin vincularlo a la cantidad de alumnos en un aula pequeña, carente de ventilación y con polvo, que bien podrían considerarse accidentes de trabajo para los docentes (Marrau, 2007:58).

Otras afecciones, tienen que ver con el aparato locomotor postural (columna vertebral), aparato circulatorio (cardiopatías y presión arterial), pero como en las otras afecciones de salud, los profesores no las relacionan con su labor de acuerdo con Marrau (2007).

Por su parte, Maslach (citado en Moreno-Jiménez, González y Garrosa, 2001) señala que el estudiante puede ser un factor de tensión y desgaste profesional por diferentes causas, entre las cuales se tienen:

- a) Tipo de problemas del estudiante.
- b) Relevancia personal de los problemas (implicación emocional).
- c) Conducta del estudiante (pasiva o activa).

Respecto a estas causas Bernal y Donoso (2013:272) señalan las relaciones entre profesores y alumnos han cambiado, tornándose a veces más conflictivas. En centros especialmente conflictivos, por razones de marginación social, económica, cultural, es fácil que los profesores se encuentren en las aulas con serios problemas que tienen sus raíces más allá de la escuela. No pocos problemas de disciplina y de convivencia tienen mucho que ver, en este sentido, con la construcción de “identidades de resistencia” por parte de los estudiantes que padecen escaso reconocimiento a sus particularidades étnicas, sociales, que sufren tratos estereotipados, y que se perciben a sí mismos como desintegrados socialmente, al margen de los bienes materiales que la sociedad crea y a los que sólo llegan imaginariamente a través de los grandes medios de comunicación social. Los profesores son vistos como miembros de los grupos de poder y sufren,

de un modo u otro, los conflictos, el enfrentamiento cotidiano con sus alumnos, frecuentemente padeciendo los variados efectos de esa “resistencia” cultural a la “violencia simbólica” que supuestamente ejercen. Las actitudes rebeldes, indolentes, desinteresadas y aun violentas de muchos estudiantes no son más que manifestaciones diversas de ese conflicto identitario, modos de reclamar su participación personal, voces que tratan de hacerse oír aunque se elijan formas inapropiadas, versiones culturales posmodernas para apocalípticos versus integrados. Al reto permanente de un trabajo pedagógico extremadamente difícil, muchos profesores añaden el estrés provocado por una situación de desgaste personal progresiva.

Asimismo Esteve (2012:3) destaca que aparecen problemas de conducta, donde los alumnos/as desafían a los profesores tanto en comportamiento como en conocimiento, ya que para ellos, la información que les proporciona la red, tiene más valor que la que le aporta el docente, sintiéndose éste en una situación de clara desventaja.

La falta de motivación en el alumnado comienza cada vez más pronto, apareciendo ya en los primeros cursos, aunque también se agudiza a medida que son mayores, y es preocupante cuando llegan al instituto, donde hay alumnos que están obligados a estudiar.

La obligación de continuar unos estudios que no se desean, genera tensiones dentro del grupo que casi siempre terminan con problemas de conductas y en enfrentamientos entre alumno/a y profesor/a (Esteve, 2012:3).

Un buen número de alumnos/as no valoran la adquisición de conocimientos, lo ven como algo innecesario (una pérdida de tiempo), quizás porque en la familia no se le da la importancia necesaria o porque hubo una época en que era fácil trabajar sin una titulación académica, o tal vez porque en las escuelas se suele impartir una educación poco participativa, que carece de motivación para el alumnado (Esteve, 2012:3).

Además de la retroalimentación procedente de los estudiantes y sus entornos familiares, las quejas e incluso acusaciones derivados de los mismos que pueden

actuar como un factor de desgaste personal y profesional (Moreno-Jiménez, González y Garrosa, 2001:6).

Cabe señalar que a los académicos al parecer se les ha dejado de lado en cuanto a las profesiones consideradas de alto riesgo de padecer el desgaste laboral. Tal vez por la percepción que se tiene del personal docente, profesionistas que desarrollan su trabajo en instituciones educativas, visualizadas generalmente sólo como organizaciones sociales, donde sus estructuras organizacionales carecen de las condiciones de trabajo adecuadas acorde a los requerimientos de la comunidad académica.

Por lo que resulta imperante conocer algunos de los análisis de los especialistas acerca del sector académico en cuestiones más particulares tales como las afecciones según los niveles académicos, las dimensiones de mayor incidencia, las consecuencias individuales y organizacionales, a fin de profundizar en este ámbito.

2. Desgaste laboral en personal académico

2.1. El desgaste laboral en instituciones educativas

En la sección anterior se hizo referencia a los grupos de alto riesgo que de acuerdo con varios estudios permiten ubicar a las profesiones susceptibles de incidir en una problemática de desgaste laboral.

Tal como sucede en el ámbito educativo donde se ubican los docentes, quienes están catalogados dentro de las ocupaciones con riesgo de presentar importantes índices de desgaste laboral, por las diversas situaciones en las que desarrollan su actividad académica.

Por ello, resulta particularmente oportuno distinguir la presencia de este problema laboral entre los profesores que laboran en el nivel superior. Debido a que las estructuras organizacionales en las instituciones en las que laboran son particulares, así como por los requerimientos curriculares para ocupar el puesto docente.

Asimismo, se deben tomar en cuenta los factores sociales que influyen directamente en la educación. Debido a que el sistema educativo no ha sufrido cambios sustanciales (reclutamiento, la permanencia y las recompensas a los docentes, las diferencias de género, entre otros) en beneficio del profesorado, lo que ha generado en éstos un estado de desgaste laboral, a causa de la complejidad generada en el mismo.

Por lo que en principio, cabe aclarar que las instituciones educativas tienen como finalidad la socialización y la preparación para la individualización de las personas, a través del proceso educativo impartido durante un período en la vida de los individuos, es decir formar a personas independientes capaces de razonar por sí mismas sin ayuda de nadie, capaces de resolver problemas de la vida cotidiana afrontando las dificultades y adversidades que nos plantea la vida y la sociedad. Además de instruir a las personas en diferentes áreas para que puedan insertarse en el mercado laboral. Dicha actividad es encomendada al profesorado a través de

diferentes procesos y mecanismos, donde transmiten a las personas conocimientos, ideas, normas, valores, etc.

Por lo que es fundamental que todo profesional docente deba tener “vocación” como parte de sus atributos en este y cualquiera de los otros niveles educativos, así como en cualquier profesión o carrera concreta.

Debido a que la vocación de acuerdo con Sánchez (2002) procede del término latino “voco” (llamar), y es ligado con la llamada interior que recibe una persona, porque nace del interior, dando seguridad, acierto y convencimiento, generando en el individuo la inclinación por desarrollarse en una profesión específica.

Incluso Gracia (2007:810) señala que la vocación no es un propósito, ni un proyecto. Es algo previo a todo eso. Es algo que se nos impone desde dentro de nosotros mismo con fuerza irresistible, de modo que si no lo seguimos frustramos nuestra vida.

Mientras que Ortega (citado en Gracia; 2007) determina que la vocación es lo que “tiene que ser”.

De tal manera que la idea general es que para la enseñanza se requiere una cierta vocación, pero reconvertida y actualizada a los parámetros que corresponde a un ambiente de pluralismo ético y moral. Donde las condiciones del ejercicio profesional docente para obtener plena satisfacción serían: vocación (inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás), competencia (formación profesional científica y técnica adecuada que le haga competente en todo momento en el ejercicio de la profesión, actitud (de apertura, servicio a la comunidad y trabajo en equipos flexibles), dedicación (suficiente a la profesión procurando tener cualificados sus saberes) y conocimiento de los deberes y derechos éticos (que puede asumir como compromiso moral y exigir a los demás (Larrosa; 2010: 49).

De esa forma, ante la relevancia que tiene esta labor docente es necesario que el personal académico goce de condiciones adecuadas de trabajo que les brinden salud física y mental de calidad.

Es así que dedicarse a la docencia independientemente de la razón que haya llevado al profesor a elegir esta actividad, lo conduce a enfrentarse con una amplia serie de demandas de distintos orígenes provenientes de su entorno. Derivado de una gama de funciones que se le designan al docente, donde en muchas ocasiones éste no tiene una concepción detallada de lo que le corresponde hacer, por lo que cumple en la medida de su percepción, sólo con aquello que le resulta más evidente.

De acuerdo con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2004:1) como parte del Programa de Actualización de Habilidades Docentes¹¹ señala que aunque cualquier docente independientemente del nivel en que se desempeñe, debe distinguir al menos tres fuentes importantes desde donde se les demandan diferentes funciones: la sociedad, la institución educativa y la relación con sus alumnos, las tres estrechamente vinculadas e interdependientes, en las cuales es básico ahondar.

En ese contexto el ITESM (2004:2), menciona que en el caso de la sociedad, como fuente de funciones docentes, ha depositado en el profesor una especie de modelo de vida a seguir y los más altos valores se dan en las acciones del profesor. A pesar de que éste últimamente ha sufrido deterioro en su nivel de vida, a causa de la falta de reconocimiento de su labor.

Asimismo, los padres de familia, depositan en los profesores no sólo la responsabilidad de educar a sus hijos, por lo conocimientos que ha de transmitirles, sino también les atribuyen la función formativa por la adquisición de valores, actitudes y habilidades, pero además les ceden a los docentes la acción de corregir a los estudiantes, a fin de mejorar la conducta de los hijos (ITESM, 2004:2).

¹¹ Este programa forma parte de las estrategias para el desarrollo docente del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2004).

Por lo que estas entidades ubican al profesor como una persona que sabe, culta y con cierto poder para influir a los demás, gracias a su arte de enseñar a los que no saben. Donde estos profesionales de la educación deben responder a las necesidades que la misma sociedad les ha atribuido (ITESM, 2004).

De igual forma, como docente debe mantenerse informado y actualizado sobre los aspectos sociales, políticos y económicos del entorno a fin de cumplir con su compromiso de conducir a la comunidad hacia un desarrollo, ser promotor de crecimiento y evolución de los diferentes grupos sociales (ITESM, 2004).

En lo que respecta a las instituciones educativas, éstas tienen vida por las actividades de sus profesores. Se desarrollan de manera dinámica a través del conocimiento que posee su personal docente sobre todas las dimensiones, los mecanismos de acción de la organización, su legislación, entre otros (ITESM, 2004:3).

Conocer todos esos elementos del sistema del que forman parte los académicos, les permitirá a éstos una integración y desarrollo más beneficioso.

A su vez, el profesor está comprometido con la función de supervisión y por ende debe estar atento a lo que el entorno le demande para mejorar el proceso educativo de los alumnos, a través de aportación de ideas e innovaciones, adecuadas a la realidad del momento que se vive (ITESM, 2004:2).

Por su parte en la relación con los alumnos, el docente cumple labores muy específicas, en concordancia entre el momento del desarrollo humano del alumno con el nivel que imparte, mismo que le representan diferentes funciones.

2.2 Aspectos generales de las actividades docentes

De esa manera, en cuanto a la función de docencia hay que resaltar que durante años el estilo educativo predominante se abocó en el profesor caracterizado por creerse el centro del saber, incuestionable en cualquier cosa expuesta, impartiendo sólo clases expositivas, monótonas y rutinarias. Con el tiempo eso se transformó en un estilo más centrado en el alumno, donde el docente actúa más como guía y trata de favorecer la motivación intrínseca del estudiante. El problema

surge cuando la actitud por parte del alumno no corresponde con la tendencia del académico para producir un aumento en el aprendizaje del mismo. Lo cual provoca la aparición de síntomas de malestar psicológico y físico que derivan con el tiempo y persistencia en el desgaste laboral (Agudo, 2004:6).

Al respecto Mena (2010:36) señala que el trabajo de docencia en la universidad, se ha convertido en un trabajo sometido, cada vez más, a condiciones de libertad laboral más restrictivas. De forma tal que la labor de este personal no alcanza su libertad ni en la cúspide de la promoción profesional, haciendo parecer que la libertad de cátedra sea tan sólo una quimera. Además de que el tiempo invertido dentro y fuera de la organización se ve incrementado a medida que aumentan las competencias de estos individuos.

Por otro lado, de acuerdo con Morales (citado en Mena, 2010:37) los resultados encontrados por investigaciones llevadas a cabo en los últimos años, cuestionan algunos hechos relevantes y asociados con la labor del docente, tales como el salario, las relaciones interpersonales, el individualismo, la primacía de la investigación y su incentivación, entre otros aspectos.

En otros estudios Vezub (2007) y Esteve (2006) mencionan la sobrecarga en el trabajo del profesorado, debido a que éste se responsabiliza cada vez de un número mayor de tareas, y entre éstas, las de carácter administrativo y burocrático, produciendo repercusiones negativas en el personal docente y de investigación de la universidad, quienes de manera creciente presentan un elevado desgaste laboral, y por ende el deterioro en la formación de los estudiantes, el bajo rendimiento de la institución, el prestigio de la misma y por tanto, el detrimento de la calidad educativa en las instituciones de nivel superior.

De igual manera, estudios hechos por Llaja Sarria, García, Salazar y Salazar (2010:5) han demostrado que cuanto más tiempo pasan los docentes en contacto directo con el educando, más alto es el grado de desgaste laboral. En algunos casos son las propias conductas de los alumnos, las causales de esa problemática. Debido a que el estudiante puede estar muy ansioso o sentirse afligido por problemas de orden emocional o cognitivo, puede sentir fracaso por su

rendimiento escolar u otro trastorno específico del aprendizaje. O en otro extremo puede reaccionar negativamente ante lo que se le informa o ante una norma disciplinaria manifestar ira injustificada, por ejemplo.

Estos investigadores señalan como una segunda fuente, la naturaleza del ambiente organizacional, en la que está inmerso el docente. Ciertos contextos pueden ser poco saludables, en cuanto al clima laboral, como fuente de presión psicológica diaria y permanente. El trato hostil al docente, conflictos en la relación interpersonal o alumnos conflictivos y demandantes pueden representar carga emocional marcada que predisponga al desgaste laboral docente.

Una tercera fuente para Llaja Sarria, García, Salazar y Salazar (2010:6) está dada por los problemas de comunicación con los estudiantes y padres de familia. El personal tiene en muchas ocasiones dificultades para comunicarse directamente en las sesiones de orientación y tutoría, dar malas noticias, en cuanto al rendimiento o trastorno detectado en el aprendizaje del educando, problemas varios como informar sobre orientación e identidad sexual, detección de disfunciones a nivel conductual o de personalidad del educando, conductas anómalas o desadaptativas, etc. Y si la situación se mantiene durante mucho tiempo, la probabilidad de que se produzca el desgaste laboral, es cada vez mayor. El profesional puede desarrollar una percepción negativa del receptor, como profesional o como ser humano. Sus esfuerzos dejan de tener un efecto significativo sobre la vida y condición de éste, y el profesional genera sentimientos de fracaso e ineficacia, lo que termina muchas veces en una disminución de la calidad y calidez de las clases y de la orientación o tutoría.

Por otro lado, un aspecto clave situacional en la aparición del desgaste laboral es la frustración relativa. Esto es, la diferencia entre las expectativas de éxito y el éxito conseguido, generando un sentimiento de frustración y fracaso, que se relaciona directamente con el estrés y por ende desencadenante del desgaste laboral, aspecto ya mencionado anteriormente (Llaja Sarria, García, Salazar y Salazar, 2010:6).

Sin embargo, cabe recordar que el profesor sea de nivel básico o superior, es como cualquier otro trabajador que vende su fuerza de trabajo, para obtener una remuneración que solvete sus necesidades, le proporcione seguridad y estabilidad, además del reconocimiento y en cierta medida el respeto social.

Dado que el poder adquisitivo de los docentes en su mayoría es bajo, en comparación con toda la serie de responsabilidades enumeradas anteriormente, ello conlleva a que el profesor pueda sentir cierta insatisfacción y poca valoración en el plano laboral. Estos factores representan parte de los conductores negativos para el desarrollo adecuado del trabajo docente, y en consecuencia, la aparición de dicha problemática laboral.

De esa forma, es oportuno conocer las actividades a desarrollar por el personal docente del nivel superior, esto permitirá visualizar los aspectos que le conciernen a ese nivel, así como para comprender los requerimientos solicitados a los profesores y al mismo tiempo, ubicar las situaciones generadoras de desgaste laboral.

2.3. Profesores en el nivel superior

El nivel educativo superior, del interés particular para esta investigación, cuenta con labores específicas a desarrollar por el personal docente de las instituciones de educación superior. En el caso particular de México como en otros países de Latinoamérica según Martínez (2010) los profesores deben cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Ser referente con quien el joven puede ensayar formas de socialización.
- b) Generar espacios de condiciones semejantes a la realidad para que el joven ponga en práctica habilidades.
- c) Facilitar la integración del joven a la vida productiva.
- d) Orientar el desarrollo del alumno posterior a los estudios profesionales.
- e) Estimular el compromiso profesional y social del alumno.
- f) Determinar el tipo de relación que el joven establece con el conocimiento.
- g) Realizar investigación que le permita acrecentar el conocimiento.

h) Mantenerse actualizado respecto a las nuevas tecnologías.

Por su parte, Guzmán (2011:133-135) puntualiza que para Shulman (1986), Bandura (1977), Ferreres e Imbernón (1999) y McAlpine y Weston (2002) ser docente universitario implica lo siguiente:

1. Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña. Está relacionado con saber manejar los hechos, conceptos y principios de la misma. Abarca también la utilización de las mejores formas para organizar y conectar las ideas, así como de la propia manera de concebir la disciplina.

2. Dominio pedagógico general. Permite aplicar los principios generales de la enseñanza para poder organizar y dar bien la clase; incluye la capacidad para utilizar pertinentemente distintas estrategias y herramientas didácticas. Entre ellas están las necesarias para el manejo de la clase y para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje. Se trata de un dominio amplio que trasciende lo específico a una materia o tema.

3. Dominio pedagógico específico del contenido. Permite aplicar las estrategias concretas para enseñar un tópico concreto, lo que ahora se denomina "la didáctica de la disciplina". Tiene que ver con la manera de organizar, presentar y manejar los contenidos, los temas y problemas de la materia considerando las necesidades e intereses del aprendiz así como la propia epistemología de la disciplina y de lo que se espera realice un profesional de la misma. Al hacerlo, el docente podrá presentar adecuadamente el material siguiendo los lineamientos pedagógicos con la finalidad de hacerlo comprensible a los alumnos.

4. Dominio curricular. Es la capacidad para diseñar programas de estudio donde explicita el conjunto de acciones que realizará para adecuar su enseñanza a las características de los alumnos, considerando el tipo de contenidos y las metas del programa. Incluye la selección y el empleo de los materiales didácticos pertinentes (libro de texto, videos, utilización de las TIC, etc.).

5. Claridad acerca de las finalidades educativas. No sólo incluye los propósitos concretos de su materia, sino de los fines últimos de todo el acto educativo. Abarca metas sobre todo de tipo actitudinal y de transformaciones personales; es

decir, preguntarse si lo que está enseñando repercutirá positivamente en la vida de los estudiantes y de la utilidad social de lo aprendido.

6. Ubicarse en el contexto o situación donde enseña. La enseñanza es una actividad altamente contextual; este dominio se refiere a lo apropiado o inapropiado del comportamiento docente. Implica que el maestro debe estar muy consciente de "las reglas del juego" —explícitas o implícitas— que rigen en la institución donde enseña. Mucho de lo pertinente o inapropiado del comportamiento docente estará en función del contexto donde ocurre, o de la "cultura escolar"; y para el caso concreto de la educación superior, es imprescindible considerar la denominada "cultura disciplinaria", que comprende los rasgos, modos de actuar y de ser de cada disciplina, los comportamientos que favorece, aprecia o castiga y que la hace distinta a otra.

7. Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje. Necesita dominar las diferentes teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. Asimismo, estar consciente acerca de las diversas características físicas, sociales y psicológicas de sus alumnos; es decir, requiere conocer quién es el aprendiz y cómo ocurre el proceso de aprendizaje. A partir de este conocimiento, podrá promover en sus estudiantes la comprensión más que la recepción pasiva de saberes, ayudarlos a autorregular su aprendizaje, motivarlos explicitando los beneficios que obtendrán si adquieren lo enseñado, corregir sus realizaciones, enseñarles a trabajar cooperativamente, a ser críticos, a automotivarse y a empatizar. El docente requiere identificar las diferentes clases de ideas previas y preconcepciones que por lo regular tienen los estudiantes, y entonces encaminar su enseñanza a transformarlas.

8. Adecuado conocimiento de sí mismo. Se refiere a la capacidad de tener plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona, para tener claridad sobre sus metas educacionales y utilizar su enseñanza como medio para alcanzar tales propósitos. Implica tener un adecuado equilibrio emocional, saber manejar

pertinentemente las habilidades interpersonales para promover relaciones adecuadas con los estudiantes.

9. Que el profesor se sienta auto-eficaz. Esto es la creencia en las propias capacidades personales para organizar y ejecutar un curso de acción requerido para conseguir un logro dado. Es la confianza de saber que se cuenta con la capacidad para lograr el aprendizaje de los alumnos. Esta creencia es importante porque afecta diversas acciones docentes, como son las decisiones tomadas, los esfuerzos realizados, las formas como se enfrenta la adversidad, el sentirse responsable por el aprendizaje de los alumnos y, en general, la parte afectiva de la enseñanza.

10. Finalmente, el profesor universitario debe tener el experiencial. Este tipo de saber es utilizado para justificar las decisiones y actos que el profesor realiza en su salón de clase, no incluido en los otros tipos de conocimientos antes descritos. Este se distingue por no basarse en una teoría, sino que alude al uso de sus vivencias personales o experiencia y las maneras como antes enfrentó esas dificultades.

Asimismo dentro de las labores habituales realizadas por los profesores de educación superior se encuentra revisar trabajos, aplicar exámenes, pasar lista, dar clase, etc. Paralelamente de acuerdo con el Programa de Actualización de Habilidades Docentes del ITESM (2004:5) el personal docente debe efectuar actividades frente al grupo, las cuales se enlistan a continuación:

- a) Diseñar y poner en práctica actividades grupales de aprendizaje.
- b) Facilitar la integración del grupo de aprendizaje.
- c) Estimular la dinámica de acción del grupo, orientando sus acciones a objetivos de aprendizaje.
- d) Facilitar que los miembros del grupo jueguen roles diferentes, con lo cual estimula su formación y el desarrollo de habilidades.
- e) Permitir que los miembros del grupo aprendan de manera colaborativa.
- f) Retroalimentar al grupo sobre su desempeño, generando en los miembros la experiencia de trabajo colaborativo.

g) Funcionar como modelo de liderazgo, facilitación y coordinación de grupo.

Al igual que en los otros niveles las funciones atribuidas al personal docente de las instituciones de educación superior, son numerosas pero similares entre ellas, independiente del nivel de enseñanza en que se encuentren, su diferenciación radica primordialmente en las características curriculares para poder estar inserto en uno o en otro de éstos, como sucede con los grados académicos y la experiencia laboral.

Otro aspecto que distingue a los profesores de educación superior son las actividades de docencia, investigación científica y humanista, estudios tecnológicos, extensión académica, así como preservación y difusión de la cultura que se desarrollan en esos centros de trabajo.

Ante este panorama es importante señalar que en esa situación puede aparecer el desgaste laboral en el personal docente, sin distinción del nivel educativo en el que labora, debido a que diariamente éste se enfrenta a exigentes demandas y a condiciones laborales que le suponen una alta implicación emocional en el trabajo.

Evidencia de ello lo hace patente Guzmán (2009) en las investigaciones hechas en distintos lugares del mundo, en diversos niveles educativos en que laboran los catedráticos, las cuales resulta interesante conocer y que se especifican a continuación:

Tal es el caso en estudios efectuados por Young (citado en Guzmán, 2009:3) en varios estados de Estados Unidos de Norteamérica, se encontraron que los docentes abandonarían su profesión por las siguientes razones:

- a) El agravamiento de las condiciones sociales.
- b) Retribuciones inadecuadas.
- c) Amenazas de despido.
- d) Comportamiento de los estudiantes y relaciones con ellos.
- e) Mal ambiente de trabajo.
- f) Pobre participación en la toma de decisiones.

- g) Escaso apoyo de los padres.
- h) El factor tiempo.
- i) Insuficiente preparación.
- j) Exceso de trabajo.
- k) Escasas retribuciones.

Por su parte Guzmán (2009:4) asevera que en el continente europeo, específicamente en Inglaterra se señala que entre los mayores agentes estresantes se encuentran las interacciones sociales (relaciones del profesor con los alumnos, compañeros de profesión, padres y resto de la comunidad educativa), la administración y el factor tiempo, así como continuas innovaciones en la enseñanza. En tanto que en Australia el factor principal del desgaste laboral de sus profesores es el escaso apoyo social. Mientras en Hong Kong los docentes lo adjudican al mal comportamiento y desinterés de los alumnos, a la función inspectora, a las exigencias del currículo, a los requerimientos al margen de la enseñanza, al excesivo trabajo y a la falta de reconocimiento social de la profesión.

De igual forma de acuerdo con Esteve (citado en Guzmán, 2009:5) algunos de los componentes provenientes del ámbito social que producen malestar docente¹² y que derivan en desgaste laboral son:

- a) Los problemas sociales que porta el alumnado.
- b) Deterioro de la imagen social del docente.
- c) La continúa necesidad de actualización del profesor.
- d) El aumento constante de exigencias (científicas, técnicas, culturales, pedagógicas, psicológicas y sociales) sobre el docente.
- e) La inhibición educativa de la institución familiar.
- f) La dificultad para trasladar al aula las nuevas tecnologías de la información.

¹² Se utiliza para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia (Esteve, 1997:12).

- g) El cuestionamiento permanente de cualquier línea de trabajo que pueda seguir un profesor.
- h) La carencia de experiencia laboral en los alumnos.
- i) Escasez de recursos.
- j) Deficientes condiciones de trabajo.
- k) Las agresiones verbales, físicas y psicológicas contra el profesorado.

Aunado a ello en la investigación realizada en Chile por Cornejo (2008) se puntualiza que la intensificación y estandarización del tiempo de trabajo docente, la cual implica el aumento de la cantidad de labores, la variedad de las tareas y el aumento de responsabilidades asignadas, que se da en el mismo tiempo de trabajo, es una de las mayores quejas de los docentes. Además de la existencia de un deterioro progresivo de la calidad de las relaciones laborales durante los últimos años, dado que la principal fuente de deterioro del clima laboral reportada por los docentes son las relaciones con sus colegas y directivos, por sobre las exigencias planteadas por los estudiantes y sus familias. Las relaciones entre pares docentes, potencial fuente de “apoyo social” en el trabajo, parece convertirse en un factor más de presión y desgaste laboral.

Por ello, según Esteve (2009:23) los profesores desgastados suelen recurrir a la inhibición como medio para aliviar las tensiones de la profesión docente. Cuando comprenden que no son capaces de dominar la complejidad de las situaciones de enseñanza, cortan su implicación personal; se convierten así en funcionarios de la enseñanza, preocupados sólo por cubrir las apariencias de un horario y de una actividad. Adoptan la decisión radical de que lo que ocurra en el aula no les va a afectar, de que ellos sólo aspiran a sobrevivir, a que suene la campana. Han decidido que ya no les importa la opinión de los demás.

Para finalizar este capítulo sólo resta agregar que otras investigaciones realizadas por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (citada en Extremera, Rey y Pena, 2010) sobre el nivel educativo en el que imparten clases los profesores, han permitido establecer un patrón constante de prevalencia de algunos de los síntomas, enunciados en la primera sección de este estudio, entre el personal

docente. Donde se ha registrado que de diez profesores ocho reportan alteraciones de la voz, contagios de enfermedades, lesiones músculo-esqueléticas, operaciones quirúrgicas; además de patologías psiquiátricas, psicosomáticas y psicológicas, así como menores niveles de realización personal y mayor distanciamiento emocional o despersonalización, de acuerdo a su avance.

3. Desgaste laboral en personal académico de instituciones públicas de educación superior

En el capítulo anterior se expuso como referente principal al colectivo académico como uno de los sectores ocupacionales con problemas de desgaste laboral, presentado a partir de las actividades encomendadas de acuerdo al nivel superior en el que laboran, así como las problemáticas que les aquejan derivadas del trabajo que desarrollan.

Se puntualizaron las responsabilidades atribuidas a los profesores en este nivel educativo, debido a que para esta investigación es de interés particular precisar el desgaste laboral en el personal docente que labora en universidades públicas del nivel superior. Para tal efecto, a continuación se ahondará sobre la presencia de este problemática laboral con la revisión de algunos estudios realizados al respecto por los investigadores en esta materia, cuyo número ha ido creciendo en la medida en que el desgaste laboral está siendo reconocido por las organizaciones educativas y otros organismos a cargo de esta área laboral.

Esas investigaciones realizadas en diferentes países de Iberoamérica permitirán visualizar la magnitud del desgaste laboral en los profesores en este ámbito profesional, así como las afecciones concretas tanto en los individuos como en las organizaciones educativas. Los casos que se abordan específicamente son de universidades públicas de algunas partes del mundo tales como España, Chile, Venezuela, Colombia, y para finalizar México, para lo cual se presentan los resultados obtenidos en dichas instituciones educativas, lo que permite una aproximación de estudio de tipo organizacional y administrativo a cada una de estas unidades de análisis.

De acuerdo a las diversas investigaciones que se presentaran a lo largo de esta sección se puede observar que el desgaste laboral se manifiesta en el personal académico en varios lugares y con diferentes poblaciones de docentes, siendo unos más susceptibles que otros a experimentarlo.

3.1. Dimensiones generales del desgaste laboral universitario en universidades iberoamericanas

3.1.1. El desgaste laboral en universidades iberoamericanas

En el caso de Iberoamérica se tiene dentro de los estudios realizados sobre el desgaste laboral, la investigación de Guerrero (2000) en la Universidad de Extremadura España atendiendo a una interpretación globalizada del Grado de Desgaste Laboral (alto, medio, bajo) los sitúa en un grado medio. Donde los resultados indican que el 41% aproximadamente del profesorado está casi exento de desgaste, el 42% presentan niveles preocupantes ya que superan la media y un 17% presenta un grado moderado. Asimismo, los resultados muestran que el profesorado está más agotado emocionalmente que despersonalizado.

En otro estudio realizado por Mena (2010) en dos universidades de nivel superior, la Universidad de Chile y la Universidad de Santiago de Chile, respecto a las dimensiones de estudio, agotamiento, despersonalización y falta de realización del desgaste laboral los datos arrojados describen que los docentes presentan leves manifestaciones en relación a este problema laboral.

Por su parte Correa, Muñoz y Chaparro (2010), en su investigación efectuada en dos Universidades de Colombia, en los resultados obtenidos se evidencian que existe una tasa baja de presencia del desgaste laboral en esta población, pero una presencia alta de despersonalización en el personal más joven, es decir, que han desarrollado actitudes negativas y de insensibilidad hacia los receptores de sus servicios ya sea a los estudiantes, así como también hacia los otros profesores. Asimismo se evidencia una presencia importante de altas consecuencias físicas y sociales en los docentes, que con el tiempo si no se interviene pueden predisponer a un estrés crónico, y por ende, a que se presente el desgaste laboral.

Respecto al desgaste laboral comentan Correa, Muñoz y Chaparro (2010) que se relaciona con el número de horas trabajadas, con mayor prevalencia en los trabajadores que laboran más horas diarias. Asimismo encontraron que la dimensión despersonalización solo está en los docentes que laboran tiempo completo y que manifestaron pasar más del 75% de su tiempo con los

beneficiarios de sus servicios, de igual manera presentaron mayor presencia de consecuencias físicas y sociales.

Mientras que en el estudio realizado por Vilorio y Paredes (2002) a docentes de la Universidad de Los Andes Venezuela reportan que la dimensión de mayor afectación está en el agotamiento emocional.

Esta serie de investigaciones brinda un panorama general acerca de la presencia del desgaste laboral en académicos de universidades de educación superior en otras partes del mundo, donde su existencia se ubica en mayor o menor medida en las tres dimensiones de estudio. Asimismo es pertinente averiguar lo que ocurre a ese respecto en el caso de México, a través de los estudios realizados en la Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad de Veracruz, Universidad Autónoma del Estado de Morelos y la Universidad Nacional Autónoma de México, dichos casos se exponen a continuación.

3.1.2. Universidades mexicanas

Específicamente en lo que respecta a los estudios realizados acerca del desgaste laboral en el personal docente de instituciones de educación superior en México se tiene la investigación llevada a cabo por Ruiz y Pando (2010) en la Universidad Autónoma de Zacatecas, donde los autores encontraron que en las dimensiones del desgaste laboral las manifestaciones con mayor puntuación se refirieron al “Agotamiento Emocional” con un 32.4%.

Mientras que en el estudio efectuado por Del Ángel, Martínez, Santes, Aldrete y Preciado (2008) en una universidad pública de la zona norte del Estado de Veracruz, en lo que se refiere a las tres dimensiones, señalan que el agotamiento emocional y la despersonalización presentaron puntajes altos, pero en la realización personal se presentó como “no desgastado”. De acuerdo a los resultados obtenidos de las tres escalas anteriores hay desgaste laboral, considerando que existe más de una dimensión “quemada” con el 73% (149) de los académicos.

Finalmente los resultados encontrados en el estudio de Gutiérrez y Valadez (2011) en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala (FESI) de la Universidad

Nacional Autónoma de México arrojaron en cuanto a la categoría de efectos del desgaste laboral, que los docentes universitarios hasta ese momento del estudio los efectos negativos respecto a ese problema de trabajo aún no los han experimentado, por lo cual se descarta la presencia de desgaste laboral.

De acuerdo a la información expuesta en las diversas investigaciones referidas de estas instituciones de educación superior, se puede apreciar variaciones en términos generales en sus resultados respecto a la presencia del desgaste laboral en su personal académico. Sin dejar de lado que en alguna de las tres dimensiones es alto el porcentaje encontrado, y que por tanto en un futuro éste pudiera constituirse en un problema serio para esas instituciones, sino se toman las medidas pertinentes para su prevención y atención. Por ello es recomendable conocer también los resultados específicos encontrados en cuanto a las características sociodemográficas y organizacionales analizadas en esos estudios para un mejor abordaje al respecto, aspecto a revisar en la siguiente sección.

3.2. Variables diferenciales y desgaste laboral en universidades

El análisis del aspecto sociodemográfico dentro de cualquier investigación es de gran importancia debido a que esto permite tener un conocimiento más amplio acerca de las características de las poblaciones de estudio, razón por la cual en este apartado es primordial observar cada una de las variables examinadas en este ámbito, particularmente por lo diverso y específico que se maneja entre un estudio y otro, incluso porque para algunos casos las categorías consideradas son mínimas.

3.2.1. Variables sociodemográficas personales

Respecto a las variables sociodemográficas consideradas en las diversas investigaciones realizadas sobre desgaste laboral destacan el género, la edad, los aspectos familiares, la personalidad, la antigüedad y lo relacionado con el entrenamiento profesional.

3.2.1.1. Género

Resulta controversial establecer cuál de los dos géneros el masculino o el femenino del personal docente es el más susceptible al desgaste laboral. A ese respecto en los estudios sobre esta problemática se tiene que referente a la correlación entre las variables del desgaste laboral Mena (2010) encontró en el estudio en la Universidad de Chile que no existe relación con esta variable.

Sin embargo, Vilorio y Paredes (2002) en la investigación de la Universidad de Los Andes Venezuela señalan que la variable género se relaciona con la despersonalización y de esa forma con el grado de desgaste laboral en los académicos.

3.2.1.2. Edad

En la Universidad de Chile Mena (2010) encontró que la edad no tiene ninguna incidencia significativa en los niveles de desgaste laboral de los académicos estudiados.

Aunque en la investigación realizada por Correa, Muñoz y Chaparro (2008) en la Universidad de Colombia reportaron un alto desgaste en la dimensión despersonalización y altos consecuentes físicos y sociales, en los docentes de 20 a 40 años, debido a que en este período de edad, las personas toman decisiones que marcaran sus vidas (salud, felicidad, éxitos), la mayoría abandonan el hogar de sus padres, entran a trabajar por primera vez, se casan, tienen hijos y los crían.

A este respecto Vilorio y Paredes (2002) observan que en la Universidad de Los Andes Venezuela en cuanto a la edad, se relaciona con la autoestima profesional, de manera que al aumentar la edad, aumenta y se consolida la autoestima o por el contrario disminuyen sus niveles.

Por último los resultados del estudio de Gutiérrez y Valadez (2011) en la Facultad de Estudios Superiores en Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México aseveran en su investigación que la edad no se vincula con el desgaste laboral.

3.2.1.3. Aspectos familiares

Dentro de los factores sociodemográficos estudiados en la investigación de Guerrero (2000) en la Universidad de Extremadura España, tales como estado civil y paternidad, se determinó que son variables sensibles al desgaste laboral y al modo de afrontar el estrés.

Por su parte Mena (2010) establece en su estudio de las Universidades de Chile que el estado civil no tiene incidencia significativa en los niveles de desgaste laboral de los académicos. Por lo tanto, casados, solteros, separados, no muestran diferencias en cuanto a esta problemática.

En cambio, los investigadores Correa, Muñoz y Chaparro (2008) señalan que en la Universidad de Colombia el personal docente con situación marital estable es el que tiene mayor riesgo de presentar este síndrome, así como la presencia en la dimensión despersonalización en los docentes con pareja habitual.

Mientras que en el estudio de Vilorio y Paredes (2002) de la Universidad de Los Andes en Venezuela se hace notar que en las variables estado civil, así como en la categoría de tener o no hijos, no se detectan diferencias significativas de la presencia de desgaste laboral en los profesores.

En cuanto a esta variable Del Ángel, Martínez, Santes, Aldrete y Preciado (2008) encontraron en la Universidad de Veracruz que el estado civil se asocia significativamente con el “agotamiento emocional” y “despersonalización”, centradas las mayores prevalencias “en riesgo de quemarse” y “quemados” los “casados”.

3.2.1.4. Antigüedad

Para el caso de la antigüedad de los docentes, Vilorio y Paredes (2002) observaron que no se detectan diferencias significativas que lleven a pensar que tengan relación con la presencia de desgaste laboral en los profesores.

Respecto a esta variable de años laborados en la institución, el estudio de Gutiérrez y Valadez (2011) en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala de la UNAM señalan que no está relacionada con el desgaste laboral.

Cabe señalar que de los estudios revisados, esta investigación y la de Vilorio y Paredes (2002), son de las únicas en considerar la variable antigüedad, como parte de los aspectos a analizar en sus estudios respectivos. De tal forma que eso pone de manifiesto la necesidad de incluir esta variable en investigaciones futuras, para enriquecer su estudio y poder detectar la influencia que pudiera tener al respecto el número de años laborados por los académicos a lo largo de su quehacer docente o en una misma institución educativa.

3.2.2. Variables organizacionales

De la misma manera que es relevante para este estudio la revisión del aspecto sociodemográfico, también lo es lo concerniente a las variables organizacionales examinadas en estas investigaciones, particularmente porque ello permitirá identificar las variables consideradas, así como visualizar la incidencia de éstas en el desgaste laboral del personal que realiza las labores de docencia en las instituciones de educación superior.

3.2.2.1. Factores laborales de insatisfacción en los profesores universitarios

De manera complementaria es importante señalar que en el análisis de este constructo, la presencia de factores laborales no satisfactorios en los profesores genera que algunos de ellos detonen estados de estrés que a la larga pueden desencadenar el desgaste laboral. Al respecto en las investigaciones expuestas anteriormente se ubicaron algunos de ellos que se señalan a continuación.

En la Universidad de Extremadura en España Guerrero (2000) reporta que el profesorado atribuye a los factores “sueldo” y “masificación”, como las principales fuentes de insatisfacción en su profesión.

Asimismo este investigador revela que el personal docente atribuye al factor “relaciones interpersonales” en el ámbito universitario, como la principal fuente de insatisfacción en su profesión, por el que sufre mayor agotamiento emocional.

Por su parte Mena (2010) encontró en las Universidades de Chile que el desgaste laboral y sus respectivas dimensiones se asocian fundamentalmente a factores relacionados con la atmósfera organizacional.

Mientras que en los resultados obtenidos por Ruiz y Pando (2010) en la Universidad Autónoma de Zacatecas sobre la percepción del docente hacia su práctica profesional se aprecia mayor presión en el trabajo extra-aula, la necesidad de mayor retribución económica a las múltiples tareas, así como mejorar el trabajo en las academias.

Todo esto demuestra de acuerdo con estos autores que las reformas actuales en la educación representan una mayor crisis psicológica y pedagógica que está repercutiendo de manera importante en la salud del docente y en su quehacer profesional.

3.2.2.2. Incidencia del clima organizacional en la presencia del desgaste laboral

Otra variable de investigación que se ha visto que influye en la presencia del desgaste laboral en el personal académico de las universidades estudiadas, es el clima organizacional.

Al respecto Mena (2010) en las Universidades de Chile concluye que el clima organizacional global como atributo asociado al contexto laboral universitario, tiene un impacto importante en la predicción de esta problemática en un sentido inverso. De manera tal que específicamente las buenas condiciones asociadas a ambientes de trabajo favorables (las buenas relaciones interpersonales basadas en el apoyo y la calidez, la claridad organizacional, las recompensas tanto intrínsecas como extrínsecas, el contar con una buena infraestructura material y humana, el sentirse motivado o identificado con el trabajo, tener un director estimulador y acogedor), constituyen factores protectores frente al desgaste laboral. Mientras que los recursos relativos a la infraestructura humana y material constituyen un elemento predictor del desgaste para los académicos.

En contraposición Del Ángel, Martínez, Santes, Aldrete y Preciado (2008) en la Universidad de Veracruz no encontraron vinculación del clima organizacional en la presencia del desgaste laboral. Aunque sugieren nuevos estudios que consideren este aspecto, puesto que éste puede actuar como un factor predisponente para su manifestación. Además proponen estudios prospectivos que intervengan en su

tratamiento o en su prevención, tales como el autoconocimiento, el autocuidado de la salud física y mental, la potenciación de los recursos que hayan resultado eficientes o la mejoría de los recursos de afrontamiento.

En ese mismo tenor Arias y González (2008) a partir del estudio en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos destacan la necesidad de atender los factores organizacionales tendientes a aliviar esta problemática, específicamente el apoyo social, el cual señalan debería explorarse con mayor profundidad.

Al respecto Gutiérrez y Valadez (2011) a partir de la investigación en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, puntualizan poner atención a lo que ocurre a su alrededor, en especial a sus empleados. Dado que el nivel organizacional requiere entrenar a los trabajadores en acciones de desarrollo y cambio organizacional. El nivel interpersonal considera a los grupos de trabajo y la interacción social a las universidades, por lo que debe incluir programas de formación sobre apoyo social, habilidades sociales, autoeficacia y liderazgo, entre otras. El nivel individual debe dar respuesta a las necesidades individuales sobre el afrontamiento del estrés. Puesto que los costos por esta patología son muy altos, pues llega a ocasionar un mayor índice de ausentismo, mayor número de equivocaciones y accidentes, así como baja en la productividad y calidad en la enseñanza.

3.2.2.3. Estrategias de afrontamiento docente ante el desgaste laboral universitario

Paralelamente algunos de los estudios realizados por los investigadores en esta línea de investigación científica incluyen aspectos relacionados con las estrategias de afrontamiento que los docentes emplean ante esta problemática laboral, las cuales se exponen a continuación.

Respecto a las acciones utilizadas por los profesores de la Universidad de Extremadura en España Guerrero (2000) señala que las que más usan son la planificación, la reinterpretación positiva, el afrontamiento activo, la búsqueda de apoyo instrumental y la búsqueda de apoyo social, las cuales son estrategias centradas en el problema y en la búsqueda de soluciones. Asimismo, acota que

las menos utilizadas son el consumo de drogas, la negación, la desconexión conductual, la desconexión mental y la religión. Estas últimas relacionadas con estrategias de evasión, de resignación y evitación del afrontamiento.

En este aspecto Guerrero (2000) confirma en su investigación que el empleo de las estrategias de control centradas en el problema previenen el desarrollo del desgaste laboral y el manejo de estrategias de evitación, de escape a diferencia de aquellas focalizadas en la emoción que facilitan su aparición y propone estrategias enfocadas tanto hacia la institución como al propio individuo.

Por otra parte, en el caso de la investigación en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala de la UNAM, Gutiérrez y Valadez (2011) mencionan que de manera ocasional los docentes universitarios ponen en práctica algunos de los estilos de afrontamiento; sin embargo, nunca han considerado el huir o el evitar la situación.

En ese tenor en su estudio Gutiérrez y Valadez (2011) señalan que la mayoría de los participantes manifestaron que cuando se les presenta un problema laboral, procuran mirar las cosas de forma positiva y redoblar esfuerzos para que las cosas salgan bien, desarrollando un plan de acción a seguir, intentan proponer un par de soluciones distintas al problema y no agotar sus posibilidades de solución. Aunque debe tenerse cuidado pues algunos de estos síntomas pertenecen al prototipo de los profesores frenéticos, los cuales suelen ser muy comprometidos con su trabajo, que reaccionan ante la adversidad y los fracasos, sin darse tregua o modificar sus objetivos. Por lo que el desgaste laboral puede aparecer en sus vidas bruscamente, en un momento dado.

3.3. Efectos en la salud por el desgaste laboral en académicos universitarios

En cuanto a las afectaciones en la salud, los datos obtenidos por los investigadores Gutiérrez y Valadez (2011) señalan que la mayoría de los docentes han presentado malestares estomacales, dolores de cabeza, irritación de ojos, dolores de garganta, resfriados, insomnio y cansancio. Esto coincide con lo expuesto por Álvarez, Cantú, Gayol, Leal y Sandoval quienes señalan que existe un cuadro evolutivo del desgaste laboral que permite identificar los efectos

graduales de este padecimiento en los académicos y afirman que existen una serie de síntomas denominados psicosomáticos que incluyen: las cefaleas, los dolores osteomusculares, las molestias gastrointestinales, las úlceras, la pérdida de peso, la obesidad, el cansancio crónico, el insomnio, la hipertensión arterial y las alteraciones menstruales, entre otros, también expuestos por otros autores.

Además de que Gutiérrez y Valadez (2011) aseveran que los diversos padecimientos de los docentes, expresan el alto grado de insatisfacción, desmotivación y malestar en las aulas, o incluso en la institución. Un docente con exigencias de múltiples tareas muy probablemente manifieste dificultades en varios aspectos de su vida, pues la enfermedad se esconde bajo muchas modalidades como palpitaciones, sudor excesivo, resfriados, dolores de garganta, etc. Por tanto, para estos investigadores no parece aventurado sugerir que un profesor violentado por las circunstancias y las presiones, alienado en su quehacer cotidiano, se queja, se enferma o se retira, en el mejor de los casos. Por ello el conjunto de posibilidades presentes aluden al malestar, al grado de conflictividad tanto con los alumnos, con los compañeros y con los jefes, y al alto nivel de vulnerabilidad.

De este modo aquellos profesores que tienen alumnos problemáticos en clase, poco apoyo de los compañeros, problemas técnicos en el centro, etc. son los que se muestran más agotados, manifiestan actitudes más cínicas o distantes hacia el trabajo y se sienten menos competentes en el desempeño de su rol como docente.

Por otro lado, Gutiérrez y Valadez (2011) señalan que los docentes universitarios del género masculino, denotan un mayor ausentismo que las mujeres sobre todo cuando se sienten enfermos, por el contrario en las mujeres se detecta que el estrés impacta especialmente en lo que concierne a su apetito y hábitos alimenticios, ya sea que coman más o menos e incluso que su dieta se vea afectada por la ingesta de alimentos “chatarra” o altos en carbohidratos. De forma general, se observó que las mujeres cuentan con mayores recursos, debido a que

expresan sus emociones y comparten sus problemas con otros, lo que favorece en una mejor capacidad de adaptación.

3.4 Acciones de intervención para el abordaje del desgaste laboral universitario

En las investigaciones expuestas en este apartado se han presentado diferentes hallazgos en las variables de estudio consideradas para el estudio del desgaste laboral, que permiten visualizar la presencia de esta problemática en el ámbito académico. Asimismo cabe mencionar que de esos trabajos se desprende una variedad de acciones sugeridas que es importante retomar con el fin de reflexionar a la luz para el abordaje de dichas observaciones.

De acuerdo con las conclusiones de Guerrero (2000) acerca de su estudio realizado en la Universidad de Extremadura en España, éstas corroboran que en el desgaste laboral están implicados factores que van desde los personales, el contexto de trabajo y la organización, así como por aquellos que están relacionados con la formación profesional. Por lo que es necesario insertar todas las propuestas dentro de una planificación estratégica mucho más amplia que involucre la toma de conciencia del problema por parte del profesorado, el deseo y la responsabilidad de querer hacer algo.

Aun cuando en dicha institución el desgaste laboral se presentó en un nivel medio este autor propone extender esta investigación a otras universidades nacionales e internacionales, deseando que se efectúen estudios comparativos e interprofesionales.

Además este autor destaca la necesidad de estudiar el desgaste laboral, así como a enfatizar en la sensibilidad que las organizaciones han de poner en la calidad de la vida laboral que ofrecen a sus empleados. Debido a que con frecuencia, los cambios, la calidad y la mejora que se piden al sistema educativo en general se realizan en medio de una falta lamentable de recursos materiales, formales y personales para llevarlos a cabo. De tal forma que ante esta situación, es fácil asegurar que el desgaste laboral haga acto de presencia.

Asimismo con los resultados obtenidos en la Universidad de Zacatecas donde Ruiz y Pando (2010) determinaron un nivel medio en las tres dimensiones del desgaste laboral, ellos consideran que la docencia es una profesión de alto riesgo para desencadenar este problema, ya que éstos realizan varias actividades a la vez; desde el cuidado y mantenimiento de la escuela, la organización, las actividades escolares y extraescolares, la planeación de actividades docentes, la elaboración de materiales didácticos y de estadística escolar oficial, entre otras, y al mismo tiempo, requiere mantener constantes relaciones con alumnos, autoridades y compañeros, lo que implica un duro esfuerzo y una significativa carga psíquica en el trabajo.

Estos investigadores retoman los datos proporcionados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre estudios acerca de esta problemática en países europeos que muestran su importancia, resaltando que en México se requiere un mayor número de estudios al respecto, en especial sobre el abordaje de los factores psicosociales en nuestros centros de trabajo.

De acuerdo con Ruíz y Pando (2010) señalan que el perfil docente muestra una generación adulta que se encuentra a mitad de su vida laboral, con alto grado académico y con amplia experiencia laboral, pero que necesita responder a los nuevos retos que la profesión demanda. Lo cual explica que la actividad docente de tiempo completo requiera mayor dedicación y compromiso no solo en las tareas dentro del aula escolar, sino también en aquellas dedicadas a la investigación, gestión, participación en órganos colegiados y tutorías.

De la investigación efectuada en la Universidad de Veracruz Del Ángel, Martínez, Santes, Aldrete y Preciado (2008) donde las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización presentaron riesgo medio de desgaste laboral puntualizaron sobre la necesidad de reproducir estudios donde no únicamente se establezca el Maslach Burnout Inventory (MBI) como criterio diagnóstico, sino fortalecerlo con otras variables de estudio como estrés, factores psicosociales en el trabajo académico, género, etc.

Por su parte Arias y González (2008) quienes también ubicaron al desgaste laboral en esas dos dimensiones, concluyen a partir de los resultados en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos que los profesores que laboran en un solo empleo, tienen estrés, agotamiento, despersonalización, carencia de logros, menores niveles de satisfacción con el trabajo y menos compromiso con la institución. De tal forma que es preciso ponerles más atención con la finalidad de implementar estrategias individuales u organizacionales adecuadas con el propósito de disminuir el desgaste.

El último de los casos presentados de las instituciones de educación superior en México, la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala (FESI) de la UNAM, los investigadores Gutiérrez y Valadez (2011) reportaron la inexistencia del desgaste laboral en el personal académico en la muestra estudiada, sin embargo ellos concluyen que el desgaste laboral ha adquirido una gran importancia, pues cada día son más los casos que se reportan sobre esta problemática laboral. Por ello señalan que las condiciones de trabajo son factores de importancia pero no constituyen las únicas causas que provocan malestar o insatisfacción.

Es importante mencionar que los estudios presentados no pretenden establecer una comparación entre sí, sino que la intención es mostrar la diversidad de resultados obtenidos en instituciones educativas que como administradoras de la educación también forman parte de organizaciones que brindan un importante servicio a la sociedad.

De igual forma cabe señalar que estas investigaciones no tienen comparativo por sus diferencias tanto en los instrumentos de evaluación del desgaste laboral, sus estrategias de análisis estadístico, así como por las diferentes poblaciones docentes referidas. Sin embargo los resultados y observaciones señaladas en éstas brindan un panorama general respecto a las condiciones de los docentes de esas instituciones de educación superior ante el desgaste laboral y ofrecen desde su experiencia una perspectiva sobre las posibles soluciones para evitar que haga acto de presencia o se complique este problema laboral en su personal docente.

4. Administración del desgaste laboral en personal académico de instituciones de educación superior

En los capítulos anteriores se ha expuesto la problemática ocupacional conocida como desgaste laboral, la primera sección inicia con el planteamiento acerca de qué es, de qué se trata, elementos que lo caracterizan, los grupos vulnerables, y en la última parte se ubica este problema en los trabajadores encargados de la educación superior, el personal docente. En este caso, se profundizó en las funciones, actividades y responsabilidades que le atañen a este colectivo en particular del nivel superior, a fin de visualizar el ámbito en el que realizan sus labores. Para posteriormente explorar a través de diversas investigaciones sobre el desgaste laboral en universidades públicas de nivel superior en algunos países, incluido México, un panorama más amplio acerca de los alcances de esta problemática laboral en los académicos, de acuerdo con los datos encontrados.

De tal manera que es oportuno averiguar en este capítulo lo que ocurre en el ambiente donde se desenvuelven las personas encargadas de impartir la docencia, concretamente en lo relacionado con su estructura organizativa. Debido a que las situaciones negativas que se desencadenan en los individuos encargados de esta actividad, a causa del desgaste laboral, trae consecuencias tanto en su persona como en sus compañeros y en su entorno de trabajo.

4.1. Consecuencias del desgaste laboral para las instituciones de educación superior

En el capítulo 2, en uno de los apartados se hizo mención de los síntomas que provoca el desgaste laboral en las personas que lo padecen, se hablaba de su clasificación en cuatro áreas que algunos especialistas han propuesto siendo éstas la emocional, la cognitiva, la conductual y la social, por lo que ahora corresponde conocer las consecuencias que provocan en los individuos y en las organizaciones la existencia del desgaste laboral en los trabajadores dedicados a la docencia.

Pero antes de abordar este tema, es necesario clarificar lo que corresponde a un “síntoma” y a una “consecuencia”, debido a que existe cierta ambigüedad al

respecto y su diferenciación está representada por una línea divisoria apenas visible.

Desde esa perspectiva, Gil-Monte (2003:191) argumenta que el síntoma es una respuesta a lo percibido por el sujeto pero que no altera significativamente su ritmo habitual de vida, mientras que se habla de consecuencias cuando éste se ve significativamente alterado, e incluso es imposible tener control del mismo, como sucede con el infarto de miocardio, la hipertensión crónica, la diabetes, la depresión, el asma, etc.

En ese sentido, está establecido que las emociones son uno de los principales mediadores de la enfermedad somática en los procesos de estrés. Por ello se puede tener en cuenta que los niveles de agotamiento emocional, actúan como variable antecedente y mediadora en el desarrollo de las alteraciones psicosomáticas y de los problemas de salud, lo que permite considerar a aquella como una respuesta al proceso del estrés laboral y los problemas de salud, su consecuencia (Gil-Monte, 2003:191).

En cuanto a las consecuencias, éstas últimas ocurren cuando se cae en el desgaste laboral, como una serie de situaciones que en primera instancia afectan al individuo sobremanera que le impide comportarse como regularmente lo hace. Esa condición se deriva de cualquier situación molesta presente en el entorno laboral que le resulte estresante al individuo y, por tanto, un desencadenante de una serie de alteraciones que traen como resultante el desgaste y con ello sus consecuencias.

En el plano laboral, en el caso de la docencia, de acuerdo con Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar (2003) esta labor obliga a los profesores a la realización, a veces simultánea, de un sinnúmero de actividades, que van desde el cuidado y mantenimiento de la escuela, la planeación de actividades docentes, la elaboración de materiales didácticos, entre otras. Hasta el establecimiento de relaciones constantes con padres de familia, según el nivel escolar, autoridades, compañeros y alumnos. Esto implica un duro esfuerzo y una significativa carga psíquica en el trabajo, y por ende una situación de molestia.

Un ejemplo de ello comentan estos autores es que el profesor con una limitada libertad para desempeñar su trabajo tras la puerta cerrada de su aula, padece, al mismo tiempo, cierto aislamiento para enfrentar su trabajo y para encontrar la solución a los numerosos problemas que se presentan en su quehacer cotidiano. De tal forma que en estas condiciones de trabajo, es común que los docentes puedan llegar a desencadenar cierto grado de desgaste laboral, el cual se complica con otros factores psicosociales negativos que acostumbran estar presentes en el ejercicio de la docencia, como el trabajo que éstos realizan en casa, el comportamiento de los alumnos, la falta de promociones, las condiciones laborales insatisfactorias, entre otras.

Incluso Marraú (2004) enfatiza respecto a la falta de oportunidades de promoción, que esto se transforma en fuente directa del desgaste laboral debido a que depende de circunstancias organizacionales, así como de cuestiones personales, convirtiéndose en una problemática de importancia cuando son mayores las expectativas de progreso del docente, lo cual conlleva a un grado de frustración que se traduce en consecuencias para la persona y para la institución.

Asimismo, Marraú (2004) considera la inseguridad en el trabajo como otro aspecto de gran importancia que incrementa la posibilidad de ocasionar el desgaste laboral. Dado que la falta de estabilidad en el trabajo, así como el temor a no ser reasignado (profesores temporales) pueden suponer una alta probabilidad de que ello ocurra. Además, el docente está expuesto también a otras fuentes de desgaste, ya que la falta de confianza en sí mismo lo podría llevar a tratar de aumentar su seguridad a través de adquirir nuevas actividades laborales (sobrecarga de trabajo, mayor esfuerzo, aumentar las horas de trabajo, etc.). Condición que de prolongarse ocasionaría que el trabajador permanezca en una situación de estrés crónico, facilitando de esta manera la generación del desgaste laboral.

De esa forma esta problemática laboral es una de las principales causas de deterioro en el trabajo, cuyas consecuencias en el nivel individual se manifiestan en el plano de lo psicológico como enfado, ansiedad, agresividad verbal o física,

otras manifestaciones como fatiga, problemas gastrointestinales, cardíacos o trastornos psicosomáticos; y en el nivel organizacional con trastornos debido a las actitudes negativas hacia el trabajo o hacia las personas que atiende (en este caso los alumnos), problemas de adaptación al rol o actividad que desempeña, incumplimiento de la tarea, ausentismo laboral, accidentes laborales, pérdida de interés por la profesión y que en el caso que nos ocupa, se puede manifestar con repercusión en el proceso de enseñar y la calidad de las relaciones interpersonales que se derivan del trabajo o aún en la familia (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003:2).

Incluso en el plano individual, López (2001) resalta que normalmente las personas acuden a los sistemas de salud por motivos de jaquecas, dolores de cabeza, úlceras, alergias, depresiones, fobias, etc., pero el sistema de salud sólo les dará remedios eficaces para esta sintomatología, pero los otros factores que intervienen en el desgaste laboral se le escapan, dado que no son su responsabilidad. Así que el individuo estará “curado” de sus síntomas, pero las causas que lo provocan y mantienen seguirán ahí.

Por otra lado, en el ámbito social, quedan afectadas las relaciones personales y sociales. Mientras que en el organizacional o laboral, se ponen de manifiesto problemas estructurales o de funcionamiento en el trabajo (López, 2001:4).

La apreciación de estos autores es relevante en cuanto a las afecciones a nivel tanto personal como organizacional, debido a que las consecuencias no se centralizan únicamente en los individuos desgastados, sino que también se proyectan al exterior, en las actividades que les corresponde desempeñar y cuya transcendencia, no se detiene en un trabajo mal realizado o de mala calidad, sino que su repercusión se traduce en un mayor número de errores en el trabajo, conductas deshumanizadas, recriminaciones y niveles de compromiso organizacional bajos, así como la subutilización de recursos organizacionales que significan un incremento en el presupuesto y pérdidas sustanciales al respecto.

Bajo esa óptica López (2001) argumenta que cuando se tiene a una persona “enferma” hay que decir también que hay una “organización enferma”. Al respecto

de acuerdo con Matteson y Ivancevich (citados en López, 2001) en su obra "Controlling work stress: effective human resource and management strategies" un 80% de los accidentes laborales son causados por no saber afrontar el desgaste laboral, pues los problemas psicológicos o psicosomáticos provocan más del 60% de las bajas temporales de larga duración, cifras que representan mucho dinero para cualquier organización.

En ese sentido Redondo (2008:7) señala que dadas las características de las organizaciones en las que se desarrolla el desgaste laboral, sus consecuencias van a ir más allá de la propia organización y van a repercutir de manera directa sobre el conjunto de la sociedad. Si se considera que esta problemática se contagia entre los profesionales a través de mecanismos de modelado o aprendizaje por observación durante los procesos de socialización laboral, por lo que su prolongación en el tiempo en forma de estilos conductuales y actitudinales de los profesionales de la organización y su instauración como una forma de cultura organizacional. Asimismo otros autores incluso consideran que, más que de individuos, se debe hablar de organizaciones afectadas por el desgaste laboral por el trabajo.

Incluso estas consecuencias podrían ir más allá de la propia organización y repercutir de manera directa sobre el conjunto de la sociedad, puesto que en el caso de los profesores, la afección se daría en el detrimento de una educación de baja calidad, lo cual significa un aprendizaje regular del conocimiento por parte de los estudiantes y una preparación insuficiente para responder a las necesidades demandadas por el mercado laboral.

De ahí que esta problemática en los últimos años, de acuerdo con Aranda, Pando y Pérez (2004) respecto al escenario ocupacional se haya convertido en una de las preocupaciones mayores en el campo de la salud y del bienestar en el mundo del trabajo, debido a que gran parte de las causas que originan el desgaste laboral provienen del funcionamiento organizacional y de planteamientos estructurales inadecuados.

Lo anterior permite apreciar que el desgaste laboral en el ámbito educativo podría estar relacionado con la estructura organizativa, y que por naturaleza, en diversas ocasiones estas instituciones carezcan de las condiciones apropiadas que requieren los trabajadores para desarrollar sus actividades adecuadamente, principalmente porque el entorno académico está subordinado a lo establecido por el sistema gubernamental. Tal como es el caso de las universidades públicas, donde no se puedan efectuar cambios sustanciales en la forma de administrar al principal recurso humano de estos centros de trabajo, representado por el docente, y en general en su estructura.

Por consiguiente, se deben considerar las consecuencias que provoca el desgaste laboral al personal académico, pues como señalan Aranda, Pando y Pérez (2004) éste se constituye en un problema cada vez mayor y de gran trascendencia, con graves repercusiones para trabajadores y organizaciones educativas. Al respecto, desafortunadamente, no hay estadísticas confiables sobre esta problemática, pero se calcula que una tercera parte de las bajas laborales entre los profesionales de la docencia se deben a ella.

Incluso señala Gil-Monte (2000) que hay algunos organismos que han reconocido al desgaste laboral como un accidente laboral y como una dolencia psíquica causante de períodos de incapacidad temporal, cada vez más frecuentes.

Otros organismos como la Agencia Europea de Salud Laboral (citada en Del Ángel, Martínez, Santes, Aldrete y Preciado, 2008:4) ha señalado recientemente que para combatir el desgaste laboral es necesario definir más precisamente, entre otras condiciones, los roles laborales, mejorar la posibilidad de control individual sobre el trabajo y la autoestima, así como mejorar la comunicación dentro y fuera del trabajo (soporte social de pares, familia, amigos).

De esa forma en caso de no modificar favorablemente a corto plazo las diferentes actividades administrativas y académicas cotidianas que los profesores desempeñan, aunado a la insatisfacción o falta de reconocimiento, a través de incentivos o reconocimientos, se puede ir minando la resistencia profesional y ser causal de estudiantes mal preparados.

De acuerdo a las apreciaciones anteriores respecto a las consecuencias que trae consigo el desgaste laboral en los profesores, resulta conveniente conocer la forma en que se administran estas organizaciones educativas, lo cual puede brindar un panorama más amplio acerca de esa situación. Y por otro lado visualizar lo concerniente a la administración educativa al respecto, en busca de contrarrestar el desgaste laboral sufrido por profesores en el nivel superior, aspecto a desarrollar en la siguiente sección.

4.2. Administración educativa

Uno de los aspectos primordiales a considerar en esta investigación está representado por la administración educativa que se desempeña en las instituciones de educación superior, debido a que como ya se ha mencionado existe una importante influencia en lo concerniente a la cuestión organizacional inadecuada en la manifestación del desgaste laboral (Aranda, Pando y Pérez, 2004) dado que tiene que ver directamente con su administración, función esencial a desarrollar en toda organización.

Esta actividad se desempeña al interior de cualquier organización, y de acuerdo con Koontz y Weihrich (2004:6) es el proceso de diseñar y mantener un entorno en el que, trabajando en grupos, los individuos cumplan eficientemente objetivos específicos. Esta definición básica debe ampliarse:

1. Cuando se desempeñan como administradores, los individuos deben ejercer las funciones administrativas de planeación, organización, integración de personal, dirección y control.
2. La administración se aplica a todo tipo de organizaciones.
3. Se aplica a administradores de todos los niveles organizacionales.
4. La intención de todos los administradores es la misma: es generar superávit.
5. La administración persigue la productividad, lo que implica la eficacia y la eficiencia.

Mientras Hitt, Black y Porter (2006:8) definen a la administración como el proceso de estructurar y utilizar conjuntos de recursos orientados hacia el logro de metas, para llevar a cabo las tareas en un entorno organizacional.

Es a través de la administración que los recursos humanos y físicos desorganizados con que cuenta cualquier organización, los convierte en resultados útiles y efectivos de acuerdo a los objetivos planteados por ésta.

Asimismo, cada organismo tiene planteada una misión que de acuerdo con Chiavenato (2011) ésta define su papel dentro de la sociedad, y significa su razón de ser. La misión de la organización se determina en términos de la satisfacción de alguna necesidad del ambiente externo y no de ofrecer un simple producto o servicio.

De tal forma que los productos o servicios que cubren las organizaciones pueden ser tangibles o intangibles, y que para el caso de las organizaciones educativas, se encuentran en el segundo caso. Por lo que al ubicarse éstas en el ámbito de servicios, tienen como característica principal cubrir necesidades de tipo social.

Es así que se puede concretar como señala Münch, Jiménez, Patiño y Pedronni (2010:14) que la administración es una disciplina indispensable en el funcionamiento de cualquier organización, promueve la productividad al establecer principios, métodos y procedimientos para lograr con mayor rapidez y efectividad el trabajo. De hecho, la calidad de cualquier institución educativa está en relación directa con la aplicación de una adecuada administración, ya que ésta proporciona lineamientos para realizar cualquier actividad con eficiencia. Por tanto, a través de la administración de instituciones educativas se logran sus objetivos con máxima eficiencia, calidad y productividad.

Por otra parte, hay que recordar que las organizaciones educativas dependen de los sistemas gubernamentales de cada país, y por ende representan para éstos y para la sociedad, el medio a través del cual se dará solución a las problemáticas sociales y económicas por las que atraviesan los países.

Además, en el caso de las instituciones educativas públicas es el gobierno el encargado de ser el proveedor directo de los recursos económicos para su funcionamiento.

En ese sentido es el organismo gubernamental de cada país el que interviene indirectamente en el establecimiento en cierta medida de la estructura organizativa, así como en determinar lo que se puede o no realizar al interior de sus instituciones educativas, aún más al tratarse de educación superior, que como asevera Bastidas y Vázquez (2005) el desarrollo y la calidad de vida de una nación dependerán de sus niveles culturales y científicos, relacionados con este nivel educativo.

Además de que el objetivo de la universidad es ofrecer al alumno una educación que le permita integrarse a la vida productiva y tener un buen desempeño. Formar personas con responsabilidad social. Formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, lo económico y en lo político, y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimientos de acuerdo con el Management Today (citado por Bastidas y Vázquez, 2005).

Por otra parte, hay quienes como Ac y Sánchez (2011) mencionan que la educación al igual que la salud, constituyen la base del desarrollo económico de cualquier país, por lo que estos indicadores representan un continuo reto para los países en desarrollo. Por ello, los recursos asignados a la educación se reconocen como la inversión más rentable que se pueda hacer para impulsar el desarrollo de un país.

Asimismo, estos autores evidencian la importancia que tiene la educación, como motor de desarrollo de los países, dado que su relevancia abarca desde las políticas educativas que el gobierno aplica, hasta las condiciones (académicas, laborales, salariales, etc.) de uno de los componentes primordiales del proceso educativo: el docente. Al cual se le estima como pieza fundamental para que los administradores educativos se den a la tarea de gestionar y propiciar que el profesorado encuentre en su entorno laboral un clima de bienestar integral que abarque desde las relaciones interpersonales, la comunicación, la supervisión, el

mejoramiento del perfil académico, la infraestructura, la percepción salarial, y en consecuencia, tener la posibilidad de obtener el resultado deseado sobre su tarea educativa.

Es así que el tratarse de las organizaciones educativas públicas se tiene que echar mano de una forma muy específica de administrar los recursos, que ciertamente se efectúa a través de la administración pública. Sin embargo el ejercicio de las funciones administrativas ha correspondido en su desarrollo a personas que empíricamente han formulado planes y estrategias que de momento resuelven las problemáticas referidas, sin centrar sus expectativas, en la mayoría de los casos, en el sustento metodológico de la administración de la educación.

A ese respecto, Bastidas y Vázquez (2005:4) aseveran que la administración educativa en México es ejercida por profesores que logran puestos administrativos por medio de escalafón, encontrándose con el problema de desconocer la metodología científica de la administración.

Asimismo, la calidad de la educación no se logra por la incorporación de tecnologías novedosas para lograr los objetivos de competencia profesional, ni porque exista coherencia entre los fines y los medios educativos, sino que debe incluir el desarrollo integral y eficaz del ser humano. Implica dar respuesta concreta a las exigencias de la vida y sus actividades humanas en todos los ámbitos de convivencia (Bastidas y Vázquez, 2005:8).

Por lo que es importante considerar que para lograr una administración eficiente en las universidades, hoy en día se deberá aplicar una gestión educativa sólida, la cual es importante determinar de qué se trata y qué papel juega para que estos organismos funcionen, a ese respecto se profundiza a continuación.

De inicio una de las constantes según lo asevera García (2004) respecto a la conceptualización de la administración educativa es que a algunos les interesa primero definir otros constructos tales como la teoría administrativa, antes que ésta, a fin de evitar confusiones.

Otros investigadores como Kaufman (2004:24) señala que la administración educacional la podríamos entender en seis etapas:

1. Identificación de las principales necesidades y problemas.
2. Determinación de las necesidades para resolver el problema y de las posibles alternativas de solución para satisfacer dichas necesidades.
3. Selección de los medios y estrategias para la solución.
4. Implantación de estrategias.
5. Evaluación de la eficiencia de realización.
6. Revisión de las etapas previas para asegurar el funcionamiento del sistema, que sea pertinente, eficaz y efectivo.

Mientras que Martínez (2012:11) dice que la administración educativa nos permite entender un sistema o proceso con el cual se organiza, dirige, estructura y da vida a la implementación de un servicio educativo a un medio social que lo requiere, con la finalidad de impartir un servicio de enseñanza-aprendizaje que permita a los alumnos aprender de acuerdo con sus necesidades cognitivas, de aplicación, personales y sociales.

Otra definición utilizada en estudios de administración educativa comparada dentro de América Latina, concibe a ésta como aquel proceso de toma y ejecución de decisiones relacionadas con la adecuada combinación y utilización de elementos no exclusivamente pedagógicos que hacen posible la efectividad del sistema educativo, como son la administración de bienes y servicios, la administración presupuestal y la administración de personal (Pallán, 1980:9).

Por otra parte al significado de la administración educativa se le han adjuntado otros elementos propios de la administración, tales como el liderazgo, llamando al director de la institución líder escolar, para enfatizar la importancia del liderazgo sobre la administración. Cuyo trabajo consiste en coordinar, dirigir y apoyar el trabajo de otros de acuerdo con objetivos definidos, evaluar el desempeño, proveer o gestionar recursos, construir un clima psicológico adecuado, resolver conflictos de los profesores, etcétera, de acuerdo con Sergiovianni et, al. (citado en García, 2004:14).

Asimismo, es importante señalar que la administración educativa a veces es manejada como gestión educativa, debido a que según García (2004) se asocia con participación democrática, con un significado en términos de sus operaciones, que en apego al planteamiento de Fayol (citado en García, 2004:16) se tornan en planificar, organizar, dirigir, coordinar, presupuestar, supervisar, evaluar y controlar. Ello muestra que tales funciones de gestión son muy similares a las de la administración cuya diferencia radica en que la gestión, está asociada con la participación en la administración de los administrados.

Sin embargo, hay quienes manejan en gestión educativa la idea de gobierno, referida a la participación colectiva de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de la misma, más que adherirse al planteamiento de administración, según García (2004).

De igual modo, este autor hace notar que la administración educativa ha sido una disciplina muy influida por la filosofía y las ciencias sociales; principalmente la psicología, la sociología y la antropología. Además, de que otra gran influencia ha provenido de las disciplinas administrativas, lo cual se ha acoplado con la teoría organizacional proveniente de la sociología; en consecuencia, las grandes escuelas del pensamiento administrativo fueron incorporadas al estudio de la administración educativa (García, 2004).

Con lo anterior se puede apreciar que el significado de la administración educativa corresponde al concepto de administración, visto desde el ámbito de la educación, en el que también se desarrollan actividades como ocurre en cualquier organización, a partir de la intervención de individuos encargados de alcanzar el cumplimiento de metas y objetivos planteados. Tal circunstancia permite ratificar que la administración ejercida en cualquier entorno, incluyendo el educativo, debe llevarse a cabo con apego a sus principios y fundamentos, de manera que la organización sea eficiente.

Por lo cual como asevera García (2004) el fin de la administración educativa es hacer centros escolares más eficientes, efectivos y lugares más placenteros de trabajo, así como contribuir a que los estudiantes aprendan más y mejor.

Por lo que la administración educativa según González (2009) debería dar respuesta a los problemas que sufren los docentes, relacionados con diversos desafíos como el desgaste laboral, la falta de reconocimiento, la depresión, la falta de habilidades didácticas, y aún de actualización en sus áreas disciplinarias. Debido a que en muchas partes, el profesor trabaja solo y bajo administraciones inadecuadas que lejos de ayudarlo constituyen una carga burocrática.

Esta autora señala incluso que el docente puede responder a las diversas expectativas de los alumnos, y puede también diferenciar su práctica pedagógica, preservarla de la monotonía y el desgaste; además, puede darse cuenta de lo que hace y, por consiguiente, aclarar su propia práctica y sus indispensables variantes, pero con una adecuada administración.

De esa forma se tiene que el propósito de la administración educativa es poner al servicio del alumno y del maestro todos los recursos disponibles de las instituciones a través de sistemas y procesos para alcanzar esos objetivos, su finalidad es crear y ofrecer a los alumnos las mejores experiencias de aprendizaje posibles, a través de un proceso sustentado y permanente que ayude a la satisfacción personal y profesional del docente, así como al desarrollo de la organización (González 2009:1).

En ese tenor como señala Senge (1990) otro principio de la administración es que ésta no debe servirse a sí misma, sino que debe estar al servicio del mejoramiento de la enseñanza. Por lo cual algunas de sus tareas consisten en evaluar la educación, promover proyectos, generar "visión", hacer que la organización se conozca a sí misma y se autoevalúe; evaluar y analizar si se fomenta la creatividad, los valores y el pensamiento crítico, apoyar administrativamente modelos pedagógicos y métodos didácticos, incorporar las nuevas tecnologías de información y otras más, que constituyen parte de las funciones de la administración educativa.

Además de resolver problemáticas de trabajo que se generan en las instituciones de educación tales como el desgaste laboral, la falta de alicientes económicos, el reconocimiento social auténtico o la carencia de un buen sistema de selección de

docentes, que ha traído como consecuencia, docentes con poca preparación académica, indolentes a su propia superación profesional y con un profundo pesimismo respecto de su misión. Esto implica ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial y a convertirse en un ser humano completo, y no en una herramienta para la economía; la adquisición de los conocimientos y competencias, acompañada de una educación del carácter, de una apertura cultural y de un despertar de la responsabilidad social (González, 2009).

De esa manera el administrador educativo debe considerar además de las problemáticas enunciadas, la formación docente de nivel profesional, ya que existen serios problemas, pues las estadísticas muestran que un 70% de los profesores no reciben capacitación en cuanto a la docencia en el primer año de trabajo, que lo realizan bajo su exclusiva responsabilidad, y que el 80% fueron reclutados de la misma universidad donde hicieron sus estudios. De igual manera, se observa una gran resistencia al cambio en muchos profesores, especialmente en aquellos que tienen varios años de servicio (Latapí, 1994).

La serie de problemas enunciados y otros pueden conducir a pensar en serias fallas en los administradores educativos, que tradicionalmente han sido ajenos a estas problemáticas. Hoy en día, ésta es una de las principales dificultades de Latinoamérica respecto a la educación y, como menciona la UNESCO (citada en González, 2009:3) urge elaborar estrategias de apoyo al docente como un modo de invertir el declive constante de la calidad profesional y de las condiciones de trabajo que se observan. Aunado a estos problemas referentes a los docentes, hace falta mucho por hacer en cuanto a las vinculaciones de la universidad con la empresa, de la tecnología con la educación y, en general, de la vida social con los sistemas de enseñanza, tareas todas que competen de manera directa al administrador educativo.

Debido a que la administración educativa implica la dirección de la organización misma, el uso y ejercicio estratégico de los recursos, humanos, intelectuales, tecnológicos y presupuestales; la proyección de necesidades humanas futuras; la previsión estratégica de capacitación de los recursos humanos y la formación

docente; la vinculación con el entorno; la generación de identidad del personal con la organización; la generación de una visión colectiva de crecimiento organizacional en lo colectivo y profesional en lo individual y el principio de colaboración como premisa de desarrollo de acuerdo con la Universidad Interamericana para el Desarrollo (2014:6).

De esa forma se define al administrador educativo como el líder responsable de planear, organizar, controlar, los procesos administrativos en el nivel institucional y en los espacios de aprendizaje, promoviendo actitudes positivas de toda la comunidad educativa en función de un comportamiento permanente, abierto a la necesidad del cambio y sus implicaciones, a la adecuación del currículo de la institución y del quehacer educativo y a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas Rojas (2002:6).

Por lo tanto, como subraya González (2009) el administrador educativo debe entender que su cliente principal, en el orden operativo, no es el alumno sino el profesor. Dado que su misión principal es ayudar al profesor a que sea más efectivo como enseñante y contribuir a su bienestar. Un profesor optimista, confiado y relajado será capaz de transmitir ese bienestar a sus alumnos y de preparar con ánimo sus clases. En consecuencia, una de las funciones más importantes del administrador es ayudar a los profesores a superar las tensiones y depresiones o problemas laborales a las que están expuestos frecuentemente.

De tal manera que es fundamental de acuerdo con González (2009:5) que el administrador educativo sea capaz de generar proyectos concretos que contribuyan al crecimiento personal o profesional del docente, a la creación de sistemas pedagógicos – con la participación de los académicos -, que apoyen al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de proyectos de vinculación de las instituciones educativas con el entorno social. Esto ayudará a evitar la rutina, dirigir el trabajo y a considerar la enseñanza como una actividad creativa que responda rápidamente a las necesidades sociales y humanas.

Este autor insiste en que la administración educativa debe hacer caso a la vida cotidiana de los sistemas, y tomar decisiones con base en la información que

proporcionan los que están en contacto directo con el medio ambiente y sus distintas variables. No ser solamente transmisor de órdenes sin mediación alguna del conocimiento, lo que lleva a la larga al fracaso. Se debe empezar el análisis de necesidades y asignación de recursos para las tareas que ofrecen los servicios directos, y dejar para después las de apoyo y las administrativas. De igual manera, es importante el que se constituyan organismos por procesos, y no sólo por funciones, por ejemplo, un sistema administrativo de apoyo al trabajo docente que obedezca a las necesidades de crecimiento de éste.

La administración educativa, salvo algunas excepciones, se ha limitado a reproducir, sin adaptación alguna, la administración tradicional, sin considerar que la vida académica impone demandas humanas de distinta índole; empezando porque el alumno es un agente activo en su propio aprendizaje, y la educación el fruto de una interacción humana en donde se realizan con profundidad los valores que forman al hombre y la sociedad del mañana (González, 2009:7).

Todo este panorama acerca de la administración educativa, deja ver que ésta es una actividad focalizada específicamente para la buena administración de la educación, que de realizarse correctamente, es capaz de facilitar la tarea de la enseñanza del conocimiento y el entrenamiento de personas altamente calificadas a través del aprendizaje de diversas competencias, a quienes les corresponde desempeñar más adelante resultados favorables para sí mismo, y por ende para la sociedad, que den cumplimiento a la misión en la impartición de la educación.

Donde la educación buscará según Rugarcía (1993:8) preparar al egresado, desarrollando las capacidades o potencialidades; promoviendo la comprensión de conocimientos, el desarrollo de habilidades y el reforzamiento de actitudes: capacidad de pensar y resolver problemas y capacidad de valorar y decidir, donde pueda elegir los valores individuales y sociales con los que quiere vivir, resolver los retos que la vida le depare y aprender los conceptos y conocimientos que sean necesarios, con lo que estará mejor preparado para criticar a su sociedad y para generar alternativas para cambiar lo que no le parezca.

Sin embargo se aprecia que dentro del quehacer de la administración educativa en las instituciones de educación superior, están presentes problemáticas laborales como en cualquier otra organización tales como el ausentismo, la insatisfacción por el trabajo, la baja implicación laboral, así como el desinterés por las actividades laborales, deterioro en la calidad del servicio, sobrecarga de trabajo, desgaste laboral, incremento de los conflictos interpersonales con colegas o alumnos, incremento de reporte de padecimientos físicos, etc.

Por su parte Arizmendi (1994:75) señala que las instituciones de la educación superior han establecido sus organizaciones sobre la base de las premisas derivadas de las leyes orgánicas, o las disposiciones jurídicas que las crean, las cuales determinan también su condición, campo de influencia y posibilidades de desarrollo.

Paralelamente el acceso a los puestos directivos en el sector educativo se encuentra que solamente quienes pertenecen al sector magisterial o a las instituciones educativas (en específico el sector público, en educación básica, media superior y superior) pueden promoverse a esos cargos, sea vía ascenso escalafonario o en convocatorias internas. Frente a ello es poco lo que puede hacerse en relación con la incorporación de contenidos y prácticas en ciencias administrativas (Bastidas y Vázquez, 2005:14).

Por lo que en esta sección tocante a la administración educativa permite visualizar la importancia de la existencia de ésta en el ejercicio administrativo en las instituciones que imparten educación, a fin de dar cumplimiento al propósito que estas persiguen de manera efectiva. Donde además de preparar a los estudiantes con el nivel de calidad demandado por la sociedad, éstas también deben buscar eficientar los recursos disponibles, satisfacer las necesidades internas y externas, a través de la provisión de condiciones laborales óptimas acorde a los requerimientos de quienes laboran en las organizaciones educativas, particularmente del personal docente, principal actor en el quehacer de la enseñanza, a fin de alcanzar su adecuado desarrollo.

De forma que conocer las consecuencias que acarrea el desgaste laboral en los profesores permite tener una visión clara del perjuicio que le representa esta problemática a las organizaciones encargadas de impartir educación superior. Al mismo tiempo de brindar la oportunidad de ocuparse de la administración del aparato docente y tener conocimiento respecto al ejercicio administrativo que se requiere para dar cumplimiento a una educación de calidad, mediante la administración educativa, y su injerencia para evitar la generación del desgaste laboral, su contribución positiva o negativa en el desempeño de las labores de su personal académico. Así como para hacer patente algunas de las acciones que se siguen para hacer frente a esta situación.

Por lo tanto, resulta pertinente para la administración educativa establecer algunas estrategias contra el desgaste laboral que aporte soluciones particulares en el ámbito educativo y hacer frente a esta problemática ocupacional, aspecto que se retomará en el apartado que sigue.

4.3. Acciones para contrarrestar el desgaste laboral

Respecto a las medidas estimadas para afrontar el desgaste laboral, encaminadas a prevenir o contrarrestar esta problemática existen varias propuestas. Se abordaran primeramente a nivel general, para posteriormente concretarse al caso de las organizaciones educativas, dado que existen algunas específicas para este ámbito, que pueden resultar útiles para dicho sector.

De acuerdo con las consecuencias que genera en los individuos el desgaste laboral, algunos investigadores han propuesto una serie de acciones para prevenirlo o bien afrontarlo, las cuáles según Porras (2013:14) enmarcan una serie de respuestas cambiantes de tipo cognitivo o conductual, que inicia un sujeto ante una situación que considera amenazante, y que no es necesariamente un éxito en el manejo de esa situación, sino que el objetivo buscado puede ser manejar la respuesta al desgaste laboral.

De esa forma algunas de las estrategias propuestas de afrontamiento al respecto se fundamentan en función del nivel en que se producen, agrupándolas en individuales, interpersonal y grupales, así como organizacionales. Dichas

estrategias de afrontamiento previenen el desgaste laboral porque aumentan los sentimientos de realización personal en el trabajo, según Guerrero y Rubio (2005).

Ante tal panorama es oportuno profundizar en cada uno de estos niveles, los cuales se describen a continuación:

4.3.1. Acciones individuales

En el caso del nivel individual, éste clasifica las acciones en técnicas fisiológicas, conductuales y cognitivas (Guerrero y Rubio, 2005).

- **Técnicas fisiológicas:** orientadas a reducir la activación fisiología y el malestar emocional y físico provocado por el desgaste laboral, tales como técnicas de relajación física, el control de la respiración y el biofeedback¹³.
- **Técnicas conductuales:** se centran en buscar que la persona domine un conjunto de habilidades y competencias que faciliten el afrontamiento de los problemas laborales, como el entrenamiento asertivo¹⁴, el entrenamiento en habilidades sociales, las técnicas de solución de problemas y las técnicas de autocontrol. Así como evitar una excesiva injerencia en el trabajo y con los usuarios hacia los que se dirigen sus servicios o bien tomar descansos durante el trabajo, aumentar las actividades reforzantes y buscar opciones de carácter positivo, como disfrutar de las actividades preferidas en los ratos de ocio.

Aunado a ello Peiró (citado por Guerrero y Rubio, 2005) opina que una dieta balanceada, no fumar o consumir excitantes, así como el ejercicio mejoran el estado de salud y aumenta la resistencia ante los efectos del desgaste laboral.

- **Técnicas cognitivas:** en cuanto a este aspecto, Guerrero y Rubio (2005) aseguran que éstas buscan mejorar la percepción, la interpretación y la evaluación de los problemas laborales y de los recursos personales del

¹³ El término está compuesto por el prefijo griego *bio* (vida) y la palabra compuesta inglesa *feedback*, que literalmente significa retroalimentación. Es un proceso a través del cual una persona aprende a controlar respuestas fisiológicas normalmente no sometidas a control voluntario o respuestas voluntarias cuya regulación ha sido interrumpida o alterada (Fernández, Rodríguez, Barcia, Souto, Chouza y Martínez, 1998:3).

¹⁴ Es la habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar y hablar por tus derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar tu autoestima y de ayudarte a desarrollar autoconfianza para expresar tu acuerdo o desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo (Elizondo, 1997:17).

individuo. Por ejemplo la desensibilización sistemática¹⁵, la detención del pensamiento¹⁶, la inoculación de estrés¹⁷, la reestructuración cognitiva¹⁸, el control de pensamientos irracionales¹⁹, la eliminación de actitudes disfuncionales²⁰ y la terapia racional emotiva²¹.

¹⁵ Es la técnica de corte conductual más utilizada para el tratamiento de algunas fobias y otros problemas de salud. Lo que se intenta con esta técnica es romper la asociación entre alguna situación específica y la respuesta de ansiedad, de modo que el paciente reaprenda una nueva asociación entre la misma situación y una respuesta antagónica a la ansiedad; generalmente esa respuesta es la relajación (Dahab, Rivadeneira y Minici, 2005:1).

¹⁶ La acción de esta técnica está dirigida a la modificación de pensamientos negativos reiterativos que conducen a sufrir alteraciones emocionales (ansiedad) es decir que no contribuyen a buscar soluciones eficaces del problema sino a dificultarlo. Consiste en lo siguiente: cuando aparece una cadena de pensamientos repetitivos negativos intentar evitarlos mediante su interrupción (golpeando la mesa o vocalizando la expresión "basta", por ejemplo) y sustituir esos pensamientos por otros más positivos y dirigidos al control de la situación. "La lógica de esta técnica se basa en el hecho de que un estímulo suficientemente potente atraerá la atención sobre él haciendo que se deje de prestar atención a los pensamientos que se están desarrollando" (Martín, 1999: 5).

¹⁷ Es una técnica creada por Miechenbaum y Cameron (1974), la cual de acuerdo con Martín (1999:5) es de carácter cognitivo y comportamental. La metodología es similar a la de la desensibilización sistemática. A partir del aprendizaje de técnicas de respiración y relajación para poder relajar la tensión en situación de estrés, se crea por el sujeto una lista en la que aparecen ordenadas las situaciones más estresantes. Comenzando por las menos estresantes el individuo irá imaginando esas situaciones y relajándose. Después el individuo tendrá que desarrollar una serie de pensamientos para afrontar el estrés y sustituirlos por anteriores pensamientos estresantes; por último, el individuo utilizará en vivo estos pensamientos de afrontamiento y esas técnicas de relajación en situaciones reales para abordar situaciones estresantes.

¹⁸ Consiste en que el cliente, con la ayuda inicial del terapeuta, identifique y cuestione sus pensamientos desadaptativos, de modo que queden sustituidos por otros más apropiados y se reduzca o elimine así la perturbación emocional y/o conductual causada por los primeros. En la RC los pensamientos son considerados como hipótesis y terapeuta y paciente trabajan juntos para recoger datos que determinen si dichas hipótesis son correctas o útiles. En vez de decir a los pacientes cuáles son los pensamientos alternativos válidos, el terapeuta formula una serie de preguntas y diseña experimentos conductuales para que los pacientes evalúen y sometan a prueba sus pensamientos negativos y lleguen a una conclusión sobre la validez o utilidad de los mismos (Bados y García, 2010:2).

¹⁹ Las creencias irracionales se caracterizan por 1) derivar de deducciones imprecisas no apoyadas en la realidad, 2) expresarse como demandas, deberes o necesidades, 3) conducir a emociones inadecuadas e 4) interferir en la obtención y el logro de las metas personales. Cabe señalar que los términos racional e irracional poseen una definición más psicológica que filosófica o lógica. En efecto desde el modelo de la Terapia Racional-Emotiva (TRE) las creencias irracionales refieren a creencias ilógicas, sin evidencia empírica y disfuncionales. Aunque una creencia irracional no debe cumplir con los tres criterios mencionados, si es necesario que cumpla al menos con un criterio o combinación de criterios para ser considerada como racional (Medrano, Galleano y Del Valle, 2010:184).

²⁰ Son "formas de ser" constantes, que no obedecen a un mal momento concreto sino que están muy arraigadas en el individuo; alteran esencialmente sobre la percepción de los demás y del entorno, provocando sufrimiento en uno mismo y/o en los otros. Imaginemos, por ejemplo, a una persona enormemente desconfiada, que es suspicaz incluso con sus seres queridos y que siempre piensa que la están engañando o que se están queriendo aprovechar de ella, humillarla, etc. (Barris, 2016:2)

²¹ Enseñar y mostrar al sujeto las consecuencias de sus actos, las causas de sus emociones y el aprendizaje de una forma diferente de pensar y por lo tanto de manejar sus emociones y actos. La Terapia Racional Emotiva implica hacer explícito lo implícito de la autoverbalizaciones del sujeto y aprender una nueva forma de evaluar las situaciones de la vida cotidiana para actuar de una forma mucho más razonable. No implica encontrar una verdad "verdadera" porque eso es relativo, sino más bien encontrar una forma de pensar mucho más funcional, menos dolorosa. Implica que lo doloroso de la vida se vuelva un poco menos doloroso y que lo que se puede gozar de la vida, se vuelva mucho más "gozable". Si lo que modifica nuestras emociones es la evaluación de las situaciones que el sujeto hace de su entorno, entonces hay que modificar dichas evaluaciones para obtener emociones más funcionales y que le permitan al sujeto vivir de una forma más comfortable (Ibáñez, Onofre y Vargas, 2012:1457).

4.3.2. Acciones interpersonales y grupales

Respecto a las acciones de tipo grupal, Porrás (2013) aconseja fomentar el apoyo social por parte de los compañeros. Debido a que esto permite a los trabajadores obtener nueva información, se adquieren nuevas habilidades o mejoran las que se poseen, se obtiene refuerzo social y retroinformación sobre la ejecución de las tareas, y se consigue apoyo emocional, consejos, u otro tipo de ayuda, al respecto.

Este autor asegura que el apoyo social permite a las personas creer que otros se preocupan por ellos y los quieren, son estimados y valorados.

Por su parte Guerrero y Rubio (2005) consideran que la acción grupal de intervención social, busca romper el aislamiento y mejorar los procesos de socialización al potenciar el apoyo social a través de políticas de trabajo cooperativo.

Asimismo afirma Sandín (citado en Rubio, 2003:99) que el apoyo social actúa sobre la salud de forma directa. Asegura que disfrutar de una óptima red de apoyo facilita las experiencias individuales de autoestima, afecto positivo y sensación de control, que protegen al individuo de posibles trastornos y que posiblemente mejoren el sistema inmunológico.

En tanto, Porrás (2013:16) comenta que el objetivo primordial de los grupos de apoyo es la reducción de los sentimientos de soledad y agotamiento emocional de los profesionales, el incremento del conocimiento, la ayuda para desarrollar formas efectivas de tratar los problemas y la facilitación de un trabajo más confortable.

De igual forma Aranda, Pando y Pérez (2004:85) señalan que el apoyo social, así sea técnico o emocional, ofrecido por compañeros, supervisores o directivos, así como fuera de la situación laboral, como el cónyuge, los amigos, familiares o hijos, puede reducir los sentimientos de desgaste laboral, y su ausencia puede considerarse como un estresor, con los efectos ya citados sobre la salud del trabajador.

Estos autores indican que los profesionistas más afectados por el desgaste laboral no tienen que vivir en un estado de indefensión, evitando su trabajo, burocratizándose y deteriorando su calidad profesional, sino que se debe trabajar para fortalecer las redes sociales de apoyo en la organización, y en la vida extralaboral debido a que esto constituye una de las medidas más efectivas para coadyuvar a la formación de un profesional con sentido de servicio y satisfecho de sí mismo.

4.3.3. Acciones organizacionales

El último de los niveles de afrontamiento es el organizacional, en el cual se deben desarrollar programas de prevención dirigidos a manejar el ambiente y el clima organizacional, puesto que los desencadenantes del desgaste laboral son estresores percibidos con carácter crónico, cuyas variantes están en relación al contenido del puesto, las disfunciones en el desempeño de roles y el clima laboral (Porras, 2013), como se puede revisar en la sección que aborda los elementos desencadenantes

Las acciones de intervención organizacional deben dirigirse de acuerdo con Guerrero y Rubio (2005:31) a la modificación de los aspectos disfuncionales en la estructura de la organización, la comunicación, la formación de los profesionales, los procesos de toma de decisiones, el ambiente físico, los turnos, el reparto de tareas, etc.

Por su parte Parkes (citado en Guerrero y Rubio, 2005:31) afirma que es ingenuo e incluso éticamente discutible el someter a los trabajadores a un programa de entrenamiento contra el desgaste laboral mientras persista en la organización las exigencias excesivas o las condiciones de trabajo inapropiadas.

Mientras que Fernández-Garrido (citado en Guerrero y Rubio, 2005:31) manifiesta que a través de planes de carrera adecuadamente concebidos se reduce el efecto de las fuentes de desgaste laboral, además de que esos planes son un importante factor motivacional. Del mismo modo que las organizaciones deben prestar especial atención a los aspectos relacionados con el tiempo (turnos, tipo de jornada laboral, plazos de realización, etc.).

A ese respecto Guerrero y Rubio (2005:31) sugieren aumentar la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, darles formación sobre conocimientos y destrezas para el desempeño eficaz de tareas, formarlos para la toma de decisiones, el trabajo en grupo y el desarrollo de habilidades interpersonales, son otras acciones organizacionales.

En el caso concreto de los docentes, Guerrero y Rubio (2005) proponen aumentar la competencia profesional mediante una formación inicial y continua, como una estrategia organizacional para la prevención y el tratamiento del desgaste laboral. Donde los planes de formación del profesorado se fundamenten en información realista que incluya tanto los aspectos relacionados con las tareas y funciones que deberán desempeñar los docentes, así como lo relacionado a sus derechos y obligaciones. Además de incluir orientación referente a la problemática a la que usualmente se verán sometidos e información sobre el desgaste laboral, su génesis y desarrollo, así como las estrategias para su manejo y control.

Además de las acciones organizacionales enunciadas por esos autores, Porras (2013:16) añade que se deben establecer programas de desarrollo organizacional en la búsqueda de mejorar las organizaciones a través de esfuerzos sistemáticos y planificados a largo plazo, focalizados en la cultura organizacional, y en los procesos sociales y humanos de la organización, entendiendo que la mayor parte de las personas está motivada hacia el crecimiento y desarrollo personal si se encuentran en un ambiente propicio.

Por lo cual, debe ser de suma preocupación y estar en el interés de las organizaciones la mejora de la calidad de vida de sus trabajadores, sobre todo lo que se relaciona con su salud y bienestar, puesto que las consecuencias que genera su detrimento repercuten en el individuo, en la organización y en la sociedad en general (Aranda, Pando y Pérez, 2004:85).

Es importante tomar en cuenta lo señalado por González (2009) respecto a que las acciones a seguir para hacer cambios en las organizaciones educativas deben resolver problemas o generar cambios estructurales, que permitan mayor desarrollo, lo que implica en consecuencia hacer dichas modificaciones en el

momento más oportuno, tomando en consideración todos los factores del contexto, y al mismo tiempo lo administrativo, lo productivo y el entorno.

De tal forma que la serie de acciones propuestas para contrarrestar el desgaste laboral, proporcionan una amplia variedad de estrategias que pueden coadyuvar a las organizaciones a tomar las previsiones respectivas sobre esta problemática. Siendo desde la organización que deben partir e implementarse principalmente éstas, lo que permitirá para tal efecto que sea eficaz la prevención, en los niveles que se requieren.

Asimismo otro camino más indirecto de acuerdo con Ac y Sánchez (2011:244) consiste en propiciar un cambio de perspectiva a la hora de enfocar los problemas, pues siempre podemos optar por percibir los problemas como un reto más que como una amenaza, los fracasos como lecciones que nos ayudan a crecer y las dificultades como trampolín de aprendizaje. Las personas no somos seres reactivos sino proactivos con capacidad de automotivación por lo que uno mismo tiene que aprender a sostenerse incluso en situaciones adversas.

Después de esta revisión teórica, podemos decir que al parecer una respuesta al desgaste laboral en las instituciones educativas, lo constituye una serie de acciones de la administración educativa al respecto, debido a que los profesores como ya se mencionó, son pieza clave para ella, y de gran importancia en la construcción de un futuro mejor, por lo que la inserción de ese tipo de abordaje administrativo dentro de este ámbito se constituye en una prioridad en los años siguientes, lo que en el caso de las instituciones educativas superior es fundamental porque en ellas se lleva a cabo la formación de las futuras generaciones de profesionistas del país.

4.4. Instituciones de educación superior en México

A este respecto es necesario explorar en el ámbito de las instituciones de educación superior en México, a fin de visualizar con mayor precisión este nivel educativo.

De acuerdo con la UNESCO (2015), la educación es ante todo; un derecho humano fundamental, pues es a través de ésta que se pueden ejercer los demás

derechos humanos. Al mismo tiempo de que se pueden crear y aprovechar las oportunidades de desarrollo que sólo se obtienen gracias a un proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje que todo ser humano debe recibir sin ningún tipo de discriminación.

La responsabilidad que se le delega a la educación tiene que ver con el tipo de sociedad del que se trate, de esa manera con los dos tipos básicos de sociedad, la primitiva y la moderna, por lo cual la educación es distinta en cada una de ellas.

Mientras que en una sociedad primitiva se le designaba la tarea de transmitir las técnicas de trabajo, de comportamiento y los valores sociales con el fin de que ésta no cambie, es decir, se mantenga inmutable y por ello pueda seguir vigente gracias a la fuerza de valores sagrados -y por tanto atemporales- efectivos para cualquier época y condición social. En la sociedad moderna en cambio se dirige a transmitir los conocimientos, las ideas, los valores, y demás elementos para que la sociedad sea capaz de afrontar los problemas y complejidades de la vida actual. (López, 2011).

Particularmente en el caso de México, la educación se concibe, desde la etapa precolombina, como el desarrollo armónico e integral del ser humano, por el reconocimiento de las potencialidades y por el deseo de la manifestación del amor y la democracia. La educación náhuatl señalaba que “maestro es aquel que hace sonreír el rostro y el corazón de los hombres” (Campos, 1998:7).

Concretamente el Artículo 3º Constitucional resume los propósitos que debe perseguir la educación en México, debido a que ésta plantea la necesidad del desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano como base para lograr el crecimiento de la sociedad, la identidad nacional y la convivencia humana. Además de aludir, entre otras cosas, a la dignidad de la persona y a la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de los derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, sectas, grupos, sexo o de individuos (Campos, 1998).

De manera que la educación pública, proporcionada por el gobierno de cualquier país, es el instrumento que todo gobierno utiliza para formar hombres capaces de

dar solución a los problemas de la nación, y a utilizar su esfuerzo para alcanzar los objetivos que la sociedad considere necesarios para desarrollarse. Por lo cual, la estructura social determinará la estructura educativa (López, 2011).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2009) en México, es el Sistema Educativo Nacional (SEN) el encargado de impartir la educación, a través de sus componentes estructurales. El SEN está normado por un marco jurídico nacional asentado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Arts. 3° y 4°) y en la Ley General de Educación (LGE).

El SEN ofrece instrucción en dos modalidades la escolarizada y la no escolarizada. El servicio escolarizado está destinado a proporcionar educación mediante la atención a grupos de alumnos que concurren diariamente a un centro educativo de acuerdo con el calendario educativo oficial. La Ley General de Educación establece dentro del servicio escolarizado tres tipos educativos: básico, medio superior y superior.

El servicio no escolarizado considera la educación inicial, educación especial, la educación para adultos y la de capacitación para el trabajo. Está destinado a proporcionar la oportunidad de continuar o concluir su educación a los alumnos que no pueden incorporarse a los servicios escolarizados. Esta educación se imparte a través de asesorías pedagógicas a los alumnos sin que para ello tengan que concurrir diariamente a una escuela. Los alumnos se sujetan a una serie de exámenes para certificar el adelanto en el cumplimiento del programa (Secretaría de Educación Pública, 2012).

Dentro de los tipos de educación escolarizada, éstos se descomponen en varios niveles de enseñanza, los cuales se articulan en una secuencia obligada de grados escolares, como se observa en la tabla 29 (Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, 2009).

Tabla 29
Sistema educativo escolarizado

Tipo educativo	Nivel	Servicios
Educación básica	Preescolar	General Cursos comunitarios Indígena
	Primaria	General Cursos comunitarios Indígena
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria
Educación media superior	Profesional técnico	CET, Cecyte Conalep y otros
	Bachillerato	General (CCH, preparatoria, vocacional, Colegio de Bachilleres)
Educación superior	Técnico superior	Universidades tecnológicas Otros
	Licenciatura	Normal Universitaria Tecnológica
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2012) Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras 2011-2012. *Dirección General de Planeación y Programación*. México, 7).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2009) la educación de tipo básico se conforma por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

Para el caso de la educación preescolar se imparte generalmente en tres grados escolares. El primero y el segundo atienden a niños de tres y cuatro años; el tercero, a los de cinco.

De acuerdo a la reforma al art. 3 constitucional es obligatoria la educación preescolar para niños de tres, cuatro y cinco años de edad (SEP, 2012).

El objetivo general de la educación preescolar según Álvarez (1994:3) es promover el desarrollo físico, intelectual, afectivo, moral, artístico, social y familiar del niño. Este objetivo implica que el alumno desarrolle:

- a) Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
- b) Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones;
- c) Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos;
- d) Formas de expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales, así como un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura

Por otra parte la educación primaria, es de carácter obligatorio, la cual se imparte a niños y adultos, en seis años (seis grados), entre edades de seis a doce años y se imparte en los medios urbano y rural.

La primaria se divide en tres servicios: el general, bilingüe-bicultural y cursos comunitarios. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es propedéutica (es decir, previa e indispensable) para la educación secundaria. El alumno que la concluye con éxito recibe un certificado que acredita su preparación (Álvarez, 1994:3).

En este nivel, la educación se orienta a desarrollar en los niños las habilidades básicas de matemáticas y lectoescritura, introducirlos en el conocimiento de las ciencias y las disciplinas artísticas, así como fomentar en ellos una identidad ciudadana como mexicanos (Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, 2009: 36).

La educación secundaria, al igual que el nivel que le precede, es obligatoria y se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta; a excepción de la abierta, todos los demás servicios componen la secundaria escolarizada (Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, 2000).

El nivel de secundaria se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16

años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad abierta. Este nivel es propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores (Álvarez, 1994:3).

En ella se ofrece a los alumnos conocimientos más avanzados para que puedan continuar con sus estudios en el nivel medio superior o incorporarse al sector productivo (Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, 2009).

Posterior al nivel básico, se tiene la Educación Media Superior (EMS) que es de carácter obligatorio y consta de un solo nivel, por lo que no ha sido definida la edad máxima de los jóvenes que se habría de atender en el sistema escolarizado.

El nivel medio superior comprende tres tipos de educación: propedéutica, propedéutica-terminal y terminal. Los dos primeros se imparten en las modalidades escolarizada y abierta. La modalidad escolarizada atiende generalmente a la población de 16 a 19 años de edad que haya obtenido el certificado de la secundaria (Álvarez, 1994:3).

El propedéutico se conoce también como bachillerato general. La mayor parte de las escuelas sigue un plan de estudios de tres años de duración, pero otras siguen uno de dos años. Al concluir sus estudios, los alumnos pueden acceder al nivel superior (Álvarez, 1994:3).

El propedéutico-terminal puede ser bachillerato especializado o tecnológico. Los alumnos reciben, además de la preparación propedéutica general, formación de técnicos calificados o de profesionales medios con el título correspondiente (Álvarez, 1994:3).

El terminal o profesional medio ofrece formación técnica, pero no prepara a los alumnos para continuar estudios superiores. La duración de estos estudios es de dos a cuatro años y atiende a alumnos que han obtenido el certificado de secundaria y desean prepararse como profesionales técnicos en actividades industriales, de servicios y del mar (Álvarez, 1994:4).

El bachillerato general pretende ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al educando en todas las áreas del conocimiento para

que elija y curse estudios superiores. El bachillerato tecnológico, además de perseguir los objetivos anteriores, capacita al alumno para que colabore en el desarrollo económico del país en actividades industriales, agropecuarias, pesqueras o forestales (Álvarez, 1994:4).

El máximo nivel es la educación superior, que comprende los niveles educativos de licenciatura y posgrado en educación normal, universitaria y tecnológica. Para cursar la licenciatura y la normal debe concluirse el bachillerato o sus equivalentes. En el caso de estudios de especialidad y maestría es indispensable la licenciatura; mientras que para cursar estudios de doctorado, es necesario tener el grado de maestría o méritos académicos equivalentes.

Las funciones primordiales de la educación superior se refieren a la formación de las personas en los distintos campos de la ciencia, la tecnología, la docencia, la investigación. También, a la extensión de los beneficios de la educación y la cultura al conjunto de la sociedad, con el propósito de impulsar el progreso integral de la nación.

De acuerdo con la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (2000) en México, la educación superior está conformada por cuatro tipos de instituciones²²: universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales y universidades tecnológicas.

Algunas instituciones de educación superior como los Institutos Tecnológicos, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Universidad Nacional Autónoma de México, entre otras ofrecen estudios en la modalidad abierta.

Los estudios de licenciatura tienen una duración de cuatro a cinco años, en otros casos hasta seis, organizados en periodos de seis, cuatro y tres meses.

²² Centro de educación superior que comprende las escuelas que imparten estudios de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, avalados por el Estado. Una institución incluye recursos humanos, materiales y financieros (Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, 2000: 29).

La licenciatura de la normal se divide en normal de educación preescolar; normal de educación primaria; normal de educación secundaria; normal de educación física; y normal de educación especial (SEP-OEI, 1994).

Este nivel de educación dentro del sector público es de interés particular para esta investigación, por lo que un aspecto importante de conocer es el concerniente a las instituciones encargadas de impartirlo, el cual se aborda enseguida.

4.4.1. Instituciones públicas de educación superior.

El nivel superior puede cursarse de diferentes formas, en relación al tipo de institución, debido a que México cuenta actualmente con un sistema de educación amplio y diverso, que incluye Instituciones de Educación Superior públicas y particulares, tales como universidades, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades pedagógicas, universidades interculturales, centros de investigación, escuelas normales y centros de formación especializada (Cetys, 2006).

Particularmente las instituciones públicas las cuales se consideran como tal debido a que reciben recursos gubernamentales para su operación, lo que les permite ofrecer sus servicios en forma gratuita o a costos muy bajos para los alumnos.

Las instituciones públicas de educación superior se agrupan en ocho subsistemas, de acuerdo con Rubio (2006:27) lo cual se desglosa de la siguiente forma:

1. Instituciones públicas federales: éstas se financian con recursos del gobierno federal, y dentro de este grupo las instituciones realizan las funciones de docencia, programas y proyectos de investigación (generación y aplicación innovadora del conocimiento), y de extensión y difusión de la cultura (Rubio, 2006:28).

Este subsistema lo integran la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Estas dos últimas son organismos

desconcentrados²³ de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno Federal.

2. Universidades públicas estatales: son organismos descentralizados²⁴ de los gobiernos de los estados y desarrollan funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura. Se integra por 46 instituciones considerando sólo las unidades centrales, distribuidas en los 31 estados del país (Rubio, 2006:28).

3. Institutos tecnológicos públicos: está integrado por 211 institutos federales y estatales y seis centros federales especializados. Entre los institutos se tienen tecnológicos industriales, agropecuarios, del mar y forestal. Las funciones que desarrollan son de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, y extensión y difusión de la cultura (Rubio, 2006:29).

4. Universidades tecnológicas públicas: lo conforman 60 instituciones localizadas en 26 estados del país, de ellas, nueve cuentan además con una extensión académica que ofrece un número limitado de programas educativos, en regiones donde no existía oferta educativa del tipo superior, y operan bajo la responsabilidad de la universidad tecnológica con autorización de su Consejo Directivo. Son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y realizan funciones de docencia, aplicación del conocimiento, extensión y prestación de servicios tecnológicos. En ellas se imparten exclusivamente programas de dos años de duración, con lo cual se obtiene el título de técnico superior universitario (Rubio, 2006:31).

5. Universidades politécnicas públicas: constituido por 18 universidades de reciente creación ubicadas en 12 estados del país. Son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y están diseñados para atender un máximo de 5,000 estudiantes. Fueron incorporadas al sistema de educación superior en el 2002, por iniciativa del Gobierno Federal, con el propósito de

²³ Son parte de la centralización administrativa cuyas atribuciones o competencia la ejercen en forma regional, fuera del centro geográfico en que tiene su sede el poder central (Rubio, 2006:28).

²⁴ Es una forma jurídica en que se organiza la administración pública, mediante la creación de entes públicos dotados de personalidad jurídica y patrimonio propio, y responsables de una actividad específica de interés público (Rubio, 2006:29).

ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior pública y fortalecer la pertinencia de la oferta educativa de las regiones en las que han sido ubicadas. Desarrollan actividades de generación y aplicación innovadora del conocimiento y de prestación de servicios tecnológicos (Rubio, 2006:32).

6. Universidades públicas interculturales: creado por iniciativa del Gobierno Federal, está formado por cuatro instituciones ubicadas en los estados de Chiapas, Estado de México, Puebla y Tabasco. Son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y están concebidas para atender entre 2,000 y 3,000 estudiantes. Bajo el enfoque intercultural, estas instituciones ofrecen opciones educativas innovadoras de formación profesional encaminada a atender necesidades y a profundizar potencialidades del desarrollo de las regiones en que se ubican. Las actividades de generación del conocimiento se desarrollan en los campos de lengua y cultura indígenas, y desarrollo regional sustentable (Rubio, 2006:32).

7. Instituciones para la formación de profesionales de la educación básica: la constituyen 433 escuelas normales de las cuales 249 son públicas y 184 particulares distribuidas en el territorio nacional. Las escuelas normales públicas son organismos desconcentrados de la SEP o de los gobiernos estatales. Ofrecen programas de licenciatura en educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, especial, inicial, física y artística. En todos los casos, los planes de estudios son diseñados y actualizados por la SEP (Rubio, 2006:33).

8. Otras instituciones públicas de diversa naturaleza, autónomas y no autónomas: organizadas como universidades, colegios, centros de investigación y estudios avanzados, escuelas de música, centros de educación artística, etc. Algunas instituciones se localizan en la Ciudad de México y su área conturbada como el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, El Colegio de México, las escuelas del Instituto Nacional de Antropología e Historia y del Instituto Nacional de Bellas Artes, el Centro de Investigación y Docencia Económicas, la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea, la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía y el Colegio de Posgraduados de Chapingo. Su actividad

predominante es la docencia, algunas desarrollan actividades de generación y aplicación innovadora del conocimiento, y de extensión y de difusión de la cultura (Rubio, 2006:36).

4.4.2. Personal académico de instituciones públicas de educación superior

Uno de los elementos esenciales para el funcionamiento del sistema de educación, desde el nivel básico hasta el superior, lo constituye el personal docente. Sus características varían de acuerdo al nivel en que desarrollan sus actividades docentes, así como a la naturaleza de la oferta educativa de las instituciones y a las funciones que realizan, generando de manera particular, diferencias significativas en el tiempo de dedicación de los profesores contratados.

En el caso de las instituciones públicas existe una mayor variedad, debido a que en éstas se ofrecen programas prácticos y con formación muy individualizada, programas científico-prácticos, intermedios y básicos que requieren para la impartición de un alto porcentaje de profesores de tiempo completo. Además de aquellas instituciones donde se realizan actividades de generación y aplicación innovadora del conocimiento que deben ser desarrolladas por profesores con posgrado de tiempo completo (Rubio, 2006).

Asimismo, Rubio (2006) destaca que en la última década, las políticas implementadas en las instituciones y sus instrumentos han propiciado el aumento en el número total de profesores de tiempo parcial y tiempo completo y la mejora del perfil académico.

El incremento en las cifras del personal docente ha acrecentado también las actividades de investigación, y con ello las producciones académicas de calidad, así como su desempeño en otras funciones institucionales (Rubio, 2006).

Regularmente las instituciones del sistema de educación superior emplean diversos esquemas para reclutar al personal académico, donde el mecanismo más utilizado son las convocatorias públicas, dadas a conocer por medios de comunicación masivos. En tales convocatorias se establecen los requisitos del perfil del profesor en cuanto a los niveles de formación, experiencia, producción académica, funciones a desempeñar, tiempo de dedicación, categoría, nivel,

salario de la plaza, etc. Esto proporciona un panorama de las características que el personal docente de esas instituciones debe poseer.

De hecho los programas educativos que se imparten en las instituciones educativas son los que determinan los requisitos que sus profesores deben tener para constituir parte de su planta académica. Para de esa forma cubrir el perfil de los profesores requerido por las instituciones, a través de su proceso de reclutamiento, lo cual es primordial para el buen desarrollo de las actividades educativas.

Ante ello resulta importante conocer algunos de los perfiles requeridos por dichas instituciones, en las que la categoría de profesor de tiempo completo es fundamental porque sobre ellos descansan las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior al desempeñan actividades tanto de docencia como de investigación.

4.5. Profesores de tiempo completo

Uno de los tipos de contratación de los académicos en las instituciones públicas de educación superior está representado por el profesor cuya dedicación se le denomina de tiempo completo (TC), y cuyas características varían de acuerdo a la institución de que se trate.

De acuerdo con el Conacyt (2011) se designa como profesor de tiempo completo (PTC) aquel cuyo tiempo de dedicación emplea para desempeñar las actividades académicas encomendadas, según la normatividad de la institución de adscripción, donde su formación académica es superior o igual al grado en que participa, lo que le habilita a dirigir trabajos de investigación en el programa de posgrado correspondiente.

Asimismo se señala que es el personal académico responsabilizado predominantemente de las funciones de docencia, tutoría de estudiantes, y de la generación o aplicación innovadora del conocimiento, con nombramiento que implique una dedicación mínima de 35 horas/semana en la institución. Ello excluye a: técnicos, ayudantes o auxiliares del personal académico dedicado a la

extensión o difusión y aquellos que tienen 35 horas/semana de dedicación por la acumulación de contratos por horas (SEP, 2004:6).

El desarrollo profesional de un profesor de tiempo completo deriva de una carrera de carácter académico. Lo distintivo de estar frente a las profesiones extra académicas es que su ejercicio consiste en ampliar las fronteras del conocimiento y en buscar nuevas aplicaciones de éste. En el ejercicio de su carrera académica, el profesor de tiempo completo debe generar nuevos conocimientos o bien encontrar formas innovadoras de aplicar los conocimientos de frontera a la resolución de problemas prácticos (SEP, 2004:6).

Mientras en el lado opuesto el profesor de tiempo parcial es aquel que desempeña alguna(s) actividad(es) académica(s) del programa educativo en cuestión.

De acuerdo con la ANUIES (1997:8) la diferenciación entre los profesores de tiempo completo con respecto a los de tiempo parcial, de asignatura y/o profesor hora semana mes²⁵ es que participan de forma distinta en las funciones principales:

- **Profesor de tiempo completo:** su carrera está dedicada a la formación de profesionales y a la generación del conocimiento y/o a su aplicación innovativa.
- **Profesor de asignaturas:** transmite a los estudiantes la experiencia práctica profesional, por lo común en cursos terminales.

Es así que los profesores de tiempo completo representan, por la plenitud de sus funciones académicas, la profesionalización de la enseñanza superior. Los profesores de medio tiempo desempeñan una función mixta, que tiende a inhibir su desarrollo profesional, ya sea en la práctica o en la academia, y por ello deberían ser la excepción ANUIES (1997:8).

Bajo esa premisa es fundamental visualizar las características y funciones de los profesores de tiempo completo en algunas instituciones mexicanas.

²⁵ Esta denominación corresponde a una forma de pago establecida en los contratos colectivos de las Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015,14).

4.5.1. Características de los PTC de instituciones de educación superior

Una de los aspectos característicos de los profesores de tiempo completo de cualquier institución de educación superior en México es la duración empleada para realizar las actividades académicas encomendadas en su centro de trabajo. A ese respecto la generalidad determina que el profesorado con esa categoría deberá cumplir con cuarenta horas semanales y un mínimo de 18 horas semanarias (ANUIES, 1997; Rubio, 2006, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2014; CCT-UAM, 2014; Conacyt, 2014, Gil, 2015).

Tal como el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) que clasifica como profesores de carrera a los profesores de tiempo completo y de medio tiempo, donde los primeros dedican cuarenta horas semanales para realizar sus actividades académicas y los profesores de medio tiempo como aquellos que destinan veinte horas semanales de dedicación a la academia. Mientras que los de tiempo parcial son los que emplean no más de quince horas semanales (Universidad Autónoma Metropolitana y el Sindicato Independiente de la UAM, 2014).

Por otra parte, el conjunto de profesores de cualquier tiempo de dedicación o institución y en coincidencia con lo inscrito en el Contrato Colectivo de Trabajo de la UAM debe realizar bajo el principio de libertad de cátedra e investigación, las actividades académicas de docencia, investigación y preservación y difusión de la cultura, según los planes y programas aprobados por la Universidad, además de actividades de naturaleza técnica, correspondientes a las anteriores (UAM-SITUAM, 2014:29).

En ese sentido las funciones del personal académico de tiempo completo serán impartir educación superior para la formación de profesionales, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad; realizar investigaciones y estudios humanísticos y científicos, principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional; desarrollar actividades conducentes a la difusión de la cultura, y participar en la organización, dirección y administración de las actividades mencionadas.

Asimismo, cabe resaltar como lo señala el Reglamento para el Profesorado Universitario de Tiempo Completo de la UNAM en el Compendio de Legislación Universitaria de la UNAM (1963) que en el contrato que se establece con el profesor de tiempo completo se especificarán las cátedras o labores docentes a que haya de estar consagrado, así como el número de horas diarias que le correspondan, según su especialidad científica o técnica, y en todo caso dentro de los horarios escolares del establecimiento universitario respectivo, sin exceder al tiempo mínimo o máximo que con dicho profesor se estipule.

Otro aspecto a considerar es el concerniente al perfil del profesor demandado por el centro educativo para reclutar a su personal académico, el cual indica qué competencias, y en qué nivel, son indispensables los requerimientos para desempeñar adecuadamente las funciones y tareas propias de un puesto, por lo cual en términos generales se pueden señalar:

- a) La edad (para algunos casos la mínima es de veinticinco años).
- b) Contar con el grado académico del nivel a impartir, así como pertenecer al área o a una afín al programa educativo.
- c) Tener experiencia docente, preferentemente.

De igual forma en función de la institución de que se trate suelen solicitarse otros requerimientos como profesor de tiempo completo, por ejemplo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para acceder al tiempo completo primero hay que ser profesor ordinario con cinco años de servicios en la asignatura de que se trate, así como haber sido propuesto por la dirección de la facultad o escuela de la adscripción, previo dictamen fundado y motivado de la comisión docente respectiva (Compendio de Legislación Universitaria de la UNAM, 1963).

Así como en el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2014) donde uno de sus requisitos es que se debe contar con el perfil para ingresar en el corto plazo al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o Sistema Nacional de Creadores (SNC), de acuerdo al perfil del académico.

Es observable que las instituciones de educación superior determinaran de acuerdo con los objetivos institucionales y a sus planes y programas estudio las características de su planta académica, las cuales responderán a las funciones propias que se desarrollan en esos centros educativos.

No obstante, es importante señalar que hoy en día las actividades desempeñadas por los académicos del nivel superior se han incrementado y diversificado, a razón de los beneficios obtenidos tanto al interior como exterior de las instituciones en que se labora, aspecto que se considera en el siguiente apartado.

4.5.2. Otras labores académicas de los profesores de tiempo completo

Como se mencionó el personal académico de las instituciones de educación superior además de desarrollar las funciones propias de docencia, también desempeñan de manera importante actividades de investigación. Esta inclinación se ha visto influida por los sistemas de estímulos que complementan su salario.

Dichos estímulos han cobrado real importancia en el sistema de educación superior y se otorgan a través de los diversos programas implementados por las propias instituciones de educación superior y el gobierno federal, con los cuales se reconoce la permanencia, dedicación y el trabajo sobresaliente de los profesores. Han ganado tal peso los programas de estímulos en la conformación de los ingresos de los profesores que, dependiendo del tipo de institución de educación superior los ingresos pueden constituir más del 50% de los ingresos contractuales (Galaz, Padilla, Gil y Sevilla, 2008).

Algunos de los más importantes han sido el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep²⁶) en 1996, y un buen número de programas que la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal ha promocionado y administrado en cada universidad pública del país desde 1990. Todos estos forman parte de un sistema de evaluación a la educación superior y, concretamente, a los académicos que la integran (Heras, 2005:208).

²⁶ Anteriormente PROMEP (Programa para el Mejoramiento del Profesorado) a partir de 2014 PRODEP.

De esa forma, Heras (2005) puntualiza que la evaluación ya no es solamente institucional, sino que pasa más al terreno de trabajo académico personal. Cada profesor podía optar por participar o ingresar en dichos programas si buscaba mejorar su ingreso salarial y/o mejorar sus condiciones laborales.

Las instituciones a su vez veían en el SNI, en los programas de estímulos y, finalmente, en el Prodep, una posibilidad de reconocimiento para sus académicos, lo cual eventualmente les redituaria más apoyos financieros. Todo ello fue creando un círculo vicioso, dejando a las pequeñas instituciones y a los académicos menos preparados o menos productivos, fuera de la pelea por dichos estímulos (Heras, 2005).

Sin embargo el SNI constituye uno de los principales instrumentos para promover en los académicos el desarrollo de las actividades relacionadas con la investigación, fortalecer su calidad, desempeño y eficiencia. Dado que el sistema agrupa las disciplinas científicas que se practican en el país e intenta cubrir la mayoría de las instituciones de educación superior e institutos y centros de investigación que operan en México (Heras, 2005:209).

Más que contribuir al desarrollo de la investigación en el país, que es su misión oficial, el SNI cubre la necesidad de complementar el salario de los académicos destacados en el país. Por esa razón, a pesar de la inicial resistencia de muchos académicos, por el tipo de evaluación a que se obligan, en general existe una gran demanda por ingresar al sistema, con lo cual es de notar que la posibilidad de ingresar al sistema ha servido de incentivo para que la comunidad académica, lo haga más bien en virtud de los estímulos económicos que ello representa. De manera que este programa más que hacer crecer la ciencia en México, ha hecho que los académicos se interesen por participar para aumentar o mejorar su propia situación salarial (Heras, 2005:209).

A ese respecto Poy (2010:2) señala que si bien quienes participan en el SNI destinan más de 50 por ciento de su tiempo a la investigación, lo que les permite mantener una elevada productividad de artículos y “productos” científicos, la atención directa a los alumnos se ha desplomado.

La encuesta levantada entre académicos de más de 80 universidades y centros de investigación, públicos y privados, establece que mientras un profesor con licenciatura que no pertenece al SNI atiende en promedio 118 alumnos durante el año escolar, uno con doctorado y miembro del programa sólo le da seguimiento a 40, pese a que el número de estudiantes es mucho menor en cursos de posgrado (Poy, 2010:2).

En ese contexto Heras (2005) enfatiza como algunos de los efectos adversos del SNI son la negativa de los académicos mexicanos a publicar en revistas nacionales (Cícero, 2002; Drucker, 2004) o impartir docencia a niveles de licenciatura, o buscar solamente aquellas tareas que son reconocidas por el sistema (Díaz, 1996, Cícero, 2002, Drucker, 2004), o la simulación en los avances académicos (García Salord, 2001) y dejar de lado algunas de las actividades de orden administrativo que las instituciones demandan de sus profesores. Asimismo sentimientos de frustración (si no entran al sistema), o de abierta competencia entre colegas, amén de los problemas para publicar en revistas científicas que en México existen (Díaz, 1996).

Incluso del 16.3 por ciento de los académicos de tiempo completo que son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México, subsiste una enorme presión por no salir del programa ni perder los estímulos económicos que representan hasta 57 por ciento del ingreso promedio mensual de un científico (Poy, 2010).

De este modo otro de esos programas gubernamentales es el programa de estímulos de la Secretaría de Educación Superior (SEP) donde cada año se convoca a los docentes a participar en la obtención de fondos. Donde la asignación de los montos a las instituciones dependen de indicadores académicos tales como el número de profesores que imparten docencia en programas reconocidos por su calidad, número de profesores que tiene el perfil deseable Prodep, profesores con grados de maestría y doctorado preferentemente en aquellos posgrados reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de

Calidad de Conacyt, publicaciones científicas en revistas de calidad, porcentaje de cuerpos académicos²⁷, consolidados, entre otros.

Eso implica que al interior de muchas de las instituciones soliciten constantemente a sus académicos de tiempo completo evaluaciones que les permita acceder a estímulos económicos extraordinarios. Esto se traduce en una dinámica de a mayor productividad, mayor nivel de estímulo, actividad que el académico debe seguir mostrando año con año a fin de permanecer en los programas.

Estos programas indudablemente han cumplido con su propósito, tanto de mejorar las condiciones salariales del profesorado como de fungir como instrumentos de política de desarrollo en algunas instituciones. Sin embargo, han generado una serie de efectos negativos, como la simulación en las actividades que resultan productivas para la obtención de los estímulos y el abandono de aquellas que, aunque importantes, no abonan a un mejor resultado de la evaluación académica (Galaz, Padilla, Gil y Sevilla, 2008:66).

Por lo que las instituciones actualmente buscan que los académicos lleven a cabo de manera “equilibrada” funciones de docencia, investigación, vinculación y gestión, ejerciendo con ello una presión desmedida sobre ellos y, en muchos casos, obligándolos a realizar sólo las actividades mínimas requeridas en cada uno de los rubros, todo con el fin de cumplir los requisitos que diversos programas demandan para otorgarles remuneraciones adicionales al sueldo ordinario (Galaz, Padilla, Gil y Sevilla, 2008:68).

De esa manera es observable que es el personal docente de tiempo completo, el que realiza no sólo las actividades habituales de docencia, como cualquier otro

²⁷ Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los programas educativos (PE) afines a su especialidad en varios tipos. La investigación colegiada o en equipo fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento; identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología en el país.

Los CA constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos. Dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano, situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las Instituciones de Educación Superior (Secretaría de Educación Pública, 2016:9).

profesor, sino que además debe cumplir otras funciones académicas en una mayor medida, debido a que sus características lo centraliza como el responsable del desarrollo en las instituciones de educación, a través de la obtención de recursos económicos, que si bien éstos representan un reconocimiento a su esfuerzo académico, también su obtención puede implicarle a éste con el tiempo el desgaste laboral debido a las exigencias que tienen que cubrir periódicamente.

Esa situación aunada a la literatura científica lleva a plantear en esta investigación la pertinencia de evaluar al respecto el desgaste laboral en personal académico de tiempo completo en instituciones de educación superior públicas, por lo cual a continuación se presenta la metodología en que se fundamenta dicho estudio.

5. Metodología

5.1. Preguntas de la investigación:

De acuerdo con el marco teórico científico consultado se establecen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existen diferencias en el desgaste psíquico conforme a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior?
2. ¿Existen diferencias en la ilusión en el trabajo en cuanto a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior?
3. ¿Existen diferencias en la indolencia respecto a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior?
4. ¿Existen diferencias en la culpa en cuanto a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior?

5.2. Objetivos.

5.2.1. Objetivo General.

Evaluar el desgaste laboral en personal docente de instituciones públicas de educación superior.

5.2.2. Objetivos Particulares.

1. Determinar las diferencias en el desgaste psíquico conforme a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior.
2. Obtener las diferencias en la indolencia en cuanto a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior.

3. Detectar las diferencias en la ilusión en el trabajo respecto a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior.

4. Identificar las diferencias en la culpa en cuanto a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior.

5. Plantear una serie de recomendaciones organizacionales que pudieran servir para orientar la administración estratégica del desgaste laboral del personal docente de instituciones públicas de educación superior.

5.3. Variables de investigación.

5.3.1. Variables independientes.

V.I.1. Género.

1. Femenino.
2. Masculino.

V.I.2. Edad.

1. Menos de 30 años.
2. De 31 a 35 años.
3. De 36 a 40 años.
4. De 41 a 45 años.
5. De 46 a 50 años.
6. De 51 a 55 años.
7. Más de 56 años.

V.I.3. Estado civil.

1. Soltero.
2. Casado.
3. Unión libre.
4. Divorciado.
5. Viudo.

V.I.4 Antigüedad.

1. De 1 a 5 años.
2. De 6 a 10 años.
3. De 11 a 15 años.
4. De 16 a 20 años.
5. De 21 a 25 años.
6. De 26 a 30 años.
7. De 31 a más años.

V.I.5. Área Académica.

1. Ciencias Básicas e Ingeniería.
2. Ciencias Biológicas y de la Salud.
3. Ciencias Sociales y Humanidades.

V.I.6. Departamento.

1. Física.
2. Química.

3. Ingeniería de Procesos e Hidráulica.
4. Matemáticas.
5. Ingeniería Eléctrica.
6. Economía.
7. Sociología.
8. Antropología.
9. Filosofía.
10. Biología.
11. Biología de la Reproducción.
12. Biotecnología.
13. Ciencias de la Salud.
14. Hidrobiología.

5.3.2 Variables Dependientes.

Respecto a estas variables de estudio se contemplan las cuatro dimensiones de medición del síndrome de desgaste profesional propuestas por Gil-Monte (2003) el cual concibe a este riesgo psicosocial laboral como una respuesta psicológica al estrés laboral crónico de carácter interpersonal y emocional debido a fuentes de estrés crónico (estresores). De hecho, de acuerdo con este autor se trata de una reacción que aparece generalmente en los profesionales de las organizaciones de servicios que trabajan en contacto con los clientes o usuarios de la organización (Gil-Monte, 2005). A continuación se describen cada una de estas variables de estudio:

V.D.1. Ilusión en el trabajo: deseo del individuo de alcanzar las metas laborales porque supone una fuente de placer personal. Los ítems que componen esta dimensión están formulados de manera positiva, de manera que bajas

puntuaciones en esta dimensión indican altos niveles en el síndrome de desgaste profesional (Gil-Monte, 2005:78).

V.D.2. Desgaste psíquico: aparición de agotamiento emocional y físico debido a que en el trabajo se tiene que tratar a diario con personas que presentan o causan problemas. Altas puntuaciones en desgaste psíquico corresponde a niveles del síndrome (Gil-Monte, 2005:78).

V.D.3. Indolencia: presencia de actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los clientes de la organización. Los individuos que puntúan alto en esta dimensión muestran insensibilidad y no se conmueven ante los problemas de las personas hacia las que trabajan, lo que indica altos niveles del síndrome de desgaste profesional (Gil-Monte, 2005:78).

V.D.4. Culpa: desarrollo de sentimientos de culpa debidos fundamentalmente al desarrollo de las actitudes negativas hacia los clientes de la organización. La escala de culpa permite la realización de un diagnóstico diferencial, pues mediante ella se pueden identificar diferentes perfiles en la evolución del síndrome de desgaste profesional y por tanto decidir pautas de tratamiento, y criterios de intervención (Gil- Monte, 2005:78).

5.4. Hipótesis.

Hipótesis No. 1

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios del desgaste psíquico conforme a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior”.

Hi: “Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios del desgaste psíquico conforme a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior”.

Hipótesis No. 2

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios de la ilusión en el trabajo en cuanto a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior”.

Hi: “Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios de la ilusión en el trabajo en cuanto a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior”.

Hipótesis No. 3

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios de indolencia respecto a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior”.

Hi: “Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios de indolencia respecto a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior”.

Hipótesis No. 4

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios de culpa en cuanto a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior”.

Hi: “Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios de culpa en cuanto a las características sociodemográficas del personal docente de instituciones públicas de educación superior”.

5.5. Diseño de estudio.

Ex-posfacto: No se manejan las variables de la investigación.

5.6. Tipo de estudio.

Transversal: Medición una sola vez de la unidad de análisis de la investigación, en relación a la evolución del fenómeno estudiado.

Descriptivo: Se indican y especifican las características de la unidad de análisis.

5.7. Método.

5.7.1 Participantes.

Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia de 202 docentes de instituciones públicas de educación superior con ubicación en la Ciudad de México.

5.7.2 Instrumento.

Se aplicó el “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” en su versión para profesionales de la educación (CESQT-PE) de Gil-Monte y Olivares (2007). Este instrumento de medición se encuentra constituido por 20 reactivos que comprenden las 4 dimensiones relacionadas con las conductas que el trabajador docente experimenta en su trabajo (Anexo 1).

El CESQT-PE está diseñado para medir el síndrome de desgaste laboral en profesionales de servicio y actualmente es el indicador más usado en estudios con individuos que trabajan con gente, y ha obtenido buenos resultados de validez y fiabilidad en investigaciones previas (Gil-Monte et al., 2005; Gil-Monte et al., 2006; Unda, Sandoval y Gil-Monte, 2008; Marucco, Gil-Monte y Flamenco, 2008). Este cuestionario surge como un instrumento de evaluación alternativo y específico para realizar diagnóstico en población de estudio en Latinoamérica (Del Pino, 2005).

De acuerdo con Gil-Monte (2005, 2007) este cuestionario posee una escala de respuesta de frecuencia tipo Likert de cinco grados (0 “Nunca” a 4 “Muy Frecuentemente todos los días”). En la que los individuos han de indicar la

frecuencia con la que han experimentado o viven la situación descrita en el ítem señalado durante el último año, lo cual se distribuye en las cuatro dimensiones del cuestionario.

La puntuación en cada dimensión se calcula como promedio de los ítems que forman esa escala. Para el cálculo global del desgaste laboral se utilizan las tres primeras dimensiones, pero teniendo en cuenta la puntuación inversa para la dimensión de ilusión por el trabajo.

Bajas puntuaciones en ilusión por el trabajo, junto a altas puntuaciones en desgaste psíquico y en indolencia corresponden con altos niveles del síndrome de desgaste laboral. La dimensión de culpa, permite la realización de un diagnóstico diferencial para identificar diferentes perfiles en la evaluación del síndrome quedando estructurados 2 tipos de perfil; siendo el de “casos graves” (perfil 1) sin culpa y el de “casos muy graves” (perfil 2) cuando además se presenta un alto sentimiento de culpa (Gil Monte, 2005).

5.7.2.1. Procedimiento.

Se transcribió el instrumento en una aplicación de internet, la cual fue enviada por dicho medio al personal docente de la institución pública de nivel superior de este estudio, debido a las características del personal de tiempo completo.

Cabe mencionar que junto con el cuestionario se envió un párrafo explicativo de la investigación, donde se puntualizó acerca del tratamiento de la información recabada, con carácter anónimo, además del agradecimiento por la participación.

La recepción de los cuestionarios resueltos se efectuó en automático, dadas las características de la aplicación de internet empleada, lo que permitió un mayor control de trabajo de campo respectivo.

Posteriormente se procedió a la elaboración de una base de datos en Excel para poder llevar a cabo el análisis estadístico de los resultados obtenidos en SPSS, con el cual se realizó estadística descriptiva a fin de conocer la distribución de la muestra de estudio y los niveles de clasificación del desgaste laboral de los profesores de estudio, así como estadística inferencial para la comprobación de

las hipótesis de estudio, mediante la aplicación de la prueba T para muestras independientes y el análisis de Varianza de una sola vía (ANOVA).

6. RESULTADOS

Respecto a los hallazgos encontrados en esta investigación, se exponen en primera instancia los datos referentes al comportamiento de la muestra de estudio, los cuales se obtuvieron mediante la aplicación de estadística descriptiva.

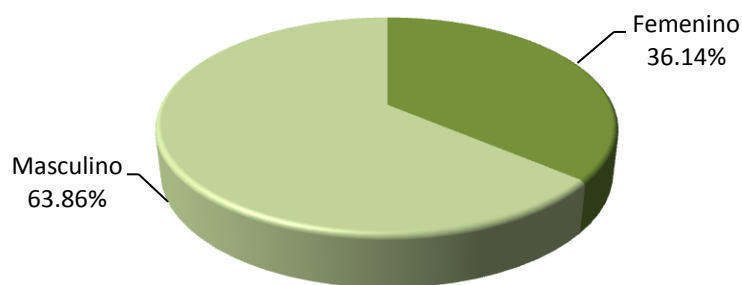
Posteriormente, se presenta lo concerniente a la confiabilidad del instrumento de medición empleado, así como los resultados de la comprobación de las hipótesis y se incluyen los niveles de clasificación general de las dimensiones del síndrome de desgaste laboral de estudio.

6.1. Estadística descriptiva.

6.1.1. Distribución general de la muestra.

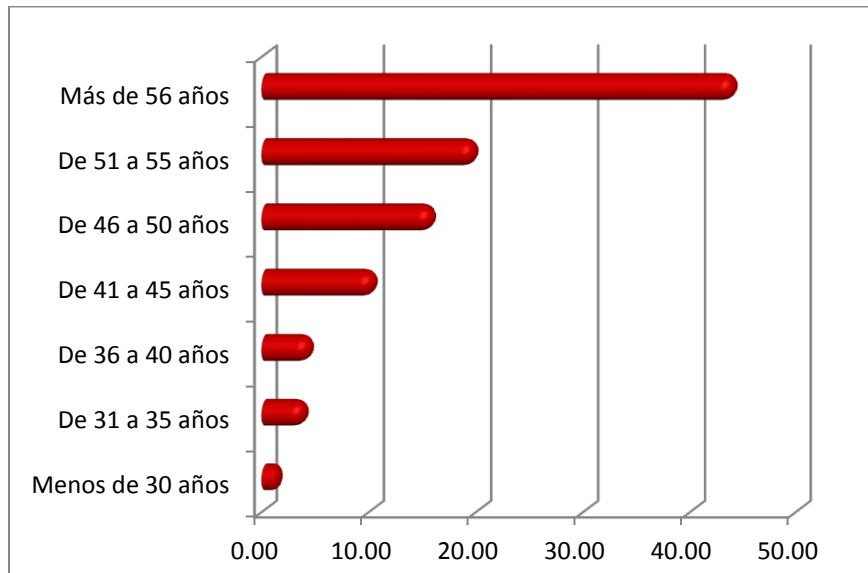
En cuanto a la distribución de la población de estudio, ésta estuvo conformada por 202 profesores de educación superior del sector público, y puede observarse en la gráfica 1, que del total del personal académico el 63.9 % (129) son profesores del género masculino.

Gráfica 1.
Género del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.



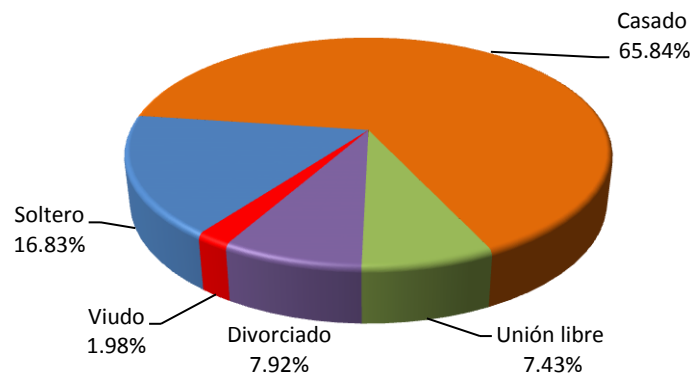
Por otra parte, en la gráfica 2, se puede apreciar que la edad más representativa de los docentes es de 56 años, lo cual representa el 44.1% (89).

Gráfica 2.
Edad del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.



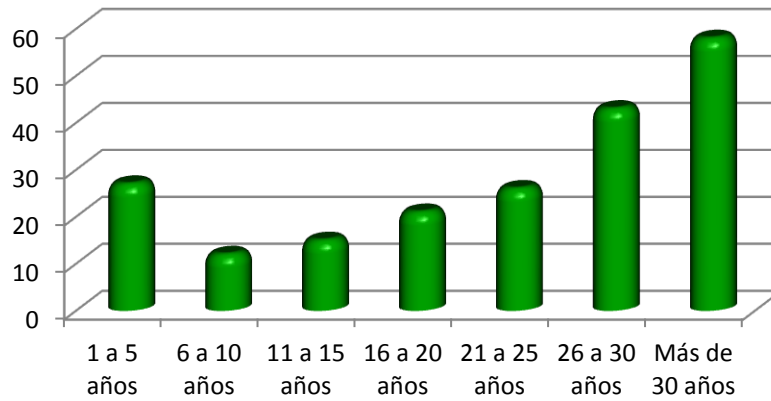
Respecto al estado civil del personal docente se encontró que el de mayor porcentaje con 65.8 % (133) está casado, como se muestra en la gráfica 3.

Gráfica 3.
Estado civil del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.



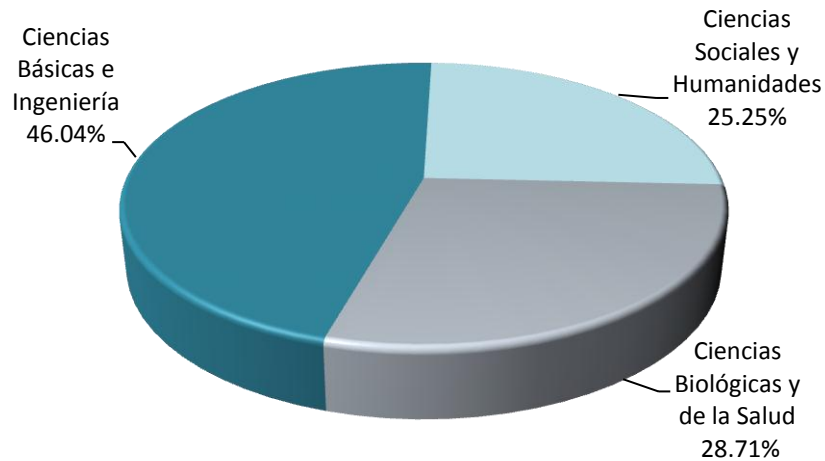
Mientras que en el aspecto de antigüedad como puede apreciarse en la gráfica 4, el 28.7% (58) de los académicos tienen más de 30 años de desempeñar su trabajo docente.

Gráfica 4.
Antigüedad del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.



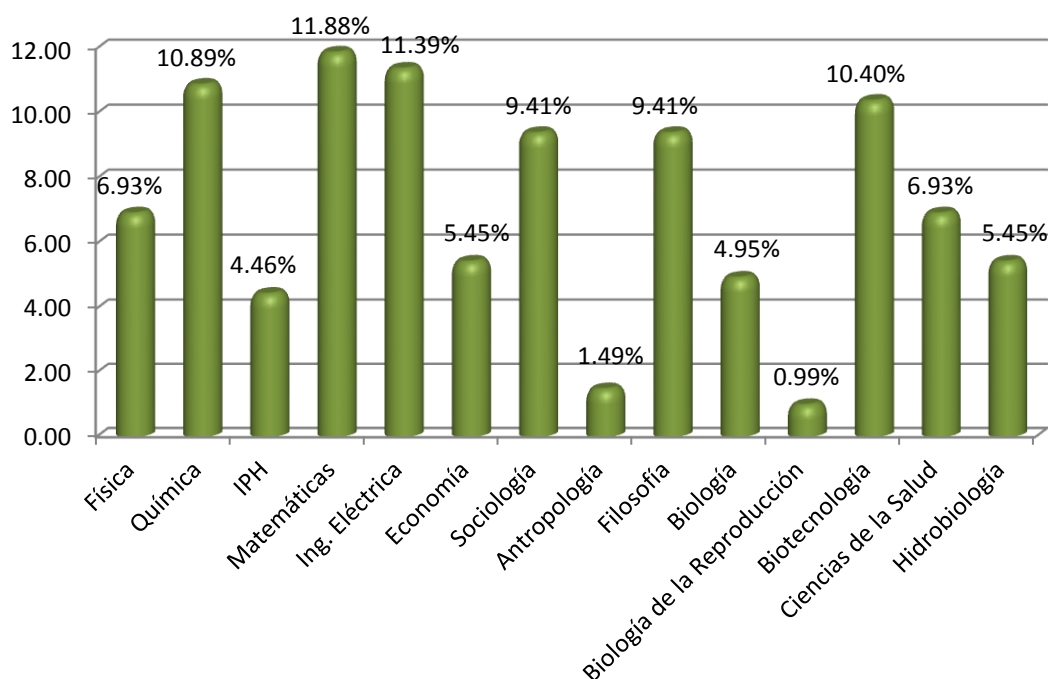
En relación a la división en la que se encuentra el personal académico investigado, la gráfica 5 muestra que un 46% (93) pertenece a la división de Ciencias Básicas e Ingeniería.

Gráfica 5.
División del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.



Referente al dato más significativo acerca del área académica en la cual están integrados los profesores, predomina el 11.88% (24) del área de matemáticas, seguida del 11.39% (23) del área de ingeniería eléctrica, donde la diferencia entre éstas es mínima, como se puede observar en la gráfica 6.

Gráfica 6.
Área académica del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.



6.2. Confiabilidad.

Se obtuvo un 0.91 de Alpha de Crombach en el “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” aplicado en su versión para profesionales de la educación (CESQT-PE) de Gil-Monte y Olivares (2008). Este puntaje denota una adecuada consistencia interna del instrumento aplicado, lo cual indica un alto nivel de confiabilidad al respecto.

6.3. Estadística inferencial.

Para detectar las diferencias existentes en cuanto a las dimensiones que integran el síndrome de desgaste laboral en relación a las variables sociodemográficas de estudio, se aplicaron las pruebas de Análisis de Varianza de una Sola Vía (ANOVA) y la prueba T para muestras independientes.

Hipótesis uno

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios de ilusión en el trabajo del personal docente del sector público por variables sociodemográficas”.

Se encontraron diferencias significativas en la variable de ilusión en el trabajo por estado civil (0.41). Motivo por el cual se rechazó la **Ho**.

Al respecto, puede revisarse en la tabla 1 que el puntaje más bajo con una media de 13.00 es en los académicos que son viudos, seguido por los solteros con 15.00.

Tabla 1.

Diferencias significativas de ilusión en el trabajo por estado civil del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.

Variable	Estado civil	Media	Desviación Estándar	f	Significancia
Ilusión por el trabajo	Soltero	15.00	1.923	2.171	0.41
	Casado	15.15	1.635		
	Unión libre	15.73	1.280		
	Divorciado	15.63	1.360		
	Viudo	13.00	6.000		

Hipótesis dos

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas en el desgaste psíquico entre los puntajes medios de desgaste psíquico del personal docente del sector público por variables sociodemográficas”.

Se detectaron diferencias estadísticas significativas en el desgaste psíquico en las variables de edad (0.003), departamento (0.012) división (0.043) y antigüedad (0.05). Por lo tanto se rechazó la **Ho**.

En referencia a esta variable, la puntuación más alta se encuentra entre los profesores de 46 a los 50 años.

Tabla 4.

Diferencias significativas de desgaste psíquico por edad del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.

Variable	Edad	Media	Desviación Estándar	f	Significancia
Desgaste psíquico	Menos de 30 años	6.33	3.055	3.475	0.003
	De 31 a 35 años	3.50	2.828		
	De 36 a 40 años	5.11	3.180		
	De 41 a 45 años	6.86	3.119		
	De 46 a 50 años	7.66	2.683		
	De 51 a 55 años	5.75	3.144		
	Más de 56 años	5.34	3.205		

En cuanto a la antigüedad, la cifra mayor se presenta en el personal académico que tiene más de 30 años de desempeñar su labor docente.

Tabla 5.

Diferencias significativas de desgaste psíquico por antigüedad del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.

Variable	Antigüedad	Media	Desviación Estándar	f	Significancia
Desgaste psíquico	1 a 5 años	15.37	1.418	2.724	0.05
	6 a 10 años	15.25	1.913		
	11 a 15 años	15.40	1.844		
	16 a 20 años	14.19	1.632		
	21 a 25 años	15.35	1.441		
	26 a 30 años	14.88	2.301		
	Más de 30 años	15.47	1.688		

En relación a la variable división se encontró que el mayor puntaje es de 6.29 de docentes que pertenecen a la de Ciencias Básicas e Ingeniería.

Tabla 6.

Diferencias significativas de desgaste psíquico por división del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.

Variable	División	Media	Desviación Estándar	f	Significancia
Desgaste psíquico	Ciencias Básicas e Ingeniería	6.29	3.091	0.574	0.043
	Ciencias Sociales y Humanidades	5.06	3.478		
	Ciencias Biológicas y de la Salud	5.93	3.043		

En lo que respecta a departamento se obtuvo que la mayor cifra corresponde a los profesores que pertenecen al de matemáticas, seguido por los de sociología.

Tabla 7.

Diferencias significativas de las dimensiones de medición de desgaste profesional por departamento del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.

Variable	Departamento	Media	Desviación Estándar	f	Significancia
Desgaste psíquico	Física	6.29	2.840	1.890	0.33
	Química	5.95	3.139		
	IPH	4.78	2.279		
	Matemáticas	7.08	3.161		
	Ing. Eléctrica	6.17	3.589		
	Economía	2.36	1.748		
	Sociología	6.42	2.987		
	Antropología	2.67	2.309		
	Filosofía	5.84	3.731		
	Biología	6.40	2.716		
	Biología de la Reproducción	3.50	0.707		
	Biotechnología	5.86	3.497		
	Ciencias de la Salud	6.21	2.045		
Hidrobiología	5.91	3.727			

Hipótesis tres

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios de indolencia en el trabajo del personal docente del sector público por variables sociodemográficas”.

Se observan diferencias estadísticas significativas en indolencia por edad (0.046). De tal forma que se rechaza la **Ho**.

En este caso se encontró que el de mayor puntaje se ubica entre el personal docente que tiene de 46 a 50 años.

Tabla 8.

Diferencias significativas de indolencia por edad del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.

Variable	Edad	Media	Desviación Estándar	f	Significancia
Indolencia	Menos de 30 años	2.67	2.082	1.854	0.046
	De 31 a 35 años	2.63	2.722		
	De 36 a 40 años	1.67	1.225		
	De 41 a 45 años	4.05	3.008		
	De 46 a 50 años	4.38	2.938		
	De 51 a 55 años	3.35	2.271		
	Más de 56 años	3.11	2.777		

Hipótesis cuatro

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios de culpa en el trabajo del personal docente del sector público por variables sociodemográficas”.

Se pueden consultar diferencias estadísticas significativas detectadas en división (0.031) y en departamento (0.044). Por ello, se rechazó la **Ho**.

En referencia a la variable división, la cifra más representativa compete a los profesores que se encuentran en la de Ciencias Básicas e Ingeniería.

Tabla 9.

Diferencias significativas de culpa por división del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.

Variable	División	Media	Desviación Estándar	f	Significancia
Culpa	Ciencias Básicas e Ingeniería	6.31	2.101	2.822	0.32
	Ciencias Sociales y Humanidades	5.55	1.815		
	Ciencias Biológicas y de la Salud	5.78	1.911		

En relación al departamento, el mayor puntaje atañe a los profesores pertenecientes al de Física.

Tabla 10.

Diferencias significativas de culpa por departamento del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.

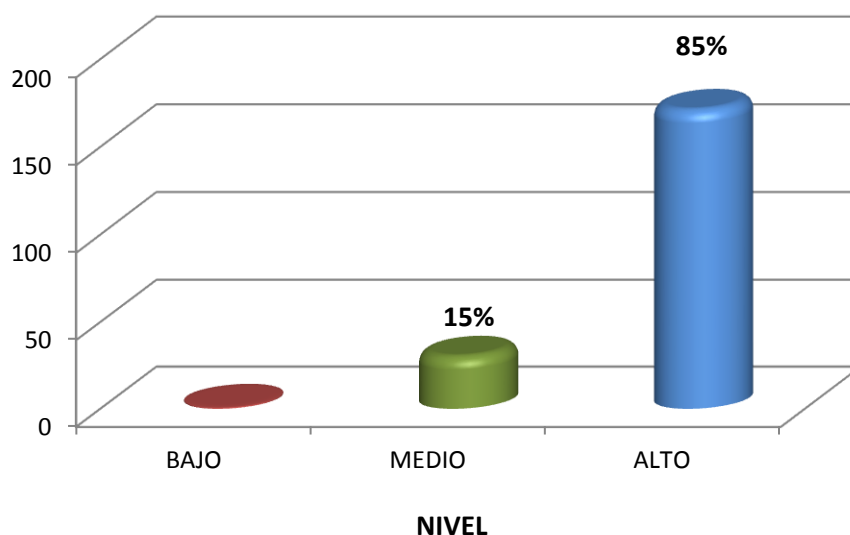
Variable	Departamento	Media	Desviación Estándar	f	Significancia
Culpa	Física	7.10	2.349	2.724	0.044
	Química	6.36	1.590		
	IPH	5.78	1.641		
	Matemáticas	6.25	2.541		
	Ingeniería Eléctrica	5.96	2.056		
	Economía	5.27	1.348		
	Sociología	6.32	2.083		
	Antropología	5.00	1.732		
	Filosofía	5.26	1.695		
	Biología	4.70	0.675		
	Biología de la Reproducción	3.50	0.707		
	Biotechnología	5.71	1.736		
	Ciencias de la Salud	6.36	2.373		
Hidrobiología	6.24	2.063			

6.4 Niveles de clasificación general.

En esta sección se muestran los resultados respecto a los niveles de clasificación en el que se ubican las cuatro dimensiones del desgaste laboral de estudio; las cuales se describen a continuación.

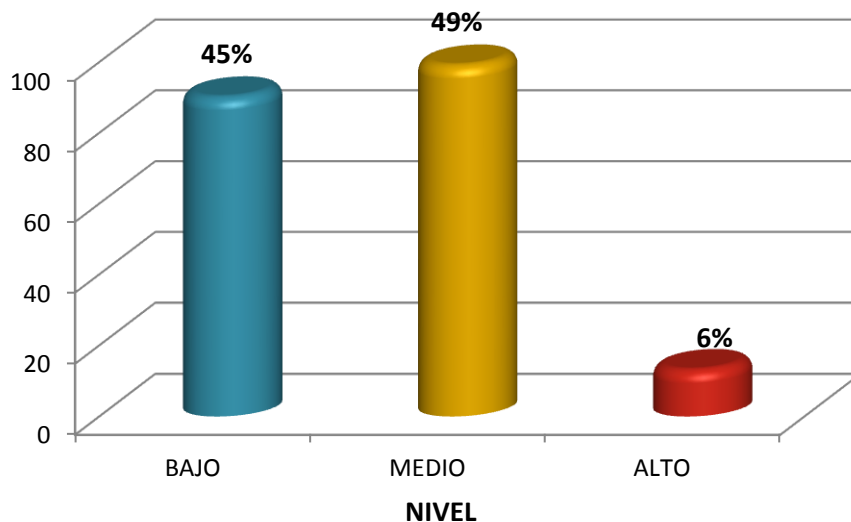
En la gráfica 7 sobresale que el 85% (171) de los profesores se ubica en un rango alto en cuanto a la dimensión de ilusión en el trabajo.

Gráfica 7.
Niveles de ilusión en el trabajo del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.



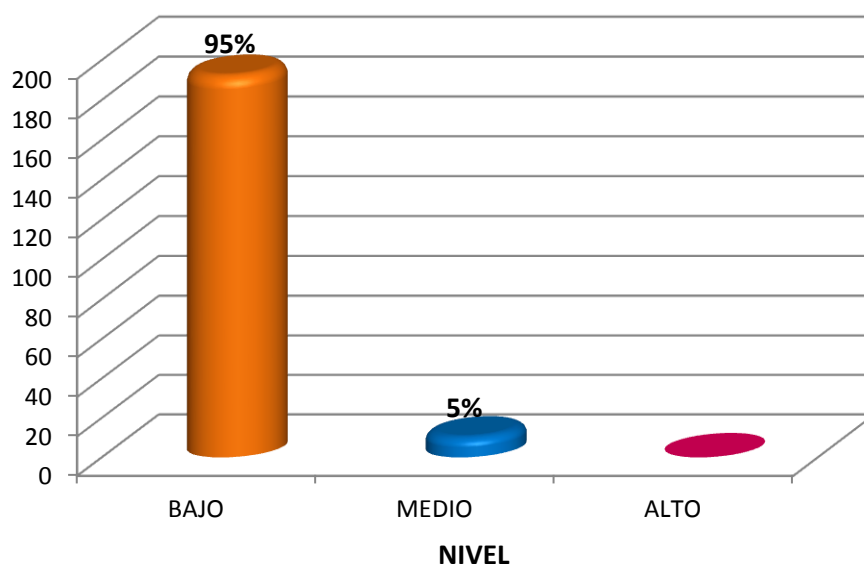
En la gráfica 8 se observa que 49% (99) de la planta académica reporta un nivel medio de desgaste psíquico.

Gráfica 8.
Niveles de desgaste psíquico del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.



En la gráfica 9 se puede apreciar que el 95% (192) de los docentes tiene un nivel bajo en la dimensión de indolencia.

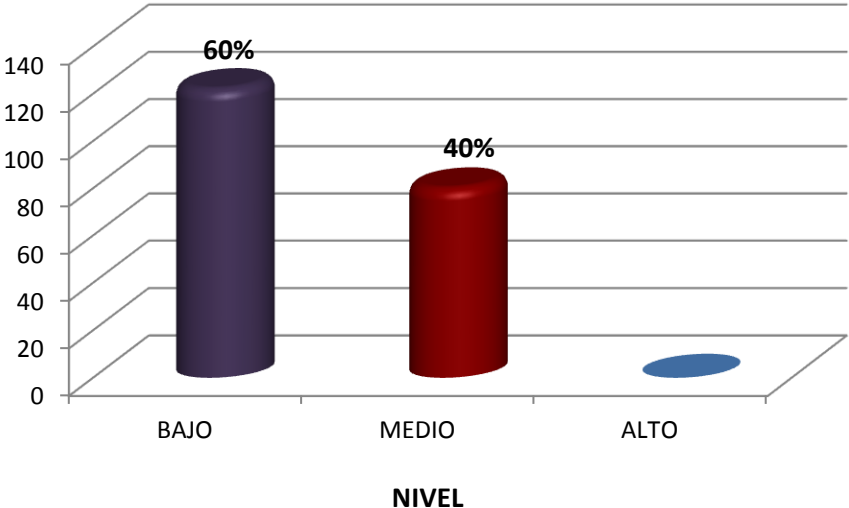
Gráfica 9.
Niveles de indolencia del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.



Por último, en la gráfica 10 se reporta que el 60% (122) del profesorado tiene un nivel bajo en la dimensión de culpa.

Gráfica 10.

Nivel de culpa del personal docente de tiempo completo de educación pública superior.



7. Discusión.

Entre los principales hallazgos encontrados en esta investigación sobresale la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios de las variables de estudio. De igual forma destaca que los profesores de tiempo completo para esta investigación presentan niveles bajos en las variables de indolencia (despersonalización) y culpa, mientras que la variable desgaste psíquico (agotamiento emocional) se encuentra en un nivel medio, en tanto que la cuarta variable ilusión en el trabajo reporta un nivel alto.

Estos resultados denotan la necesidad de tomar medidas estratégicas que eviten que esos rasgos de desgaste laboral sigan acrecentándose en el personal docente de esta institución pública de educación superior. Principalmente en los grupos de mayor riesgo que tuvieron los puntajes más altos en las características sociodemográficas evaluadas de docentes los que corresponden al género masculino, con estado civil de viudez, los que se encuentran en el rango de edad de 46 a 50 años, con una antigüedad de más de 30 años, los pertenecientes a la División de Ciencias Básicas e Ingeniería y aquellos que se encuentran en el departamento de Matemáticas.

En relación a estos hallazgos, el género masculino es el de mayor afección lo cual de acuerdo con la literatura científica coincide con lo subrayado por Maslach y Jackson (citados en Álvarez y Fernández, 1991) quienes aseguran que las mujeres sobrellevan mejor que los hombres las situaciones conflictivas en el trabajo.

Respecto al estado civil de los académicos el de mayor incidencia es el de los viudos, lo que concuerda con lo afirmado por Álvarez y Fernández (1991) y Martínez (2010) en cuanto a que el aspecto familiar, el ser padre o madre, mejora el equilibrio que se requiere para solucionar situaciones conflictivas. Dado que la implicación del sujeto con la familia hace que éste tenga mayor capacidad para afrontar los problemas, pero también para ser más realistas.

Referente a la edad de los profesores evaluados, se tiene que el rango más alto es el de 46 a 50 años, situación que podría deberse a que las condiciones

laborales otorgadas por las instituciones de educación superior cubren las necesidades de dicha comunidad académica y viceversa, condición que les permite continuar laborando en este centro educativo.

En cuanto al aspecto antigüedad del personal académico con más de 30 años en la labor docente, es probable que la puntuación alta se deba a que el profesorado obtiene mejores prestaciones y remuneraciones laborales en esta institución, que las alcanzadas por la jubilación después de haber cumplido su ciclo de desempeño.

En referencia a la pertenencia de los docentes a la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, con la evaluación más alta, tentativamente podría deberse a que éstos se desenvuelven en un ámbito más riguroso; debido a que esta área de estudio constituye la base fundamental de los procesos de desarrollo científico y tecnológico.

Se observa también que el profesorado del Departamento de Matemáticas es el de mayor incidencia, por lo que existe una convergencia con lo referido con la variable anterior, al tratarse de una disciplina contenida en las ciencias exactas en la que los docentes suelen caracterizarse por la enseñanza-aprendizaje puntual, que bien puede apreciarse como rigurosa.

Respecto a las cuatro dimensiones de estudio del modelo de Gil-Monte empleadas en esta investigación, se tiene en la dimensión ilusión en el trabajo un nivel alto el cual coincide con lo encontrado por Guerrero (2000) y Del Ángel, Martínez, Santes, Aldrete y Preciado (2008).

De tal forma que en los resultados obtenidos en este estudio se aprecia que el 49% de los profesores evaluados presentan un nivel medio de desgaste psíquico, dimensión que coincide como la de mayor afectación en la cual un 6% del personal docente se ubica en un nivel alto, y entre éstas dos suman más de la mitad de los evaluados, lo que concuerda con lo que señalado por Vilorio y Paredes (2002), Del Ángel, Martínez, Santes, Aldrete y Preciado (2008), Arias y González (2008), Ruiz y Pando (2010) y Del Pino (2014).

Por ello sería recomendable el poder dar un mayor énfasis al abordaje de esta problemática laboral en la administración educativa, pues probablemente al parecer ésta podría estar incidiendo también en la presencia de sentimientos de culpa en un 40%, así como en un 5% de indolencia y un 15 % de ilusión en el trabajo en un nivel medio.

De tal forma que con la planeación y puesta en marcha de una serie de acciones para la prevención, el manejo y el control del desgaste profesional de los catedráticos de tiempo completo de estudio, se pueda contrarrestar el avance de este riesgo psicosocial laboral antes de que pueda presentarse un desgaste psíquico que conlleve a la manifestación de un mayor comportamiento indiferente hacia los alumnos, lo que podría incrementar la culpa en el profesorado, además de influir negativamente a una disminución de la ilusión en el trabajo.

Por ello es relevante que el administrador educativo tome en cuenta la presencia de grupos de mayor grado de riesgo de desarrollar esta problemática, principalmente en lo respecta al desgaste psíquico, que es la dimensión de mayor afectación motivo por el cual se deberá prestar especial atención a los profesores que pertenecen a la División de Ciencias Básicas e Ingenierías, donde se presentan mayores puntajes en los constructos de desgaste psíquico y culpa, así como en el caso de aquellos que desempeñan sus funciones en el Departamento de Matemáticas, quienes también son los más afectados al respecto y forman parte precisamente de la División de Ciencias Básicas e Ingenierías.

Es importante destacar que estas disciplinas del conocimiento generalmente suelen ser de alta exigencia en la formación escolar de los estudiantes, así como en la demanda de excelencia del quehacer académico en docencia e investigación. Situación que podría estar influyendo en la mayor presencia de estas problemáticas en estos profesores de tiempo completo, por lo que ello podría causarles más efectos de desgaste psíquico que les genere mayores sentimientos de culpa por el ritmo de trabajo en estos campos del saber. Sin embargo es importante señalar que aparentemente este ritmo laboral característico de estas áreas académicas incide positivamente también en una

mayor ilusión en el trabajo y probablemente en menores conductas indiferentes en el proceso de enseñanza del alumnado.

Por otra parte es importante que se analice además lo que podría estar ocurriendo dentro de la dinámica académica, en el ciclo de vida de los catedráticos en estado de viudez y de 46 a 50 años, así como en relación a la manifestación más frecuente de indolencia también en el rubro de edad mencionado con anterioridad, pues la falta de realización laboral podría estar concatenada con el surgimiento de indiferencia en la atención del estudiantado en general.

Por ello estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una serie de acciones encaminadas a la prevención, manejo, control y seguimiento del desgaste profesional en los profesores de tiempo completo de estudio, principalmente en los que forman parte de la División de Ciencias Básicas e Ingenierías y del Departamento de Matemáticas, así como en aquellos que sean viudos y/o que tengan una edad que fluctúe entre los 46 a los 50 años de edad.

La presente investigación pretende contribuir en el área de estudio del desgaste laboral en México, que al igual que en otras regiones del mundo demanda el desarrollo de estudios científicos en esta línea de investigación del personal académico de instituciones públicas de educación superior, a fin de enriquecer esta línea de estudio.

Ante ese panorama, y a la luz de los resultados obtenidos en este estudio, se recomienda generar una serie de investigaciones en el ámbito científico, que consideren aspectos como los que se mencionan a continuación:

- Llevar a cabo investigaciones sobre personal docente de instituciones de educación superior en los diferentes tipos de labor docente: tiempo completo, medio tiempo y por asignatura, que permitan diferenciar el desgaste laboral en cada una de dichas categorías.
- Realizar estudios comparativos de desgaste laboral entre académicos de instituciones de educación superior del sector público, en la búsqueda de conocer las condiciones de trabajo y su influencia en la incidencia en esta problemática.

- Efectuar estudios de desgaste laboral en profesores de instituciones tanto del sector público como privado, con perfiles académicos semejantes.
- Continuar con investigaciones similares a esta tesis, que consideren las variables particulares en las que se presentaron altos puntajes en las dimensiones de desgaste laboral.
- Aplicar más estudios, empleando el instrumento de Gil-Monte y Olivares (2008) a través del cual se puedan medir las cuatro dimensiones que de acuerdo a su modelo se consideran como integrantes del desgaste laboral.
- Adentrarse en el estudio de características más específicas del personal de tiempo completo de instituciones públicas de educación superior, de acuerdo a su pertenencia por áreas y/o disciplinas de impartición de la docencia.
- Empezar investigaciones que incluyan más variables de investigación sociodemográficas como desempeño académico, estado de salud, enfermedades, entre otras.
- Implementar estudios de seguimiento con un abordaje preventivo que determinen el grado de desgaste laboral del profesorado en las instituciones, de acuerdo a su antigüedad y con el establecimiento de etapas como podría ser: primera etapa profesores con 2 años, segunda con académicos con 10 a 15 años y tercera con docentes con más de 20 años de experiencia.
- Hacer investigaciones acerca del desgaste laboral en el personal académico con el empleo de diferentes instrumentos que precisen su presencia, tales como Burnout Measure²⁸ (BM), Maslach Burnout Inventory²⁹ (MBI) o Cuestionario Breve Burnout³⁰ (CBB), entre otros.

²⁸ Fue elaborado por Pines y Aronson (1988). Es el segundo instrumento más utilizado para la evaluación del burnout; inicialmente fue denominado "Tedium Measure". Consta de tres escalas para la evaluación del cansancio físico, emocional y mental. Así, sirve para evaluar tanto a los profesionales del campo de la ayuda y servicios como a los demás profesionales (Moreno-Jiménez, Rodríguez, Garrosa y Morante, 2005:169).

²⁹ Es un cuestionario autoadministrado y consta de 22 ítems que recogen respuestas del sujeto con relación a su trabajo sobre sus sentimientos, emociones, pensamientos y conductas (Martínez, 2010: 25).

³⁰ El objetivo de éste es proponer un modelo inicial de evaluación del burnout que atienda a los diferentes elementos del proceso y que incluya tanto factores antecedentes del síndrome de burnout como elementos consecuentes o efectos del mismo. Debido a su reducida extensión, se le denominó "Cuestionario Breve de Burnout" (Moreno, Bustos, Matallana y Miralles, 1997:7).

- Llevar a cabo estudios con distintos abordajes metodológicos para incrementar el entendimiento de los procesos y factores que conducen a la aparición y desarrollo del desgaste laboral.
- Realizar estudios comparativos entre el estrés laboral y el desgaste laboral en profesores de nivel superior en instituciones del sector público.
- Generar estudios de interrelación entre el desgaste laboral y la presencia de síntomas emocionales, cognitivos, conductuales y sociales característicos de este problema laboral, entre la comunidad docente de educación superior.
- Desarrollar investigaciones longitudinales periódicas del personal docente que incluyan las variables facilitadoras y los elementos desencadenantes del desgaste laboral.
- Realizar estudios sobre el desgaste laboral en el personal docente que aborden al mismo tiempo el ambiente de trabajo, como fuente generadora de esta problemática ocupacional.
- Hacer investigaciones sobre el desgaste laboral relacionadas con variables organizacionales como el ambiente laboral, diagnóstico organizacional, compensaciones, desarrollo de carrera profesional y relaciones laborales, entre otros.
- Desarrollar estudios que midan el impacto organizacional por las condiciones generales de salud en el personal docente.
- Llevar a cabo evaluaciones de estrés laboral y de salud ocupacional, encaminadas a abordar aspectos como la personalidad de susceptibilidad al estrés, así como medidas de desempeño, motivación, satisfacción y compromiso laboral.

Los resultados encontrados en estos estudios además de permitir continuar enriqueciendo esta línea de investigación científica, podrían coadyuvar a beneficiar al personal docente de educación superior con la implementación de programas de capacitación, que permitan prevenir y afrontar el desgaste laboral, acorde con los resultados encontrados en los estudios efectuados, entre otras acciones organizacionales, que formen parte de la gestión educativa al respecto.

Por lo tanto es relevante que se realicen este tipo de estudios en las instituciones de nuestro país para que éstos puedan ser el referente en los diferentes centros educativos de nivel superior, así como en los niveles básico y medio superior, para que se tomen las previsiones necesarias para brindar condiciones de trabajo adecuadas a su personal académico.

Es de señalar que para iniciar esta serie de investigaciones sobre el desgaste laboral se debe estimular entre el profesorado los alcances y beneficios de éstas. A fin de que en primera instancia visibilicen la existencia de esta problemática de estudio tanto para las autoridades como para el propio personal docente; en segundo lugar, se despierte en la comunidad académica el interés para cooperar en la investigación, y en tercer sitio, se sensibilice a los académicos para contrarrestar la posible negación que pudieran manifestar éstos por la presencia de ciertos síntomas de desgaste laboral en su desempeño docente.

Por ello una vez identificado el nivel de desgaste laboral en las instituciones de educación superior, si es el caso, sería factible de acuerdo con la administración educativa de cada una de ellas, establecer las estrategias pertinentes para controlar y/o prever los factores que están favoreciendo la presencia de esta problemática ocupacional en el personal académico.

Asimismo se podrían plantear alternativas de solución para satisfacer las necesidades del personal encargado de la docencia e investigación, así como impulsar la implementación de las mismas, además de establecer su evaluación continua, en la búsqueda de un funcionamiento efectivo y eficiente, propio de una adecuada administración educativa del desgaste laboral, que derive en resultados oportunos en beneficio tanto de los profesores, como de las instituciones públicas de educación superior del siglo XXI.

8. Conclusiones.

En este apartado se establecerán una serie de conclusiones respecto al desgaste laboral en el personal académico, de acuerdo a la literatura científica consultada y a los hallazgos encontrados en este estudio.

Es de señalar que en la presente investigación se cumplieron los objetivos planteados y se comprobaron las hipótesis de estudio. Además de que se resaltó la importancia de estudio del desgaste laboral en los profesores de tiempo completo de instituciones educativas públicas de nivel superior, en las cuales se requieren implementar estrategias de prevención para enfrentar esta problemática para la mejora de la calidad de vida y la salud ocupacional de los docentes, lo cual podría coadyuvar positivamente en las actividades académicas de los mismos en aras de una educación de calidad.

Con base en la literatura científica de soporte de este estudio, se deduce que el desgaste laboral es gestado en las organizaciones proveedoras de servicios, pero también en aquellas que producen bienes. Por lo que es el tipo de trabajo desempeñado lo que ocasiona que en los trabajadores aparezca este problema, en mayor o menor medida. Aunque si la labor a realizar tiene injerencia directa con el usuario, cliente, paciente, alumno, etc., los profesionales de esos sectores ocupacionales son candidatos potenciales a desgastarse por el trabajo.

A ese respecto el Observatorio de riesgos psicosociales UGT (2006) subraya que las profesiones relacionadas con el mundo sanitario, la educación o la administración pública suelen aparecer con puntajes estadísticos más elevados. La razón es que éstas implican un mayor y continuo contacto con personas que demandan atención, para cubrir necesidades para las que, no se dispone siempre de los recursos adecuados.

De tal forma en que las organizaciones prestadoras de servicios, en donde sus trabajadores desempeñan su labor con atención directa al cliente, consumidor o usuario, como es el caso de las instituciones educativas. Es pertinente que se implementen programas de capacitación que les permita a las mismas prevenir y

controlar el desgaste laboral que estén sufriendo sus empleados, los cuales deben realizarse periódicamente.

El desgaste laboral es una problemática real que aqueja en la actualidad al personal docente, por lo que es básico establecer instrumentos y procedimientos que les permita a las universidades detectarla, controlarla y prevenirla.

Dada la importancia que tiene la educación como motor de desarrollo de los países, puesto que su relevancia abarca desde las políticas educativas que el gobierno aplica, hasta las condiciones (académicas, laborales, salariales, etc.) de uno de los protagonistas primordiales del proceso educativo: el docente. Al cual se le estima como pieza fundamental para que los administradores educativos se den a la tarea de gestionar y propiciar que el profesorado encuentre en su entorno laboral un clima de bienestar integral que abarque desde las relaciones interpersonales, la comunicación, la supervisión, el mejoramiento del perfil académico, la infraestructura, la percepción salarial, y en consecuencia, tener la posibilidad de obtener el resultado deseado sobre su tarea educativa (Ac y Sánchez, 2011).

Por ello es importante que los administradores educativos tengan conocimientos sobre el desgaste laboral, puesto que es un problema que suele confundirse con otros generados en este ámbito laboral derivado del trabajo académico universitario, lo que les permitirá encontrar soluciones adecuadas para combatirlo.

Las investigaciones concernientes al desgaste laboral en el ámbito educativo han ido cobrando fuerza conforme ha pasado el tiempo. Aunque se han concentrado mayormente en el nivel básico (primaria y secundaria), debido a que se estima que los profesores de ese nivel desempeñan más actividades y de mayor complejidad en comparación con el nivel medio superior y superior.

Sin embargo los cambios estructurales sufridos en los sistemas de estos dos niveles, en los últimos años, han incrementado las funciones a desarrollar por el personal docente. En consecuencia el desgaste laboral en estos profesionales ha incidido más frecuentemente. De ahí la necesidad de que los especialistas en el

campo de la administración incrementen sus investigaciones en la educación superior, tanto en las instituciones públicas como en las privadas.

Los resultados encontrados respecto a los profesores que laboran en instituciones de educación superior, en nuestro país así como en otros lugares del mundo, dejan ver que éstos presentan ya manifestaciones al respecto, pero como todavía los niveles encontrados no tienen un alcance representativo en el personal docente, ello contribuye de alguna manera a que no se le dé la importancia que debería de tener, y las consecuencias pueden verse minimizadas. Por lo tanto habría que profundizar más en esta línea de investigación en el ámbito universitario para un abordaje más completo al respecto.

De igual manera es importante destacar que el desgaste laboral es generado por diversos factores los cuales no se pueden encasillar en uno sólo, sino que corresponden tanto al ámbito personal y social, así como a los relacionados con el contexto de trabajo, y por ende, a los de la organización como lo señala Gutiérrez y Valadez (2011). Asimismo se deben tomar en cuenta los que tienen que ver con la formación profesional de los catedráticos, así como con su experiencia docente, o incluso de tipo vocacional, entre otros.

Al respecto es de considerar también que la implementación de acciones de afrontamiento y control centradas en el problema previenen el desarrollo del desgaste laboral, mientras que el empleo de estrategias de evitación y de escape, facilitan su aparición, por lo que formar e instruir a los académicos y a las universidades en ese aspecto, coadyuvaría a contrarrestarlo en el profesorado. Estas recomendaciones las han señalado investigadores como Guerrero (2000), así como Arias y González (2008) por lo cual esto podría ser un indicativo para que los responsables de desempeñar la gestión educativa en las universidades, tomen en cuenta dichas aportaciones.

Aunado a ello la importancia de estudiar el desgaste laboral en los docentes universitarios viene unida a la necesidad de estudiar los procesos de estrés laboral, problemática mayormente reconocida, debido a que, como se mencionó,

éste representa el origen de dicho problema de salud ocupacional, al ser una respuesta a esta manifestación cuando ya presenta una cronicidad temporal.

Las universidades deben permanecer sensibles a la calidad de vida laboral que tienen que brindar a sus empleados, ello les habilitará de un sentido de apertura que les permitirá generar condiciones y ambientes laborales acordes a las necesidades de sus trabajadores, que si bien representan un incremento en la inversión, evitarán pérdidas y por consiguiente garantizarán la calidad en el servicio educativo.

No obstante, con frecuencia los cambios, la calidad y la mejora que se pide al sistema educativo en general se realizan en medio de una falta lamentable de recursos materiales, formales y personales para llevarlos a cabo. En esta situación, se coloca a las instituciones en flancos vulnerables para que el desgaste laboral haga acto de presencia en este ámbito.

Es claro que la labor de los docentes es esencial para la impartición de la educación, por lo que las modificaciones requeridas para mejorar sus condiciones laborales actuales no se pueden realizar de forma aislada o individual, al tratarse de una labor de carácter social, pues no son los únicos responsables de los resultados y de la calidad del sistema educativo. De manera que para poder cumplir con su trabajo es necesario implementar políticas sostenidas en el tiempo que posibiliten su desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones laborales; revisar los sistemas de formación a partir de los nuevos contextos sociales y culturales de la escolarización contemporánea.

Una de las respuestas para el combate del desgaste laboral en las universidades es que dentro del quehacer laboral del administrador educativo éste pueda establecer las condiciones adecuadas para que se desarrollen las actividades encomendadas en dicho ámbito para el personal académico y demás personal que labora en estas instituciones.

Por lo que la administración educativa como se había mencionado debe de dar respuesta a los problemas que sufren los docentes, relacionados con diversos desafíos como el desgaste laboral, la falta de reconocimiento, la depresión, la falta

de habilidades didácticas, y aún de actualización en sus áreas disciplinarias. Debido a que en muchas partes, el profesor trabaja solo y bajo administraciones inadecuadas que lejos de ayudarlo constituyen una carga burocrática (González, 2009).

De tal manera que el administrador educativo como lo señala González (2009) debe entender que su cliente principal, en el orden operativo, no es el alumno sino el profesor. Dado que su misión principal es ayudar al profesor a que sea más efectivo como enseñante y contribuir a su bienestar. Un profesor optimista, confiado y relajado será capaz de transmitir ese bienestar a sus alumnos y de preparar con ánimo sus clases. En consecuencia, una de las funciones más importantes del administrador es ayudar a los profesores a superar las tensiones, depresiones o problemas laborales a las que éstos se encuentran expuestos frecuentemente.

Asimismo es fundamental de acuerdo con González (2009:5) que el administrador educativo sea capaz de generar proyectos concretos que contribuyan al crecimiento personal o profesional del docente, a la creación de sistemas pedagógicos – con la participación de los académicos -, que apoyen al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de proyectos de vinculación de las instituciones educativas con el entorno social. Esto ayudará a evitar la rutina, dirigir el trabajo y a considerar la enseñanza como una actividad creativa que responda rápidamente a las necesidades sociales y humanas.

De igual manera Del Pino (2014:67) destaca que la administración educativa contra el desgaste laboral en el personal docente universitario, se constituye en una buena práctica de clase mundial para la mejora de la calidad de vida en el trabajo y la salud ocupacional del profesorado, el cual se erige en el personal estratégico para la formación de las nuevas generaciones de profesionistas del país.

Por lo que es de resaltar que una sólida gestión educativa puede coadyuvar para alcanzar dicho cometido. Puesto que como se mencionó anteriormente, su propósito principal es crear y brindar a los estudiantes las mejores experiencias de

aprendizaje posibles, a través de un proceso sustentado y permanente que ayude a la satisfacción personal y profesional del docente, así como al desarrollo de la propia organización. A partir de diversas actividades tales como la evaluación de la educación, la promoción de proyectos, la generación de una visión diferente, de hacer que la organización se conozca a sí misma y se autoevalúe; así como apoyar administrativamente modelos pedagógicos y métodos didácticos, incorporar las nuevas tecnologías de información y otras más.

Paralelamente cabe mencionar que como la labor desempeñada en el ámbito educativo es una de las más castigadas respecto a los incentivos, sería conveniente reforzar ese aspecto, de manera que las actividades desarrolladas por los profesores fuera y dentro de la institución se vean remuneradas en la misma proporción a la tarea realizada.

De hecho el desgaste laboral se presenta en los trabajadores por la combinación de factores tanto del ámbito personal como del laboral, debido a que como se señaló en algunos individuos existe cierto nivel de predisposición en sus características personales, que aunadas a elementos presentes en el contexto ocupacional pueden potenciar la proliferación de esta problemática. Por lo que se debe cuidar que los dos ámbitos estén en un óptimo equilibrio a fin de coadyuvar a evitar que se incurra en esa problemática.

Asimismo, debido a que el clima organizacional, entendido de acuerdo con Caligiore y Díaz (2003) como el ambiente interno de una organización que no es físicamente palpable, pero si se siente. Es un atributo asociado al contexto laboral que impacta de manera importante en la manifestación del desgaste laboral. Específicamente las buenas condiciones asociadas a ambientes de trabajo favorables, a nivel universitario, se constituyen en factores protectores frente a esta problemática. Por ello particularmente en lo que respecta al estado de los recursos relativos a la infraestructura humana y material, éstos pueden constituirse en un elemento predictor del desgaste para los académicos.

Ante lo cual se podría conjeturar que la problemática de desgaste laboral en los profesores universitarios puede afectar en todas las actividades docentes que

realicen éstos, como las clases por ejemplo, lo cual puede influir en una baja en el desempeño académico que podría estar asociado a que el rendimiento de los alumnos se vea afectado, y por ende su formación carezca de calidad. Ello conduce a señalar que un docente insatisfecho con su labor lo reflejará en el desempeño, mientras que el académico realizado influirá en sus alumnos para la adquisición de conocimientos, como lo mencionan Vezub (2007) y Esteve (2006).

Por lo que el desgaste laboral, aunado a otros desafíos laborales, según lo señala González (2009:2) ha traído como consecuencia, docentes con poca preparación académica, indolentes a su propia superación profesional y con un profundo pesimismo respecto de su misión.

De esa forma los cambios en las organizaciones para contrarrestar el desgaste laboral en sus trabajadores deberán realizarse de manera integral. De forma que una de las alternativas viables para tal efecto podría ser la incorporación de una serie de estrategias del Desarrollo Organizacional (DO). Dado que este es un medio frecuentemente utilizado para lograr la mejora continua dentro de un entorno globalizado, altamente competitivo y en evolución constante. En donde las organizaciones se ven obligadas a vencer el reto de la resistencia al cambio, aspecto patente en las instituciones educativas, y a la búsqueda del equilibrio entre los objetivos organizacionales y personales de quienes la conforman.

Así la implementación del DO para el abordaje de la gestión educativa en contraste del desgaste laboral permitiría incluir las variables de medio ambiente, organización, grupo e individuo, para ser analizadas en cuánto a su interdependencia y de esa manera, diagnosticar la situación en que se encuentra el profesorado universitario a fin de tomar las acciones adecuadas que permitan alcanzar tanto los objetivos organizacionales como los individuales al respecto.

Asimismo no hay que dejar de lado las seis etapas señaladas por Kaufman (2004:24) respecto a la administración educacional que tendrían que guiar también este proceso administrativo en beneficio de la planta docente:

1. Identificación de las principales necesidades y problemas.

2. Determinación de las necesidades para resolver el problema y de las posibles alternativas de solución para satisfacer dichas necesidades.
3. Selección de los medios y estrategias para la solución.
4. Implantación de estrategias.
5. Evaluación de la eficiencia de realización.
6. Revisión de las etapas previas para asegurar el funcionamiento del sistema, que sea pertinente, eficaz y efectivo.

Para finalizar es valioso retomar algunas alternativas de solución al desgaste laboral en el docente, como el caso de Guzmán (2009:8) que considera:

1. Cambiar periódicamente de área de enseñanza, de alumnos o de nivel de los mismos.
2. Ordenar de otro modo la disposición física del aula.
3. Utilizar nuevos instrumentos renovados.
4. Tomarse un año sabático (caso de profesores de tiempo completo).
5. Estudiar materias diferentes a las de enseñanza.
6. Practicar alguna actividad sin ninguna relación con la docencia.
7. Tomar un curso de habilidades sociales.
8. Hacer ejercicio físico.
9. Conformar equipos de trabajo.

Este autor sugiere que las propuestas desde un enfoque preventivo deben partir de una visión integral, multidimensional e interdisciplinaria que implique crear las mejores condiciones para fomentar el valor del trabajo bien hecho en sí mismo, de la motivación intrínseca, así como del aprendizaje y desarrollo continuo.

En ese mismo tenor Guerrero y Rubio (2005) proponen aumentar la competencia profesional mediante una formación inicial y continua, como una estrategia organizacional para la prevención y el tratamiento del desgaste laboral docente. Donde los planes de formación del profesorado se fundamenten en información

realista que incluya tanto los aspectos relacionados con las tareas y funciones que deberán desempeñar los profesores, así como lo relacionado a sus derechos y obligaciones. Además de incluir orientación referente a la problemática a la que usualmente se verán sometidos en su quehacer académico e información sobre el desgaste laboral, su génesis y desarrollo, así como las estrategias para su manejo y control.

De esa manera es de reconocer que en la búsqueda por afrontar esta problemática laboral en los centros de trabajo tanto productores de bienes como prestadores de servicio, como en este caso las instituciones educativas, se han formulado diversas alternativas que permitan erradicar o aminorar las consecuencias en sus trabajadores, de manera que esta investigación se suma a los esfuerzos de otros estudiosos para que se preste atención a la presencia del desgaste laboral en estos organismos.

Asimismo con la finalidad de que se realicen más investigaciones científicas, y ante visibles manifestaciones del desgaste laboral concientizar a los encargados de la administración educativa, a considerar las soluciones más acordes a la realidad de esas instituciones educativas y por ende en beneficio de la comunidad académica que labora en ellas, de tal manera que garantice la calidad educativa de los profesionistas que se forman en esos centros de estudio.

9. REFERENCIAS

- Ac, Á. V. y Sánchez, E. P. (2011). Bases empíricas en pro del constructor de bienestar como perspectiva de investigación en el agente educativo. En: Barraza Macías Arturo y Jaik Dipp Adla (coordinador), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo*, México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Agudo, F. M. (2004). Burnout y engagement en profesores de Primaria y Secundaria. *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume, 1-15.
- Aldrete, R. M. G., González, S. J., Preciado, S. M. L. y Pando, M. M. (2009). Variables sociodemográficas y el síndrome de burnout o de quemarse en profesores de enseñanza media básica (secundaria) de la Zona Metropolitana de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*. 10, 33-40.
- Aldrete, R., Pando, M. M., Aranda, B. C. y Balcázar, P. N. (2003). Síndrome de burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en salud*, 5 (1), 1-10.
- Álvarez, G. E y Fernández, R. L. (1991). El Síndrome de "Burnout" o el desgaste profesional (I): revisión de estudios. *Revista de la asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11 (39), 257-265.
- Álvarez, M. G. (1994). Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos. *Sistema educativo nacional de México*, 1-12.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1997). Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). *Revista de Educación Superior*, 26 (101), 1-42.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas Elementos para un diagnóstico. *Comisión designada por el Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines*, 1-33.

Aranda, B. C., Pando, M. M. y Pérez, R. M. B. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología y Salud*, 14 (1), 79-87.

Arias, G. F. y González, Z. M. (2008). Memoria agotamiento profesional (burnout) y calidad de vida laboral en personal de instituciones de educativas de los sectores público y privado. 2º. Foro de las Américas en Investigación sobre Factores psicosociales, *Estrés y salud mental en el trabajo*, 1-9.

Arias, G. F. y González, Z. M. (2009). Estrés, Agotamiento Profesional (burnout) y Salud en Profesores de Acuerdo a su Tipo de Contrato. *Ciencia y Trabajo*, (33), 172-176.

Arizmendi, R. R. (1994). *Planeación y Administración Educativa*. México. Universidad Autónoma del Estado de México.

Bados, A. y García, G. E. (2010). *La técnica de la reestructuración cognitiva*. Barcelona, España. *Facultad de Psicología de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos*.

Bastidas, V. B. V. y Vázquez, G. J. (2005). La Administración de la Educación en México. Estudio de la Realidad Curricular en Licenciatura y Posgrado. *Colegio de Posgraduados en Administración de la República Mexicana, A.C.*, (2), 1-16.

Barraza, M. A. C., Soto, R. y Arreola, C. M. G. (2007). Síndrome de Burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la Ciudad de Durango. Informe Final de la Investigación. *Secretaría de Salud del Estado de Durango*, 1-63.

Barris, R. J. (Consultado en marzo de 2016). Trastornos de la personalidad. *Portal de Paidopsiquiatría*. [En línea]. Disponible www.paidopsiquiatría.cat/files/modulo-7_trastornos_personalidad.pdf

Bernal, G. A. y Donoso, G. M. (2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, (22), 259-285.

Buzzeti, M. A. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del colegio de profesores A. G. de Chile*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

Caballero, D. C. C., Hederich, Ch. y Palacio, S. J. E. (2010) El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (1), 131-146.

Caligiore, C. I. y Díaz, S. J. A. (2003). Clima organizacional y desempeño de los docentes en la ULA: Estudio de un caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8 (24), 644-658.

Campos, C. Y. (1998). Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología educativa. *Educación y Pedagogía, SEP - SSEDf – DGENAMDF*, 1-16.

Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*, México, McGraw Hill.

Centro de Enseñanza Técnica y Superior. (Consultado en mayo de 2014). *La Educación Superior en México*. [En línea]. Disponible http://wasc.cetys.mx/institutional/CD_Institutional_Portfolio/95_HIGHER%20EDUCATION%20IN%20MEXICO/Spanish/EDUCACION%20SUPERIOR%20EN%20MEXICO%20FINAL.doc

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (Consultado septiembre de 2014). *Glosario de términos del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) para programas de posgrado escolarizados*. [En línea]. Disponible: http://dsia.uv.mx/sipo/Material_apoyo/Glosario_Escolarizada.pdf

Universidad Autónoma Metropolitana y el Sindicato Independiente de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Contrato Colectivo de Trabajo 2012-2014*. México. UAM-SITUAM.

Comisión Europea. (Consultado en mayo de 2015). *Guía sobre el estrés relacionado con el trabajo*. [En línea]. Disponible: http://ec.europa.eu/employment_social/health_safety/docs/guidance_stress_es.pdf

Compendio de Legislación Universitaria. (Consultado en julio de 2014). *Reglamento para el Profesorado Universitario de Profesores de Tiempo Completo*. [En línea]. Disponible:

<http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/111.pdf>.

Cornejo, Ch. R. (2007). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile*. (35), 77-85.

Correa, C. Z., Muñoz, Z. I. y Chaparro, A. F. (2010). Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia, *Revista de Salud Pública*, 4 (12), 589-598.

Dahab, J., Rivadeneira, C. y Minici, A. (Consultado en enero de 2016). Desensibilización sistemática aplicada a disfunciones sexuales. *Revista de terapia cognitivo conductual*. [En línea]. Disponible: <http://cetecic.com.ar/revista/pdf/desensibilizacion-sistemica-aplicada-a-disfunciones-sexuales.pdf>

Del Ángel, S. E. M., Martínez, D. N., Santes, B. M. C., Aldrete, R. M. G. y Preciado, M. M. L. (2008). Evaluación psicosocial y daños a la salud en académicos de una universidad pública del estado de Veracruz: análisis sobre burnout y autoestima. 2º. Foro de las Américas en Investigaciones sobre de Factores Psicosociales (memoria). *Estrés y salud mental en el trabajo*, 1-12.

Del Pino, R. (2014). Organización social del trabajo en la posmodernidad. Salud mental, ambientes laborales y vida cotidiana. En Norma González, (coordinadora), *¿Homo Faber redivivus en las organizaciones de la posmodernidad?, Hacia un planteamiento teórico metodológico psicosocial para la administración estratégica del Síndrome de Burnot*. México: Prometeo Editores.

Del Pino, R. (2005). *Diagnóstico y propuesta organizacional para la administración estratégica del estrés laboral en personal de plataformas petroleras marinas de la Sonda de Campeche*. Tesis inédita para obtener el grado de Doctorado en Ciencias de la Administración. UNAM. México.

Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública, (Consultado en octubre de 2014). *La estructura del sistema educativo mexicano*. [En línea]. Disponible

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf

Dirección de General de Formación de Continua de Maestros en Servicio. (Consultado en mayo de 2014). *El enfoque por competencias en la educación básica*. [En línea]. Disponible

http://www.setab.gob.mx/php/edu_basica/sup_aca/doctos/anexos/curso_basico.pdf

Domenech, F. (2011). El bienestar psicológico del profesorado: variables implicadas, *Anuari de l'Agrupació Borriana de Cultura, Universitat Jaume I*, (22), 27-40.

Elizondo, M. (1997). *Asertividad y Escucha Activa en el Ámbito Académico*. México. Trillas.

Enciclopedia de la política. (Consultado en marzo de 2017). *Concepto de organicista*. [En línea]. Disponible

<http://www.encyclopediadelapolitica.org/Default.aspx?i=&por=o&idind=1109&termino=>

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona. Paidós.

Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti Fanfani, Emilio (coordinador), *El oficio de docente*. Buenos Aires Argentina: Siglo XXI editores.

Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.

Esteve, J. M. (2012). El malestar docente. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (21), 1-6.

Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de psicología*, (100), 43-54.

Ferensí, C. (2009). Nuevas consideraciones sobre burnout o síndrome de quemarse en el trabajo (SQT). *VI Jornadas Universitarias y III Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo*, Buenos Aires.

Fernández, C. R., Rodríguez, R. B., Barcia, S. M., Souto, C. S., Chouza, I. M. y Martínez, B. S. (Consultado en marzo de 2014). Generalidades sobre feedback (o retroalimentación). *Elsevier*. [En línea]. Disponible <http://www.elsevier.es/es-revista-fisioterapia-146-articulo-generalidades-sobre-feedback-o-retroalimentacion-13008949>

Fundación Punset. (Consultado en octubre de 2013) [En línea]. Disponible <http://www.fundacionpunset.org/apol/14629/labilidad-emocional/>

Galaz, J. F., Padilla, L. E., Gil, A. M. y Sevilla, J. J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la educación*, (28), 53-69.

García, G. J. M. (2004). La administración y gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México. *Revista Interamericana de educación de adultos*, (1), 11-50.

Gil, A. M. (2015). Profesores de tiempo repleto. *El universal*. México

Gil-Monte, P. R. (2000). Aproximaciones psicosociales y estudios diagnósticos sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 101-102.

Gil-Monte, P. R. (2003) Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19 (2), 181-197.

Gil-Monte, P. R. (2003). El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout) en Profesionales de Enfermería. *Revista Electrónica Internacional de Psicología*. (1), 19-33.

Gil-Monte, P. R. (2008). El síndrome de quemarse por el trabajo como fenómeno transcultural. *Revista cuatrimestral del Colegio oficial de psicólogos de la comunidad Valenciana*. (91 y 92), 4-11.

Gil-Monte, P. R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo. (Burnout). *Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. España: Pirámide.

Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo, *Anales de Psicología*, 15 (2), 261-268.

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

Gil-Monte, P. R. y Olivares, F. V. (2007). Análisis de las propiedades psicométricas del "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) en profesionales chilenos. *Revista Ansiedad y Estrés*. 13 (2), 229-240.

Gomero, R., Palomino, J., Ruiz, F. y Llap, C. (2005). El Síndrome de Burnout en personal sanitario de los hospitales de la empresa minera de Southern Perú Copper Corporation: Estudio Piloto. *Revista Médica Herediana*, 6 (4), 233-238.

González, G. M. C. (consultado en noviembre de 2013). Ponencia: Retos de la administración educativa. Congreso Internacional Retos y Expectativas. *Universidad Autónoma de Guadalajara*. [En línea]. Disponible

http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%203/Mesa%204/Mesa4_25.pdf

Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario jurídico y económico Escurialense*, (40), 807-816.

Guerrero, B. E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19 (1), 145-158.

Guerrero, B. E. (2000). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-22.

Guerrero, B. E. y Rubio, J. J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud mental*, 28 (5), 27-33.

Gutiérrez, D. F. E. y Valadez, R. A. A. (2011). Una descripción general del Burnout y sus efectos en Profesores universitarios. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3), 349-368.

Guzmán, G. S. (2009). Malestar docente: Análisis de la situación laboral de los docentes de educación básica, Congreso Internacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo. *Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México*, 1-10.

Guzmán, J. C. (2011). *La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?. Perfiles educativos IISUE-UNAM*, 33, 129-141.

Heras, L. G. (2005). La política de Educación Superior en México: los programas de estímulos a profesores e investigadores. *Educere*, 9 (29), 207-2015.

Hernández, G. T. J., Terán, V. O., E., Navarrete, Z. D. M. y León, O. A. (2007). El síndrome de burnout: una aproximación hacia su conceptualización, antecedentes, modelos explicativos y de medición, Universidad del Estado de Hidalgo. *Revista Internacional La nueva gestión organizacional*, 3 (5), 50-68.

Hitt, M. B. S. y Porter, L. W. (2006). *Administración*. México: Pearson Educación.

Hoyl, M. M. T. (2000). Demencia. *Boletín de la Escuela de Medicina*, 29 (1-2), 1-12.

Ibáñez, R. E. J., Onofre, P. G. y Vargas, F. J. (2012). Terapia racional emotiva: una Revisión actualizada de la Investigación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México*, 15 (4), 1454-1475.

Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2009). *Estructura y dimensión del sistema educativo nacional en Panorama Educativo de México Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009*. México: Educación básica.

Junta de Andalucía. (2013). El síndrome de estar quemado en el trabajo (burnout) en el profesorado. *Consejería de Educación*. 1-16.

Kaufman, R. (2004). *Planificación de Sistemas Educativos*, México: Trillas.

Koontz, H. y Weihrich, H. (2004). *Administración una Perspectiva Global*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Larrosa, M. F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, (4), 43-51.

Latapí, S. P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Llaja, R. V., Sarria, J. C., García, P. P., Salazar, C. M. y Salazar, A. J. (2010). Síndrome de burnout en educadores. *Academia peruana de psicología*. 1-17.

López, E. (Consultado en octubre de 2015). *La educación pública en México*. [En línea]. Disponible <http://es.slideshare.net/mtcezare/educacin-pblica-en-mxico>

López, F. J. A. (Consultado en abril de 2015). Aproximación al “síndrome de burnout”. *Jornada en Bargas. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*. [En línea]. Disponible <http://www.cop.es/colegiados/T-00921/burnout.pdf>

Martín, D. F. (Consultado en julio de 2015). Prevención del estrés: intervención sobre el individuo. *Instituto Nacional de Higiene y Seguridad en el Trabajo*. [En línea]. Disponible http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_349.pdf

Martínez, A. L. (2012). *Administración educativa*. México: Red Tercer Milenio.

Martínez, G. J. A. (Consultado en noviembre de 2015). Las competencias del profesor en la educación superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*. [En línea] Disponible <http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.htm>

Martínez, P. A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*. [En línea]. Disponible <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/DATOSS.htm>

Marrau, C. M. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*. 10 (5), 53-68.

Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M. y Del Valle, F. R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *LIBERABIT*. 16 (2), 183-192.

Mena, M. L. (2010). *El desgaste profesional en profesores universitarios. Un modelo predictivo*. Tesis inédita para obtener el grado de doctor en Psicología. Universidad de Granada. España.

Moreno, J. B., González, J. L. y Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), Personalidad y Salud percibida. *Empleo, estrés y salud*. 59-83.

Moreno, J. B., González, J. L. y Garrosa, E. (2000). Personalidad resistente, burnout y salud. *Escritos de psicología*, (4), 64-77.

Moreno, J. B., Bustos, R. M. A. y Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 13 (2), 185-207.

Moreno, J. B., Rodríguez, M. A., Garrosa, H. E. y Morante, B. M. E. (2005). *Breve historia el burnout a través de sus instrumentos de evaluación*. Egido Editorial Zaragoza. 161-183.

Münch, L. G. E., Jiménez, S., Patiño, F. y Pedronni, F. (2010). *Administración y planeación de instituciones educativas*. México: Trillas.

Observatorio permanente de riesgos psicosociales, Unión General de Trabajadores. (Consultado en agosto de 2014). Guía sobre el síndrome del quemado (burnout). *Comisión Ejecutiva Confederal de la Unión General de Trabajadores*. [En línea]. Disponible

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (Consultado en noviembre de 2015). *Derecho a la educación*. [En línea]. Disponible <http://www.unesco.org/new/es/right2education>

Pallán, F. C. (1980). La administración y la planeación de las instituciones de educación superior frente a los requerimientos del desarrollo. *Revista de Educación Superior de la ANUIES*, (36), 1-23.

Pastorino, M. S. y Alvarado, R. (2008). Factores psicosociales del trabajo y síndrome de burnout en trabajadores de la salud. *Revista de salud pública*. 12 (2), 6-13.

Psiqueviva. (Consultado en marzo de 2017). *Concepto de variables individuales*. [En línea] Disponible

<http://psiqueviva.com/sindrome-de-burnout-el-extremo-del-estres-laboral/>

Porras, C. A. (Consultado en septiembre de 2013). Síndrome de burnout en profesionales de enfermería. *Servicio Andaluz de Salud. Consejería de Salud. Hospital Regional Universitario Carlos Haya*. [En línea]. Disponible

[http://www.carloshaya.net/biblioteca/contenidos/docs/nefrologia/predialisis/antonio porras.PDF](http://www.carloshaya.net/biblioteca/contenidos/docs/nefrologia/predialisis/antonio_porras.PDF)

Poy, S. L. (2010). *El sistema de investigadores genera vicios; se descuida la docencia*. México: La jornada.

Quiceno, M. J. y Vinaccia, A. S. (2007). Burnout: "Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT), *Acta colombiana de psicología*, 10 (2). 117-125.

Redondo, A. I. (Consultado en diciembre de 2013). Ponencia: Psicopatología Laboral: Burnout. XII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico XIX Jornadas Nacionales de Adeip. *Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico*. [En línea]. Disponible <http://www.adeip.org.ar/XIIcongreso.htm>

Rojas M. E. (Consultado en mayo de 2014). El papel del administrador educativo en la innovación del proceso enseñanza aprendizaje. *Allipso.com* [En línea]. Disponible

http://www.alipso.com/impresion/impresion.php?ruta=/monografias/el_papel/

Rubio, J. J. C. (2003). *Fuentes de estrés síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de instituto de enseñanza secundaria*. Tesis inédita para obtener el grado de Doctor en Psicología. Universidad de Extremadura. España.

Rubio, O. J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: Fondo de cultura Económica.

Rugarcía, A. (1993). *La función de la educación*. México: Didac.

Ruiz de Chávez., R. D. y Pando, M. M. (Consultado en abril de 2014) Síndrome de burnout en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. *3er. Foro de las Investigaciones, Factores sobre Psicosociales (memoria)*. [En línea]. Disponible. <http://www.factorpsicosociales.com/tercerforo/posters/documentos/C05.pdf>

Sánchez, L. E. (2002). Elegir magisterio: Entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta*. (5). 1-22.

Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos. (Consultado en febrero de 2016). *Sistema Educativo Nacional de México*. [En línea]. Disponible [file:///C:/Users/icjip03.UAMIZT/Downloads/mex04%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/icjip03.UAMIZT/Downloads/mex04%20(9).pdf) .

Secretaría de Educación Pública (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras 2011-2012*. México: Dirección General de Planeación y Programación.

Secretaría de Educación Pública. (Consultado en abril de 2014). Reglas de Operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado. [En línea]. Disponible

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=677956&fecha=16/04/2004

Secretaría de Educación Pública (Consultado en febrero de 2015). *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2016*. [En línea]. Disponible

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5453836&fecha=27/09/2016

Senge, P. M. (1990). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Editorial Garnica-Vergara.

Terapia familiar. (Consultado en mayo 2014). *Concepto de sobreimplicación*. [En línea]. Disponible

<http://esquizofreniayterapiafamiliar.blogspot.mx/2013/12/la-sobreimplicacion-emocional-en-salud.html>

The free dictionary. (Consultado en junio de 2014). *Concepto de Correlacional*. [En línea]. Disponible <http://es.thefreedictionary.com/correlaci%C3%B3n>

Thomaé, M. N., Ayala, E. A., Sphan, M. S. y Stortti, M. A. (2006). Etiología y prevención del Síndrome de Burnout en los trabajadores de salud. *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina*, (153), 18-21.

Universidad Interamericana para el Desarrollo. (Consultado en mayo de 2014). *Fundamentos de Administración Escolar*. [En línea]. Disponible http://brd.unid.edu.mx/recursos/Modulo_Uno_Admin_Escolar/Modulo_I_Sesion_1.pdf

Universidad Autónoma del Estado de México. (Consultado en mayo de 2015). *Convocatoria plazas de profesor investigador de tiempo completo*. [En línea]. Disponible http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/dic14/3/per_uaem_2plazasPI_convoca.pdf

Valentín, V. N., Sanabria, A., Domínguez, L. C., Osorio, C. y Bejarano, M. (2009). Síndrome de Desgaste Profesional. *Revista Colombiana de Cirugía*. (24). 138-146.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, (11). 1-23.

Viloria, M. H. y Paredes, S. M. (2002). Estudio del Síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *EDUCERE, Investigación*, 6 (17). 29-36.

Wordreference. (Consultado en enero de 2014). *Concepto de indefensión*. [En línea]. Disponible <http://www.mis15minutos.com/articulo/depresion-e-indefension/>

Wordreference. (Consultado en mayo 2014). *Concepto de cinismo*. [En línea] Disponible <http://www.wordreference.com/definicion/cinismo>

Wordreference. (Consultado en de mayo 2014). *Concepto de absentismo*. [En línea]. Disponible <http://www.wordreference.com/definicion/absentismo>

Anexo 1

Sexo:	Femenino <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>	Edad:	Menos de 30 años <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/>	De 31 a 35 años <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/>	De 36 a 40 años <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/>	De 41 a 45 años <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/>	De 46 a 50 años <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/>	De 51 a 55 años <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/>	Más de 56 años <input style="width: 60px; height: 20px;" type="checkbox"/>
	Masculino <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>								
Antigüedad:	1 a 5 años <input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>	Estado civil:	Soltero <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>						
	6 a 10 años <input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>		Casado <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>						
	11 a 15 años <input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>		Unión libre <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>						
	16 a 20 años <input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>		Divorciado <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>						
	21 a 25 años <input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>		Viudo <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>						
	25 a 30 años <input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>								
	Más de 30 años <input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>								
Tiempo de Dedicación:	Tiempo completo <input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>	División:	CBI <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>						
	Medio tiempo <input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>		CSH <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>						
	Tiempo parcial <input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>		CBS <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>						
				Departamento					

A continuación hay algunas afirmaciones con relación a su trabajo y sobre las consecuencias que se derivan de esa relación para Ud. como profesional y como persona. Piense con que frecuencia le surgen a Ud. esas ideas o con qué frecuencia las siente, teniendo en cuenta la escala que se le presenta a continuación.

Sus respuestas serán tratadas de forma CONFIDENCIAL Y ANÓNIMA y serán analizadas para fines académicos.

Para responder cruce con una equis (X) la alternativa (el número) que más se ajusta a su situación, de acuerdo a la escala que se proporciona.

0	1	2	3	4
Nunca	Raramente: Algunas veces al año	A veces: Algunas veces al mes	Frecuentemente: Algunas veces por semana	Muy Frecuentemente Todos los días

	0	1	2	3	4
1. Mi trabajo me supone un reto estimulante					
2. No me apetece atender a algunos alumnos					
3. Creo que muchos alumnos son molestos					
4. Me preocupa el trato que he dado a algunas personas en el trabajo					
5. Veo mi trabajo como una fuente de realización					
6. Creo que los familiares de los alumnos son molestos					
7. Pienso que trato con indiferencia a algunos alumnos					
8. Pienso que estoy saturado (a) por el trabajo					
9. Me siento culpable por alguna de mis actitudes en el trabajo					
10. Pienso que mi trabajo me aporta cosas positivas					
11. Me apetece ser irónico (a) con algunos alumnos					
12. Me siento agobiado (a) por el trabajo					
13. Tengo remordimientos por algunos de mis comportamientos en el trabajo					
14. Etiqueto o clasifico a los alumnos según su comportamiento					
15. Mi trabajo me resulta gratificante					
16. Pienso que debería de pedir disculpas a alguien por mi comportamiento					
17. Me siento cansado (a) físicamente en el trabajo					
18. Me siento desgastado (a) emocionalmente					
19. Me siento desilusionado (a) por mi trabajo					
20. Me siento mal por algunas cosas que he dicho en el trabajo					

Gracias por su cooperación