



UNIVERSIDAD LATINA S. C.

**Universidad
Latina**

3344-85

**SÍNDROME DE BURNOUT EN UNA MUESTRA DE
PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LA CDMX**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

PRISCILA GONZÁLEZ LUNA

ASESOR: DRA. EVA GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2018



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.

Agradecimientos

Quiero agradecer en primera instancia a mi asesora, la Dra. Eva González Rodríguez, por su gran apoyo y compromiso durante toda la carrera, pero especialmente por ayudarme a terminar en tiempo récord este trabajo.

A la Dra. Ixel Alonso Orozco por acercarme a la Psicología experimental y ayudarme a vencer mis miedos, uno de tantos: presentar en público. Gracias Ix por creer en mí.

También agradezco a todos aquellos profesores y amigos que ayudaron en mi formación como Psicóloga, por las oportunidades que me brindaron y los conocimientos que me aportaron, ya que sin ellos esto jamás habría sido posible.

Agradezco a Dios y a la vida por permitirme alcanzar este gran sueño que a veces parecía tan lejano e imposible.

Johny sabes que eres lo más bello que me ha pasado, te amo sobre todas las cosas. Me has hecho ver el mundo de otra manera y sin ti nada de esto tendría sentido. Te hice una promesa y he aquí el cumplimiento de ella. Que te puedo decir que no sepas ya, eres mi motivo, quién me impulsa a querer llegar más y más alto, gracias por existir.

Yare mi pequeño, mi otro gran aliciente, ojalá que la vida me permita verte volar alto y llegar muy lejos, he aquí una pequeña prueba de que los sueños pueden lograrse siendo constante y perseverante. Te dedico mi vida y este trabajo. Te amo corazón de mi alma.

Madre, a pesar de los pronósticos aquí estamos, nadie creyó que llegaríamos lejos y hienos aquí. Haz hecho un buen trabajo, puedes estar orgullosa y satisfecha, tienes una hija licenciada, y vamos por más.

A ti Butch, gracias por enseñarme que el camino es menos sinuoso y más divertido si estás con el compañero de viaje adecuado.

“Recorrió dimensiones infinitas y resistió los ataques de sus propios demonios. Y por fin un día, llegó el amanecer...”

| | |
|--|-----------|
| Resumen | 6 |
| Introducción | 7 |
| Profesores Universitarios | 9 |
| Definición de docencia | 9 |
| Definición de docente | 10 |
| Funciones del docente de nivel licenciatura | 11 |
| Competencias en docentes de nivel licenciatura | 14 |
| Formación continua de los docentes de nivel licenciatura | 18 |
| Salud en docentes de nivel licenciatura | 22 |
| <i>Salud Física</i> | 22 |
| <i>Salud Mental</i> | 24 |
| Síndrome de Burnout | 26 |
| Definición | 26 |
| Etiología | 28 |
| Prevalencia | 32 |
| Componentes del Síndrome de Burnout | 36 |
| Sintomatología | 39 |
| Consecuencias del síndrome de burnout sobre la salud física y mental | 42 |
| Burnout en profesores universitarios | 44 |
| Planteamiento del problema | 57 |
| Justificación | 57 |
| Pregunta de investigación | 58 |
| Objetivos | 58 |
| General | 58 |
| Específicos | 58 |

| | |
|--|-----------|
| Método | 58 |
| Variables | 58 |
| Definición operacional | 59 |
| Participantes | 60 |
| Instrumentos | 60 |
| Tipo de estudio | 61 |
| Resultados | 62 |
| Discusión | 69 |
| Conclusiones | 73 |
| Alcances | 74 |
| Limitaciones | 74 |
| Perspectivas futuras de investigación | 75 |
| Referencias | 76 |
| Anexos | 86 |

Resumen

El Síndrome Burnout (SB) es un tipo de estrés laboral, que origina en primer lugar agotamiento físico, resultando en problemas cardiovasculares, gastrointestinales, trastornos del sueño, entre otros. También en casos extremos puede resultar en conductas desadaptativas como adicciones. En segundo lugar respecto a la salud emocional o mental presenta síntomas como: Indefensión, desesperanza, irritación, apatía, desilusión, pesimismo, hostilidad y falta de tolerancia e incluso puede desencadenar trastornos como: depresión y ansiedad. Además tiene consecuencias en la autoestima y en el desempeño laboral. En México hay poca investigación que arroje datos sobre la prevalencia del Burnout en docentes universitarios. Con este estudio se pretende determinar la prevalencia de Síndrome de Burnout en una muestra de profesores universitarios. Se trata de un estudio de tipo descriptivo, transversal, no experimental. La muestra se obtuvo a través de un muestreo no probabilístico intencional, y participaron 63 docentes de universidades públicas, privadas y de distintas carreras. Para obtener datos sobre la variable SQT, se aplicó el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo [CESQT-PE] en su versión para profesionales que trabajan en la educación. Para la obtención de datos sociodemográficos se proporcionó un cuestionario de elaboración propia, en el que se les solicitaron datos personales, así como datos laborales: años de trayectoria docente y horas que dedica fuera del aula a actividades escolares. Se contactó a los profesores primero vía web, obteniendo una participación del 28% y posteriormente a la otra parte de la muestra se le contactó en persona con una participación del 80%. Se obtuvieron datos relevantes sobre los perfiles de los profesores, así como factores de riesgo y protectores para desarrollar el SB.

Palabras clave: burnout, docencia, docencia universitaria, estrés laboral

Introducción

Este trabajo pretende hacer una aportación a la literatura sobre el síndrome de Burnout (SB) en docentes universitarios, ya que a pesar de haber investigación hecha en México al respecto, la mayoría está enfocada a los docentes de educación básica. Las características principales de este síndrome son: el desgaste psíquico (cansancio emocional), la indolencia y la culpa, aunque también se mide la ilusión por el trabajo; cuando se padece SB hay mayor riesgo para absentismo laboral, desmotivación, estrés crónico, problemas de adicciones, entre otros. Las causas para desarrollar este síndrome están relacionadas principalmente con la carga laboral, ya que generalmente el docente no sólo se dedica a impartir clases sino que lleva a cabo labores administrativas, de investigación, extracurriculares, asesorías, tutorías, etc.

El interés para realizar este trabajo fue en primera instancia la preocupación por la salud mental de los docentes, pues hemos observado las cargas laborales que les atañen. Por otro lado al buscar información realizada en México sobre este tema, se percató que no hay suficientes datos al respecto, si bien se ha trabajado en el tema, se da en mayor medida hacia docentes de educación básica.

Este estudio es de tipo no experimental, transversal y de tipo descriptivo. Para la elección de la muestra con la que se trabajaría, se hizo un muestreo no probabilístico intencional, mediante el cual se contactaron a 70 personas vía correo electrónico y aproximadamente a otras 60 cara a cara, del total se contó con la participación de 63 docentes universitarios, de escuelas públicas y privadas, así como de distintas licenciaturas (psicología, letras inglesas, derecho, contabilidad, administración y mercadotecnia). Para medir el SQT, se aplicó el cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo [CESQT-PE] de

Gil- Monte y se obtuvieron los datos sociodemográficos de los participantes por medio de un cuestionario de datos generales de elaboración propia, los cuales se proporcionaron vía web y en físico, y eran respondidas según fuera el caso.

El objetivo principal de este trabajo fue establecer la prevalencia de síndrome de Burnout en docentes universitarios en México, y de manera específica conocer los factores de riesgo y los factores protectores para desarrollar SB.

En el capítulo 1 se habla sobre la docencia universitaria en México, se tratan conceptos como la docencia y el docente, además de temas como las funciones del docente, formación docente, competencias docentes, además de salud física y mental.

En el capítulo 2 se trata el síndrome del burnout, se habla se los principales instrumentos para medirlo, su etiología, prevalencia, componentes, síntomas, así como sus consecuencias físicas y mentales.

En el capítulo 3 se muestra literatura que aborda el síndrome de burnout en los docentes a nivel universitario, en México y en otros países.

Por último en el capítulo 4 se aborda toda la parte metodológica del presente estudio.

Profesores universitarios

Definición de docencia

La docencia se puede definir como el acto de ejercer la enseñanza por medio del docente. En este sentido, la docencia es un acto de transmisión de conocimientos a través del uso de distintas habilidades y técnicas, para lograr que el alumno adquiriera los saberes encaminados a su uso en la práctica cotidiana. De acuerdo con Morán (2004) en los medios académicos generalmente se entiende por docencia todo lo concerniente a la transmisión de conocimientos, en tanto que, por investigación, todo lo relacionado a la generación y/o producción de conocimientos.

En términos teóricos más estrictos, la docencia se concibe más que como transmisión, como un proceso complejo donde interactúan diversidad de elementos, entre ellos, de manera destacada, la información y la relación pedagógica entre profesores, estudiantes y otras instancias académicas, donde la atención se centra en los procesos de diversos aprendizajes: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etcétera (Morán, 2004, p.23).

De esta forma la docencia no es entendida como un fenómeno que se da manera vertical sino un proceso complejo que involucra distintas variables por parte de alumno y del enseñante, el cual, idealmente debe darse de manera vertical. Además, si se toma en cuenta que la educación es un proceso dinámico y por ende cambiante, la docencia exige cambios constantes en uno de sus actores principales: el docente.

Para Aldana (2011) la docencia es la acción de enseñar y formar. La enseñanza es una actividad y acaba con un producto: lo enseñado. La enseñanza que es sólo información no educa. La enseñanza que educa también informa, pero nunca deja indiferente ante la lección. La enseñanza debe tener recursos intrínsecos para mover a la acción (Aldana, 2011, p. 24).

Definición de docente

El docente es la persona encargada de llevar a cabo la docencia, que por medio de una cantidad considerable de elementos ofrece a sus estudiantes una enseñanza que da cuenta en gran parte de su percepción del mundo y su realidad; así como del concepto que tiene de la educación en sí misma, la cual generalmente está cargada de sus ideologías, pensamientos y perspectivas. Cabe resaltar que no es un mero transmisor de información, pues el acto de formar a un individuo no puede simplificarse en “vaciar” conocimientos en el otro, como se menciona en una publicación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005):

El maestro del siglo XXI es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo.

Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p.1).

De esta manera conceptualizar al docente se convierte en un trabajo arduo, pues no sólo hablamos de una profesión que se encarga de formar seres humanos para la vida, sino de un ejercicio de autoconocimiento, ligado íntimamente al crecimiento profesional y personal, ya que encamina al otro a su propia realización. Como comenta Aldana (2011):

No cabe duda de que la profesión educativa es una profesión *sui generis*. Por su misma naturaleza, cabe mencionar que es una profesión asistencial, donde la ayuda es el mejor servicio que se presta al educando, pues contribuye al mejoramiento y crecimiento personal. Si la ayuda es un elemento esencial en la actuación educativa, se podría destacar como el método que hace eficaz todo proceso educativo (Aldana, 2011, p. 25).

A pesar de la complejidad del trabajo realizado por los docentes, sus condiciones de trabajo no siempre son las óptimas, empezando por la remuneración económica, la constante actualización educativa, la exigencia de formación continua, la capacitación didáctica y psicopedagógica y por supuesto el ambiente laboral. Según la UNESCO (2018): “Los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible. No obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes” (UNESCO, 2018).

Parece indispensable entonces primar la atención en la calidad laboral de los docentes, en su capacitación y cuidado de la salud física y mental, pues al parecer sus labores no se limitan a la enseñanza, cabría preguntarnos entonces, ¿Cuáles son las funciones del docente? Cuestión que intentaremos resolver a continuación.

Funciones del docente de nivel licenciatura

Además de las responsabilidades del área educativa, los docentes deben estar al pendiente de otras labores contextuales ya que al estar implicados directamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje, deben propiciar un ambiente de idóneo, conocer de gestión educativa, de didáctica y de investigación, como mencionan Barrios y Ferreres (1999, citado por Duarte, 2007), los docentes son además de educadores:

1. Principal actor como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje
2. Innovador de su práctica docente a través del desarrollo currículo
3. Investigador en la acción, en un proceso de trabajo cooperativo

La UNAM en su Marco Institucional de Docencia (Compendio de Legislación Universitaria, 1988), menciona que el profesorado universitario tiene como funciones principales las siguientes:

- Docencia
- Investigación
- Realización de materiales didácticos
- Tutoría
- Extensión y difusión

Docencia. Existen planes de estudio ya establecidos en los que se brinda el esquema básico y objetivos por seguir para el ejercicio de la enseñanza, sin embargo el docente es responsable de realizar un diagnóstico a su grupo para detectar las necesidades específicas y de acuerdo con ello poder diseñar un programa a seguir con actividades concretas, el cual tendrá que ser evaluado y adecuado las veces que sean necesarias. Este programa estará basado a su vez en los antecedentes de los alumnos, métodos pertinentes y aprovechamiento, todo este cúmulo de actividades se entrega a la dirección y se conoce como *avance programático*.

La tarea de docencia no termina ahí pues el profesor también estará encargado de la impartición de talleres, asesorías extraescolares, actividades extracurriculares, dirección de tesis y cursos de educación continua.

Investigación. La investigación primaria es la que se hace para el desarrollo del quehacer didáctico- pedagógico, pero también debe hacerse en el área de conocimiento específica en la que funge el profesor universitario, en la que es altamente recomendable generar una línea de investigación para una adecuada profesionalización. Aunado a ello el docente debe brindar

asesoría académica a sus alumnos para poder prepararse como futuros profesores y/o investigadores, mediante la preparación para asistencia a congresos, coloquios, concursos, proyectos de laboratorio y ayudantías.

Además, es deseable que cada profesor de carrera funja como responsable de un proyecto dentro de diferentes programas tales como: Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) o Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres Universitarias (PFAMU), entre otros.

Realización de materiales didácticos. Al proponer actividades concretas mediante el avance programático, el docente también deberá elaborar el material didáctico pertinente para el cumplimiento de los objetivos, tales como: libros, apuntes, resúmenes, cuadernos de trabajo, ejercicios, tutoriales, videos explicativos, antologías, portafolios, etc. De igual manera se recomienda la utilización de plataformas educativas como apoyo para el implemento de la innovación educativa y uso de las TIC.

Tutoría. Las tutorías son una forma de acompañamiento dirigida a alumnos de primer ingreso, a través de sesiones informativas, cursos y talleres. De igual manera se brinda atención a becarios y alumnos de alto rendimiento, mediante el apoyo y orientación hacia el desarrollo del trabajo profesional.

Extensión y difusión. Este apartado refiere principalmente a la formación constante por parte del docente, como ingreso a posgrados, fungir como jurado en exámenes profesionales y extraordinarios, contribuir al desarrollo institucional por medio de la incursión y participación en programas además de llevar a cabo acciones de tipo administrativo y gestión educativa.

A modo de resumen, como expresa el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2002), la función docente consiste en:

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza – aprendizaje. Lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución, la evaluación de los mismos procesos y sus resultados. Además de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, son docentes y directivos docentes (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2002).

Competencias en docentes de nivel licenciatura

La educación por competencias es un tema en auge actualmente, a grandes rasgos es un paradigma que toma en cuenta que no todas las personas tienen las mismas aptitudes, por ello trata de encaminar a los individuos para que exploten los conocimientos en su área dominante mediante la adquisición de elementos de orden conceptual, procedimental y actitudinal (Duarte, 2007).

Para comenzar a hablar de las competencias docentes, primero se debe entender a que refiere el término “competencia” en cualquier contexto, es decir, sin especificar su uso en el ámbito educativo, para Ortega (2008) el concepto de competencia es:

Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Ortega, 2008, p. 28).

Aubrun y Orifiamma (1990, citado por Barrón, 2009, p.78) clasifican las competencias en cuatro grandes grupos:

1. *Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales.* Se refieren al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de realizar en la empresa en la que trabajen, tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción como a las de gestión, a la toma de decisiones, el trabajo compartido, la asunción de responsabilidades, etc.

2. *Competencias referidas a actitudes.* Tienen que ver con la forma de afrontar la relación con las personas, las cosas y las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar (la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.).

3. *Competencias referidas a capacidades creativas.* Se refieren a la manera como los sujetos abordan el trabajo en su conjunto: si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.

4. *Competencias de actitudes existenciales y éticas.* Son aquellas que se refieren a si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales y de analizar críticamente el propio trabajo; si se proponen proyectos personales y se empeña la fuerza

necesaria para hacerlos realidad; si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Por ende, las competencias a tomar en cuenta para este trabajo son las *Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales*, las cuales son indispensables para la profesionalización tanto del educador universitario, como de los estudiantes mismos, de acuerdo con González (2008):

La formación en competencias profesionales constituye un objetivo esencial de la educación superior actual, orientada a la formación integral del estudiante, en tanto profesional eficiente, ético y responsable. Las competencias constituyen configuraciones complejas de la personalidad que integran componentes motivacionales y cognitivos expresándose en la calidad del desempeño profesional. Las condiciones del desempeño profesional en el presente exigen, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una profesión, competencias genéricas que permitan al profesional ejercer eficientemente la profesión en contextos diversos, con autonomía, flexibilidad, ética y responsabilidad. Las competencias genéricas pueden ubicarse en cuatro grupos: las relativas al aprendizaje, las relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, las relativas a la autonomía y el desarrollo personal, y las relativas a los valores (González, 2008, p. 207).

Por otro lado, cuando se habla de competencia docente en el profesor universitario, ésta responde a demandas específicas, según Pavié (2011) se puede caracterizar de la siguiente manera:

En el ámbito de la formación universitaria, la idea de competencia posee un carácter integrador. Su definición surge de las características de un determinado perfil profesional, del análisis pormenorizado de una actividad o puesto de trabajo, de las demandas específicas que se hacen a los proveedores de formación (las nuevas funciones que se pretenden cubrir

con esa titulación) finalmente, de los propósitos formativos que se pretenda dar a una titulación o plan curricular (Pavié, 2011, p. 71).

El desarrollo de competencias en los docentes universitarios dependerá entonces: de las funciones que requiere su institución para la impartición de conocimientos relacionados con su área de formación, de los requerimientos de los estudiantes frente a los que impartirá cátedra y de los objetivos a cumplir en los planes de estudios vigentes. Las competencias son diversas, diferentes autores proponen una serie de ellas.

Las competencias mínimas a desarrollar por parte del docente son diversas y los autores proponen las que consideran necesarias, en la Tabla 1 se muestra una comparación entre las propuestas de dos de ellos.

Tabla 1.

Competencias docentes

| <i>Competencias didácticas del docente Barrón (2009)</i> | <i>Características de los profesionales de la docencia Aldana (2011)</i> |
|--|--|
| Planificadora | Competencia |
| Didáctica del tratamiento de los contenidos | Iniciativa |
| Comunicativa | Responsabilidad |
| Metodológica | Compromiso |
| Comunicativa y relacional | Dedicación |
| Tutorial | |

Fuente: Elaboración propia

Duarte (2007) considera que las competencias docentes recaen en cuatro áreas principales, las cuales se mencionan y describen brevemente en la Figura 1.

| Competencias del profesor | Descripción |
|---|--|
| Competencias tecnológicas | Saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas |
| Competencias sociales y de comunicación | Feed-back, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber hacer social y comportamental |
| Competencias teóricas | Nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales |
| Competencias psicopedagógicas | Métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, tutorías, monitorización, orientación, técnicas de <i>desarrollo profesional, autoformación, etc.</i> |

Figura 1. Competencias docentes. Tomado de: Duarte, J. (2007). *Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral.*

Castillo (2010) reconoce seis grupos de competencias y estructura la secuencia de la siguiente manera:

1. Las competencias en la disciplina
2. Las competencias en la organización de los contenidos
3. Las competencias relacionadas con la variedad del aprendizaje
4. Las competencias en la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación
5. Las competencias de evaluación
6. Competencias en el área ética, en la acción educativa

Formación continua de los docentes de nivel licenciatura

Antes de comenzar a hablar sobre la formación docente, es importante proponer una definición de “formación”, según Bozu e Imbernón (2016) se puede concebir como:

Un conjunto de decisiones, actividades y recursos que la institución universitaria organiza sistemáticamente para mejorar las competencias profesionales de su personal (Bozu e Imbernón, 2016, p.98).

Se dice que la formación continua de los docentes universitarios es indispensable debido a varias razones. En primer lugar, como causa externa debido a la *innovación* constante de la educación, al pertenecer a la “sociedad de la información”, la educación como fenómeno complejo se modifica constantemente por la influencia de los contextos social, político y económico a nivel mundial, lo que se conoce como globalización (Duarte, 2007). En segundo lugar, como causa interna debido a las prioridades dentro del aula como la *heterogeneidad* de los estudiantes, los cuales a su vez tienen que cumplir con las demandas sociales y por ende las que emite el mercado laboral.

Romaña y Gros (2003) sintetizan los aspectos que consideran básicos para una enseñanza de calidad, basados en la formación permanente (ver Figura 2).

| Una enseñanza universitaria de calidad | |
|---|---|
| <i>Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo</i> | La formalización de los programas debería constituir una de las condiciones básicas de la docencia universitaria y no tomarse como un documento “burocrático” |
| <i>Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo</i> | Importancia de la planificación de los ambientes de trabajo |
| <i>Selección de contenidos interesantes y forma de presentación de los mismos</i> | Importancia del análisis de la docencia en el doble componente: selección de contenidos y presentación didáctica |
| Materiales de apoyo a los estudiantes | Necesidad de recursos para la docencia: guías de apoyo, dossiers, bases de datos, etcétera. |
| Metodología didáctica | Es importante desarrollar orientaciones metodológicas centradas en los estudiantes |
| <i>Incorporación de las nuevas tecnologías y recursos diversos</i> | Refuerza prácticas docentes y añade nuevos elementos en la selección de contenidos, la planificación docente y la comunicación |
| Atención personal a los estudiantes | Creación de sistemas de apoyo, tutorías |
| <i>Estrategias de coordinación con los colegas</i> | Importancia de crear una cultura de la colaboración |
| Sistemas de evaluación utilizados | Importancia de distinguir entre la evaluación de seguimiento y la de control |
| Mecanismos de revisión del proceso | Evaluación de resultados con indicadores internos y externos. |

Figura 2. Aspectos básicos para una enseñanza de calidad. Tomado de: Romaña, B. & Gros, T. (2003). La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿cambios superficiales o profundos?. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (21), 7-35.

Por otro lado, algunos aspectos que pueden mermar la formación constante por parte de los docentes son, en primera instancia, la minimización de la necesidad de preparación psicopedagógica y didáctica, pues al ser ya especialistas en su área de conocimiento, lo consideran como innecesario, lo que conlleva a su vez a ejercer la docencia por medio del aprendizaje empírico, como menciona Díaz (2006):

La experiencia se convierte en credencial para el ejercicio de la docencia. En la mayoría de los casos esta vida experiencial es asociada con los años de servicio y/o trabajo profesional; lo que supone que a mayor cantidad de años de ejercicio docente más experiencia

se posee, lo cual conduce a confundir antigüedad con experiencia (Díaz, 2006, p. 102). Con lo anterior se demuestra una resistencia al cambio o escasa comprensión de la evolución y modificación perdurable del conocimiento y la tecnología, en palabras de Díaz (2006):

La formación del docente, licenciado o profesor, en la mayoría de los casos, concluye en la escolaridad al no disponer de un plan de formación permanente. Una vez concluidos los estudios universitarios, en parte, con carencias y vacíos el docente ingresa al ejercicio profesional o continúa con su ejercicio docente con un conjunto de saberes dispersos, difusos, superficiales que lo acompañan durante su desempeño; a los cuales se suman la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, ausencia de programas de formación y un abandono intelectual que se apodera del docente ayudado por la fragilidad de un compromiso que no ha podido desarrollar (Díaz, 2006, p. 97).

Aunado a ello constantemente hay situaciones institucionales que pueden evitar esta preparación por parte del profesorado, como la falta de flexibilidad administrativa, pues muchas veces en vez de permitirles centrarse en su preparación didáctica se les exige cumplir con ciertos estatutos de gestión educativa.

En último lugar, la falta de formación continua se ha debido quizás, al poco entendimiento del “nuevo” sistema educativo centrado en el alumno y basado en el aprendizaje por competencias y en la resolución de problemas, algo conocido en el ámbito escolar como *life long learning* o aprendizaje a lo largo de la vida, en el que la universidad ya no es el fin de la preparación sino el inicio, la base para seguir aprendiendo (Bozu & Imbernón, 2016).

Sin embargo, aunque que no se dé, de manera óptima la formación docente permanente, las exigencias para cumplir con esta serie de requerimientos institucionales, educativos y laborales es parte activa de la profesión del docente universitario. Además ha de tomarse en cuenta que el presupuesto asignado a las universidades públicas depende en gran medida del

trabajo académico, lo que da como consecuencia una exigencia del incremento de productividad: más publicaciones, conferencias, formación de alumnos, participación en la gestión universitaria, aunado a las demandas como investigadores: más investigación, publicaciones, difusión de los resultados, etc. Lo que resulta en una dedicación al trabajo más allá de la jornada laboral, entre otras razones para cumplir con las peticiones asociadas a la obtención de estímulos económicos (Martínez *et al*, 2010).

Salud en docentes de nivel licenciatura

Salud Física

El concepto de salud según la Organización Mundial de la Salud, OMS (2018) “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 2013).

La salud en el ámbito laboral es un tema que se ha tomado en consideración, el cual se encarga de estudiar los posibles daños que la actividad laboral podría estar desencadenando en sus trabajadores, sin embargo, se presta más atención a la salud de los trabajadores del sector industrial y la salud en docentes universitarios no es un tema en el que se haya ahondado en gran medida (Martínez *et al.*, 2010).

En el año 2010 como parte de la “Discusión del anteproyecto para la Reforma a la Carrera Académica 2010”, Martínez y sus colaboradores (2010), realizaron una investigación sobre la salud de los docentes en la UAM Xochimilco, en ella, tomaron como señales de perfil de daño en la salud las siguientes enfermedades: estrés, fatiga, fatiga neurovisual, ansiedad, depresión, trastornos del sueño, trastornos musculoesqueléticos, lumbalgia, trastornos psicosomáticos y distonía (Martínez *et al.*, 2010). Dicho estudio dio como resultado los siguientes datos:

En relación con el perfil de daño (tabla 3) el 41% de los docentes presenta síntomas de estrés y 38 de cada 100 tiene problemas de disfonía y de trastornos músculo-esqueléticos. Los trastornos del sueño, la ansiedad y la fatiga los están presentando un tercio de los académicos participantes, una cuarta parte presentó: fatiga neurovisual, lumbalgia y cefalea tensional. El estrés es el trastorno que aparece con la tasa de prevalencia más elevada de todo el perfil de daño explorado (Martínez *et al*, 2010, p. 6)

Tabla 2.

Perfil de daño de los trabajadores académicos de la UAM- Xochimilco, 2009

| Trastornos padecidos durante el último año | N | Sí | Tasa* |
|---|------------|------------|--------------|
| Estrés | 192 | 79 | 41 |
| Disfonía | 198 | 76 | 38 |
| Músculo esquelético | 198 | 75 | 38 |
| Trastornos del sueño | 198 | 63 | 32 |
| Ansiedad | 195 | 62 | 32 |
| Fatiga | 198 | 57 | 29 |
| Lumbalgia | 197 | 52 | 26 |
| Fatiga neurovisual | 195 | 48 | 25 |
| Cefalea tensional | 196 | 47 | 24 |
| Migraña | 177 | 40 | 23 |
| Depresión | 192 | 36 | 19 |
| Psicosomáticos digestivo | 198 | 19 | 10 |
| Psicosomáticos cardiocirculatorio | 194 | 8 | 4 |
| Total | 199 | 662 | 332.6 |

*Por cada 100 trabajadores

Fuente: Martínez, A.S., Méndez, R. I. & Zuñiga, R. J. (2010)

Este desgaste del docente puede deberse a un buen número de variables, entre otras: la degradación de la cuestión social y los cambios constantes en las exigencias laborales, el rápido avance tecnológico, las transformaciones en procesos y contenidos de trabajo, cambios en las relaciones laborales, así como inestabilidad y precariedad en el ámbito en que se desempeña (Collado *et al*, 2016). Como mencionan Lugo y Torres (2011):

La praxis de la docencia está en presencia de actividad física haciendo uso de sus recursos comunicativos e intelectuales, así como de equipos y otros tipos de instrumentación que utiliza para facilitar su función, que pudiese afectar o disfrutar su desempeño académico, incidiendo en su bienestar, por lo cual, puede presentar situaciones de sentirse angustiado, presionado, con mucha tensión o sentirse a gusto con su hacer académico, y es a través de su visión emica que podrá expresar como percibe subjetivamente su bienestar y su salud mental (Lugo y Torres, 2011, p. 1).

Aunado a ello la sobrecarga laboral, así como trabajar en días de descanso y vacaciones, triplican los riesgos de padecer una enfermedad. Asimismo, las posiciones incómodas, ya sea por estar muchas horas de pie al dar clase o varias horas sentado leyendo o escribiendo, dan como resultado principalmente: fatiga, trastornos psicósomáticos digestivos, lumbalgia y depresión. También hay evidencia de que la condición laboral más problemática respecto a la salud de los docentes es el sobrecompromiso o alto involucramiento, pues existe un riesgo triplicado para desarrollar estrés, depresión y fatiga crónica (Martínez *et al.*, 2010).

Salud Mental

Según la Organización Mundial de la Salud (2013): La salud mental se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, es capaz de hacer una contribución a su comunidad (OMS, 2013). También refiere a la capacidad para autogestionar pensamientos, emociones, comportamientos y sanas interacciones en diversos contextos (Villamizar, 2016).

Diversos estudios muestran evidencia de que los principales malestares de índole psicológica en docentes universitarios son: agotamiento crónico, nerviosismo, irritabilidad,

desconcentración, desgano, preocupación, estrés crónico, dificultad para conciliar el sueño, angustia miedo y desinterés (Villamizar, 2016). De igual manera, se ha identificado al estrés como factor de riesgo para desarrollar enfermedades cardiovasculares, migraña, cefalea, depresión y ansiedad. Las principales causas de estrés en los docentes universitarios apuntan a: la baja motivación de los alumnos hacia el estudio, la disciplina dentro del aula, así como las condiciones laborales, tales como: trabajo bajo presión, sobrecarga de actividades, conflictos con otros docentes y el trabajo rutinario, de igual manera el cambio acelerado en el currículo y la organización de la gestión educativa; lo que resulta en una afectación directa de la calidad de vida y productividad del docente (Olmedo *et al.*, 2013).

Síndrome de Burnout

Definición

El Burnout, es un trastorno de origen laboral que se suscita principalmente en personas que poseen alta implicación y sobrecompromiso en el trabajo, ya sea con sus clientes o pacientes. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2004), el síndrome de agotamiento emocional o Burnout, es una reacción del individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos ni a sus capacidades, aunado a ello ponen a prueba su capacidad de afrontar la situación (OMS, 2004).

Gutierrez y sus colaboradores en el 2006, definieron el Síndrome de Burnout como:

Un trastorno adaptativo, crónico, asociado con el inadecuado afrontamiento de las demandas psicológicas del trabajo que altera la calidad de vida de la persona que lo padece y produce un efecto negativo en la calidad de la prestación de los servicios médicos asistenciales (Gutierrez *et al.*, 2006, p.305).

Basada en diversos autores, Apiquian (2007) esbozó la siguiente definición:

Aunque no existe una definición unánimemente aceptada sobre Burnout, parece haber consenso en que se trata de una respuesta al estrés laboral crónico, una experiencia subjetiva que engloba sentimientos y actitudes con implicaciones nocivas para la persona y la organización y generalmente se produce principalmente en el marco laboral de las profesiones que se centran en la prestación de servicios y atención al público: médicos, enfermeras, profesores, psicólogos, trabajadores sociales, vendedores, personal de atención al público, policías, cuidadores, entre otros. Recientemente se ha hablado de “estudiantes

quemados”, principalmente en los universitarios que están en los últimos años de carrera (Apiquian, 2007, p.2).

Gil- Monte tradujo en el 2007 el término burnout a Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT), y lo definió de la siguiente forma:

Respuesta psicológica al estrés laboral crónico, de carácter interpersonal y emocional, que aparece en los profesionales de las organizaciones de servicio que trabajan en contacto con los clientes o usuarios de la organización, la cual, se caracteriza por un deterioro cognitivo que consiste en una pérdida de la ilusión del trabajo, el desencanto profesional o la baja realización personal en el trabajo, por un deterioro afectivo caracterizado por agotamiento emocional, físico, por actitudes, además de conductas negativas hacia los clientes y hacia la organización. Estos sentimientos están a veces acompañados de sentimientos de culpa (Gil-Monte, 2005a, 2005b, 2007, 2008; Gil-Monte, Unda & Sandoval, 2009, citado por Díaz & Gómez, 2016, p. 116).

Por último Maslach (2015) definió el Burnout como:

Un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y reducción de logros personales, el cuál generalmente ocurre a personas que están al servicio de otras. Es una respuesta al estrés crónico emocional del trato continuo con otras personas, particularmente cuando éstas están preocupadas o tienen problemas. Así, el Burnout puede considerarse como un tipo de estrés laboral (Maslach, 2015).

De acuerdo con lo anterior, el Burnout es un trastorno desencadenado por estrés crónico laboral, el cual es resultado de presiones y demandas constantes para el trabajador, lo que conlleva a un agotamiento emocional excesivo y pérdida de motivación hacia el trabajo, por ende merma la calidad de vida de la persona que lo padece, así como su rendimiento laboral.

Etiología

En este apartado es importante hablar sobre Freudenberger (1974) quién acuñó por primera vez el término de Burnout para explicar el estado de agotamiento emocional como resultado de las condiciones de trabajo en empleados que están vinculados con la práctica clínica. Estudios relacionados con este fenómeno, sugieren que puede originarse a partir de diversos factores ambientales, sobre todo los relacionados directamente con el escenario laboral. De esta manera, el Burnout se desencadena principalmente por factores como: estrés excesivo por periodos prolongados y por las altas expectativas propiciadas en las labores coincidentes con la ayuda a otros (Amini & Siyyari, 2018).

El fenómeno de Burnout es amplio y complejo por lo que involucra un gran número de causas tanto individuales como laborales, a continuación se esbozarán las más mencionadas en la literatura consultada.

Respecto al área laboral, la OMS (2004), propone que las principales causas para desencadenar el Síndrome de Burnout en el trabajador son: la mala organización en el trabajo, el exceso de exigencias y presiones, así como la poca preparación para las labores a desempeñar (capacitación deficiente). Aunado a ello, propone una lista de 9 “peligros relacionados con el estrés”:

1. Características del puesto
2. Volúmen y ritmo de trabajo
3. Horario de trabajo
4. Participación y control
5. Perspectivas profesionales, estatus y salario
6. Papel en la entidad

7. Relaciones interpersonales
8. Cultura institucional
9. Relación entre vida la vida familiar y la vida laboral

Estos detonadores de estrés crónico, están relacionados, sobre todo, con profesionales que tienen actividades laborales en las que sus deberes principales están relacionados con el trato directo de pacientes, clientes o alumnos, según sea el caso (Forbes, 2011).

En el 2005, Palmer y sus colaboradores, con el fin de determinar y evaluar los factores organizacionales asociados al "Síndrome de Burnout" realizaron un estudio en los médicos anestesiólogos de la ciudad de Mexicali, B.C., México, dando como principales resultados:

Los resultados obtenidos en relación con la sobrecarga de trabajo, coinciden con lo documentado en la bibliografía, donde refieren ser el factor organizacional viciado que más afecta a la población que presenta el síndrome, en relación con los conflictos con los valores, que resultó ser significativa, coincide con lo reportado por Maslach (1999); este fenómeno ocurre cuando no hay correlación entre la demanda del trabajo y los principios morales, que en nuestro estudio mostró tener un factor protector, es decir la actitud que asumen las personas para tratar de protegerse contra el agotamiento y la decepción, que se traduce en cinismo (Palmer *et al.*, 2005, p. 85).

De acuerdo con la información anterior, la sobrecarga de trabajo, la alta demanda laboral y moral, además de la falta de reconocimiento, son los factores detectados con mayor implicación en el desarrollo del Síndrome de Burnout, lo cual es consistente con los peligros relacionados con el estrés propuestos por la OMS.

Por otro lado, respecto a las causas individuales que desatarían el estrés crónico, éstas, podrían ser explicadas como un proceso de acomodamiento psicológico entre el trabajo estresante y el trabajador estresado (Forbes, 2011). Dicho proceso consiste básicamente en:

a- Fase de estrés: en la cual se da un desajuste entre las demandas laborales y los recursos del trabajador.

b- Fase de agotamiento: en la cual se dan respuestas crónicas de preocupación, tensión, ansiedad y fatiga.

c- Fase de agotamiento defensivo: en la cual se aprecian cambios en la conducta del trabajador, destacándose el cinismo, entre otras muchas de carácter nocivo (Forbes, 2011).

A su vez existen factores psicosociales que pueden desatar situaciones de riesgo para la calidad laboral de los trabajadores, los cuales tienen suficiente potencial para convertirse en causas de daño psicológico, físico e incluso social. Sus consecuencias principales están relacionadas con: enfermedades, accidentes laborales, mayor sintomatología psicosomática, mayores niveles de estrés, costos sociales, económicos, problemas psicológicos y de salud en general, de acuerdo con Gil (2009):

Los factores psicosociales son las condiciones presentes en una situación laboral directamente relacionadas con la organización del trabajo, con el contenido del puesto, con la realización de la tarea e incluso con el entorno, que tienen la capacidad de afectar al desarrollo del trabajo y a la salud de las personas trabajadoras. Las expresiones organización del trabajo y factores organizativos se utilizan muchas veces de manera intercambiable con factores psicosociales para hacer referencia a las condiciones de trabajo que pueden conducir al estrés (Gil, 2009, p.169).

Por otro lado de acuerdo con Serrano (2017) a raíz de que se comenzó a investigar más acerca del Síndrome de Burnout específicamente en docentes, surgieron varios modelos explicativos para intentar aportar información al respecto y los principales fueron:

Modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978): En este modelo la explicación para el Síndrome del Burnout consiste en: disminución de la motivación, la alta demanda para llevar a cabo estrategias diversas frente a las solicitudes laborales, factores personales, laborales y organizacionales.

Modelo explicativo de Byrne (1999): En una investigación realizada en Canadá, se entrevistó a docentes de diversos niveles y se llegó a la conclusión de que el Burnout se origina principalmente por: sentimiento de ambigüedad, conflicto de rol, sobrecarga laboral, clima dentro del aula y autoestima del docente.

Modelo de Rudow (1999): Su investigación trabajó principalmente con aspectos fisiológicos, bioquímicos e inmunológicos. La cual dio como resultado el “modelo de reacciones negativas de tensión y consecuencias en la actividad docente”. Dicho modelo toma como causas principales: la sobrecarga laboral y el estrés crónico.

Modelo de Leithwood, Manziés & Jantz (1999): Estos investigadores comentan que el Burnout en los docentes se debe a: las constantes transformaciones en las instituciones educativas, a las decisiones mal llevadas de administrativos, así como de los jefes y a factores organizacionales y personales.

Modelo de Maslach y Leiter (1999): Para estos autores, el Burnout se da como resultado de una experiencia crónica e individual de estrés relacionado directamente con el contexto organizacional del docente y toma en cuenta las tres dimensiones que son medidas con el Maslach Burnout Inventory (MBI).

Prevalencia

Hay un buen número de investigaciones relacionadas con el Burnout, dirigidas a estudiar este síndrome, principalmente, en profesionales de la salud, los cuales al tener trato directo con los pacientes son más propensos a él. Entre los profesionales más estudiados están: los médicos, las enfermeras y los psicólogos. Se observa poca evidencia de la prevalencia del Burnout en profesores universitarios en México, a pesar de reunir los principales criterios que toman en cuenta las investigaciones antes mencionadas. Debido a ello la evidencia con la que se cuenta proviene principalmente de países como: España, Colombia, Venezuela, Chile, Costa Rica, Brasil y Perú. De igual manera, se observa que las principales variables que se toman en cuenta son: edad, sexo, estado civil, años laborando y satisfacción laboral.

Guerrero (2001) durante cinco años llevó a cabo un estudio en la Universidad de Extremadura (UEX) (España) sobre la incidencia del Síndrome de Burnout y del afrontamiento del estrés laboral en el profesorado universitario y sus resultados fueron los siguientes:

En cuanto al análisis por patrones, habiéndose categorizado en cinco niveles de Burnout (nada, poco, medio, bastante y extremo), constatamos que un 23% del profesorado de la muestra (257 profesores), se sitúa en el nivel máximo de Burnout y un 21% en el mínimo. En general, los resultados indican que el 41% aproximadamente del profesorado de la muestra está casi exento de Burnout, el 42% presentan niveles preocupantes ya que superan la media y un 17% presenta un grado moderado (Guerrero, 2001, p.10).

En el 2005 Palmer y su grupo de apoyo, realizaron una investigación para determinar “Factores de riesgo organizacionales asociados al síndrome de burnout en médicos anestesiólogos”, dicho trabajo arrojó los siguientes resultados:

Se determinó la prevalencia del síndrome de "Burnout", excluyéndose a tres médicos que se rehusaron a contestar los cuestionarios. De los 89 sujetos analizados se obtuvieron 37 casos, dando como resultado una prevalencia general de 44%. El grupo de casos estuvo constituido por 23 hombres y cinco mujeres; el grupo control por 19 hombres y 9 mujeres ($p > 0.05$). La edad promedio en el grupo de casos fue de 43.7 años; en el grupo control 45.8 años. El estado civil en el grupo de casos es de 85.7% casados, 7.1% divorciados, 3.5% vive en unión libre, y 3.5% es soltero. En el grupo control hubo 71.4% casados, 14.3% solteros, 7.1% viudos y 7.1% en unión libre. En cuanto a los años que llevaban laborando, la máxima antigüedad para el grupo de casos fue de 24 años y la mínima de dos años con una media de 13.5 años; en el grupo control la antigüedad máxima fue de 28 años, la mínima de dos años y la media de 16.4 años. Para las variables de estudio se obtuvo para sobrecarga de trabajo $p = < 0.003$ y para la variable de conflicto con los valores $p = < 0.034$; las demás variables no fueron significativas, y para las variables no organizacionales, se detectó que el estar casado o divorciado y el tener hijos son factores de riesgo para presentar el síndrome (Palmer, *et al.*, 2005, p. 84).

De acuerdo con los datos anteriores, de los médicos que participaron en el estudio casi la mitad de ellos padecen el Síndrome de Burnout, lo cuál puede considerarse como dato alarmante, pues indica un alto porcentaje de personal propenso a enfermedades físicas y mentales que sin duda mermarán su calidad de vida, eficiencia y permanencia laboral.

Más adelante en el año 2006, Gutiérrez y sus colaboradores, realizaron una revisión acerca del "Síndrome del Burnout" en los medios hospitalarios, destacando su importancia como riesgo laboral y basados en la premisa que dicho síndrome, no afecta sólo al personal que labora en medios hospitalarios sino a los mismos usuarios o pacientes de los médicos que

padecen Burnout. En esta investigación mencionan que la prevalencia del síndrome es la siguiente:

De entre las publicaciones existentes podemos descartar que este síndrome afecta al personal implicado en los cuidados de la salud siendo los principales afectados: médicos, enfermeras, odontólogos y psicólogos. En lo que respecta al personal de enfermería las diversas publicaciones existentes muestran una prevalencia del 30.5 al 39% y el género más afectado es el masculino. En lo que respecta al personal médico los internos y residentes se ven afectados entre un 76 y un 85%; siendo severo en el 52%. Los médicos generales se ven afectados en un 48%, los médicos familiares en 59.7%, los cirujanos generales en un 32% y los anesthesiólogos en un 44%^{5,7}. Este problema se ha encontrado también en cirujanos dentistas, aunque la prevalencia no es reportada. Para algunos autores todos los médicos en algún momento de su carrera presentan sintomatología de este síndrome (Gutiérrez *et al.*, 2006, p. 306).

En el año 2009, Pedro Gil Monte, realizó una revisión de la evidencia acerca de la prevalencia, factores de riesgo, y principales consecuencias del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT), término con el que acuñó al Burnout. Dicha revisión se enfocó en la presencia de SQT de los trabajadores por país, especialmente para considerar los riesgos psicosociales en el escenario laboral y sus consecuencias en la salud pública. Sus datos muestran algunos resultados más moderados comparados con las investigaciones anteriores, los cuales se muestran a continuación:

La prevalencia de esta patología, relacionada única y exclusivamente con el desempeño de la actividad laboral, varía de unos estudios a otros. En algunos estudios se han obtenido porcentajes del 30% aunque resultados más moderados sitúan su prevalencia en el 11,4%. Aplicando criterios más conservadores, en Holanda se estima que entre el 4% y el 7% de la

población podrían sufrir niveles graves de SQT. Porcentajes cercanos al 7% se han estimado en Suecia. En Finlandia se estima que los casos graves de SQT de la población trabajadora se sitúan sobre el 2,4%. En estudios realizados en España se han obtenido porcentajes similares (Gil, 2009, p. 171)

Posteriormente en el año 2015, Saborío & Hidalgo, realizaron una revisión de la literatura existente en Costa Rica, sobre la incidencia del Burnout en dicho país, ya que argumentan, hay datos que muestran desde un 20% hasta un 70% de incidencia de Burnout en médicos en servicio. Sus hallazgos principales se resumen a continuación:

En Holanda, aproximadamente el 15% de la población trabajadora sufre de Burnout y se estima que las pérdidas por enfermedades relacionadas al estrés es de aproximadamente 1.7 billones de euros; siendo las ocupaciones donde se brindan servicios de salud donde los individuos poseen más posibilidades de desarrollarlo: médicos, enfermeros, odontólogos y psicólogos. Algunos autores sugieren que el Burnout en los médicos se comienza a “cultivar” desde la escuela de medicina:

- Según un estudio realizado por Dyrbye et al, publicado en el 2010 en JAMA, entre los estudiantes de medicina hasta un 49,6% pueden padecer síndrome de sobrecarga emocional
- En el Hospital Universitario del Norte, en Colombia, se determinó la incidencia del síndrome de fatiga en el trabajo entre los internos universitarios de medicina: 9.1%.
- Un estudio realizado en Canadá, reportó una incidencia del SB hasta en un tercio de los residentes de cualquier especialidad (Saborío & Hidalgo, 2015, p. 2).

Por último en el 2016, Akin y Ulusoy, efectuaron una investigación sobre “La relación entre el silencio organizacional y el agotamiento entre los académicos: una investigación sobre las universidades en Turquía”, en este trabajo abordaron las tres dimensiones que

definió Maslach como indicadores del Síndrome de Burnout, utilizando los siguientes criterios basados en una escala likert: El rango de puntuación de cada pregunta está entre las escalas del 1 al 5. Las puntuaciones se evaluaron de la siguiente manera: 1.00–1.79 = muy en desacuerdo, 1.80–2.59 = ligeramente de acuerdo, 2.60–3.39 = algo de acuerdo, 3.40–4.19 = muy de acuerdo y 4.20–5.00 = totalmente de acuerdo.

Los resultados que arrojó su trabajo y que son de interés para el presente documento se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3
Burnout

| Variables | Dimensiones | \bar{X} | DS |
|------------------|-----------------------|-----------------------------|------------|
| Burnout | Agotamiento Emocional | 2.52 | .97 |
| | Despersonalización | 2.15 | .79 |
| | Realización Personal | 2.28 | .58 |
| | Burnout total | 2.34 | .64 |

Adaptada de: Akin, U., & Ulusoy, T. (2016). *The Relationship between Organizational Silence and Burnout among Academicians: A Research on Universities in Turkey*. International Journal Of Higher Education, 5(2). doi: 10.5430/ijhe.v5n2p46

Componentes del Síndrome de Burnout

El constructo psicológico de Burnout, se caracteriza por tres dimensiones básicas de acuerdo con el MBI: agotamiento emocional, despersonalización y reducción de logros personales o baja realización personal. Al ser consideradas como partes medulares del síndrome por Maslach, se abordarán como componentes básicos para describir el Burnout.

Agotamiento emocional: se caracteriza por un extremo cansancio físico y mental, acompañado de la sensación de “no poder dar más” emocionalmente (Apiquian, 2007).

Además se da una pérdida de recursos emocionales y viene acompañado de un sentimiento de incertidumbre y falta de control (Forbes, 2011). Es un agotamiento de la energía de los recursos emocionales propios y proviene de la experiencia de estar emocionalmente agotado por el contacto diario con personas a las que se brinda servicio y a las que al mismo tiempo se intenta ayudar (Marrau, 2004).

Moreno (2001) ha escrito varios artículos respecto al Burnout y sugiere que:

Algunos autores han insistido en la relevancia del cansancio emocional como elemento del síndrome. Shirom (1989) y Leiter (1991) basados en diferentes análisis y en las abundantes correlaciones encontradas entre esta dimensión y otras variables consideran que el agotamiento emocional es el verdadero núcleo del Burnout. Garden (1987,1989) ha sugerido que las dimensiones de despersonalización y realización personal serían simplemente un artefacto procedente de trabajar con muestras de trabajadores de servicios sociales. Sin duda alguna, el cansancio emocional es el componente más próximo a las definiciones habituales del estrés crónico. Sin embargo, la reducción del Burnout a este elemento identificaría el burnout con un proceso claramente unidimensional, lo que no parece sea el caso. Sin embargo son numerosos los trabajos que han considerado el componente de cansancio emocional como el factor más predictivo de las numerosas consecuencias negativas del Burnout, de forma que a mayor intensidad del cansancio emocional mayor nivel de consecuencias (Moreno *et al.*, 2001, p. 5).

Despersonalización. Se dice que la despersonalización ocurre cuando un individuo está emocionalmente distanciado de otros y con problemas de comunicación evidentes. Los docentes que han padecido Burnout, pueden presentar problemas para relacionarse con sus alumnos, con otros profesores e incluso con los padres de familia. Esto viene acompañado

de una devaluación del trabajo propio realizado, como si fuera inconsecuente o sin sentido (Suh, 2018).

La despersonalización también puede ser entendida como una actitud cínica hacia las personas a las que se les brinda el servicio o terapia, como pueden ser alumnos, clientes o pacientes, dando como resultado un “endurecimiento afectivo” (Pinheiro, 2018).

Por último, esta segunda dimensión se caracteriza por un cambio de actitud, que pasa de ser positiva y afectuosa hacia una actitud negativa e indiferente hacia los demás (Shepherd *et al.*, 2011).

En resumen la despersonalización implica actitudes negativas, cínicas e impersonales, generando sentimientos distantes hacia otras personas.

Reducción de logros personales. La reducción del sentido de logro personal se refiere a una disminución en el sentimiento de competencia y logro exitoso en la carrera en la que el profesional se desarrolla cotidianamente (Shepherd *et al.*, 2011). La autoreducción de logros profesionales a su vez conduce al desarrollo de sentimientos y actitudes negativos en el desempeño de la evaluación de competencia y éxito profesional de uno mismo (Pinheiro *et al.*, 2018).

De acuerdo con Marrau (2004):

Por baja realización personal en el trabajo se entiende la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente, y de forma especial esa evaluación negativa afecta a la habilidad en la realización del trabajo y a la relación con las personas a las que atienden. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismo e insatisfechos con sus resultados laborales (Marrau, 2004, p. 55).

En concreto, la falta de realización personal en el trabajo, se refiere a la disminución de los sentimientos de competencia y éxito en el trabajo, es decir la autoeficacia se ve

ampliamente afectada. De igual manera, existe una tendencia a evaluarse negativamente a sí mismo, particularmente en el ámbito laboral y respecto a otras personas (Olivares, 2017).

Sintomatología

Generalmente se pone mayor énfasis a la sintomatología emocional que ocasiona el Síndrome de Burnout, al ser medido a partir del agotamiento emocional se da por entendido que está directamente relacionado con él, sin embargo pueden existir un sin número de manifestaciones además de las emocionales, las cuales son difíciles de diferenciar de las consecuencias desencadenadas por el mismo síndrome. Tomando en cuenta esto, Moreno-Jiménez, González y Garrosa (2001) resumieron la que llamaron “sintomatología descriptiva del Burnout” (Tabla 4).

Tabla 4

Síntomas descriptivos del burnout

| Emocionales | Cognitivos | Conductuales | Sociales |
|---------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| Depresión | Perdida significado | Evitación | Evitación de |
| Indefensión | Pérdida de valores | responsabilidades | contactos Conflictos |
| Desesperanza | Desaparición de | Absentismo | interpersonales |
| Irritación Apatía | expectativas | Conductas | Malhumor familiar |
| Desilusión | Modificación | inadaptativas | Aislamiento |
| Pesimismo | autoconcepto | Desorganización | Formación de |
| Hostilidad | Desorientación | Sobreimplicación | grupos críticos |
| Falta de tolerancia | cognitiva Perdida de | Evitación de | Evitación |
| Acusaciones a los | la creatividad | decisiones Aumento | profesional |
| clientes Supresión | Distracción Cinismo | del uso de cafeína, | |
| de sentimientos | Criticismo | alcohol, tabaco y | |
| | generalizado | drogas. | |

Adaptado de: Moreno-Jiménez, B., González Gutiérrez, J.L., Garrosa Hernández, E. (2001). *Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida*. En: J. Buendía y F. Ramos (Eds). Empleo, estrés y salud. Madrid: Pirámide. pp. 59-83

Generalmente cuando alguien refiere tener Burnout alude a un cansancio excesivo que va más allá de lo habitual, además no sólo se habla de un agotamiento físico sino de uno mental y emocional. Basados en lo anterior podemos decir que los síntomas del Burnout se pueden dividir en psicosociales, físicos y laborales (Forbes, 2011).

Psicosociales. Se dan cuando hay un deterioro en las relaciones inter e intrapersonales, presenta también comorbilidad con: estrés crónico, negación, aislamiento, ansiedad, miedo o temor, depresión (siendo uno de los más frecuentes en este síndrome y uno de los síntomas más peligrosos ya que puede llevar al suicidio), ira, adicciones, cambios de personalidad, culpabilidad y autoinmolación; así como falta de concentración y percepción de minusvalía (Saborío & Hidalgo, 2015).

Físicos. Principalmente hay insomnio, problemas cardiovasculares, úlceras, problemas gastrointestinales, dolor muscular, alergias, fatiga crónica y trastornos del sueño. También se pueden presentar como cambios en los hábitos de higiene y arreglo personal, cambios en el patrón de alimentación, con pérdida o ganancia de peso exagerada, pérdida de la memoria, desorganización, además de dificultad para concentrarse. La clínica del síndrome se esquematizó en cuatro niveles:

- Leve: quejas vagas, cansancio, dificultad para levantarse a la mañana
- Moderado: cinismo, aislamiento, suspicacia, negativismo
- Grave: enlentecimiento, automedicación con psicofármacos, ausentismo, aversión, abuso de alcohol o drogas
- Extremo: aislamiento muy marcado, colapso, cuadros psiquiátricos, suicidios (Saborío & Hidalgo, 2015, p. 4).

Laborales. Se traducen en baja productividad, actitud negativa, ausentismo y conflictos entre compañeros del escenario laboral.

A modo de resumen, Apiquian (2007) esquematizó la sintomatología de Burnout en tres niveles: psicósomáticos, emocionales y conductuales (Tabla 5).

Tabla 5
Sintomatología de Burnout

| Síntomas Psicósomáticos | Síntomas emocionales | Síntomas conductuales |
|--------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Fatiga crónica | Irritabilidad | Cinismo |
| Dolores de cabeza | Ansiedad generalizada y | No hablan |
| Dolores musculares | focalizada en el trabajo | Apatía |
| Insomnio | Depresión | Hostilidad |
| Pérdida de peso | Frustración | Susplicacia |
| Úlceras y desórdenes | Aburrimiento | Sarcasmo |
| gastrointestinales | Distanciamiento | Pesimismo |
| Dolores en el pecho | afectivo | Ausentismo laboral |
| Palpitaciones | Impaciencia | Abuso en el café, tabaco, |
| Hipertensión | Desorientación | alcohol, fármacos, etc. |
| Crisis asmática | Sentimientos de soledad | Relaciones interpersonales |
| Resfriados frecuentes | y vacío | distantes y frías |
| Aparición de alergias | Impotencia | Tono de voz elevado (gritos |
| | Sentimientos de | frecuentes) |
| | omnipresencia | Llanto inespecífico |
| | | Dificultad de concentración |
| | | Disminución del contacto |
| | | con el |
| | | público/clientes/pacientes |
| | | Incremento de los conflictos |
| | | con compañeros |
| | | Disminución de la calidad |
| | | del servicio prestado |
| | | Agresividad |
| | | Cambios bruscos de humor |
| | | Irritabilidad |
| | | Aislamiento |
| | | Enfado frecuente |

Adaptado de: Apiquian Guitart, A. (2007). *El síndrome del burnout en las empresas.* Presentación, Tercer Congreso de Escuelas de Psicología de las Universidades Red Anáhuac. Mérida, Yucatán.

Consecuencias del síndrome de burnout sobre la salud física y mental

Serrano (2017) destacó las consecuencias del Burnout en docentes en tres vertientes: personales, familiares y laborales.

Personales. Se refieren a los problemas físicos y psicológicos que presenta el docente en adición a la incapacidad para desconectarse del trabajo aún encontrándose fuera de él. También hay una tendencia a la realización de conductas no saludables o comportamientos disfuncionales (OMS, 2004) como adicciones, que afectan e incluso agravan las consecuencias psicológicas y físicas (Mena, 2010). Para Jorquera y sus colaboradores (2014) las consecuencias personales implican:

Las consecuencias del Burnout a nivel personal apuntarían a la incapacidad para desconectarse del trabajo, dificultades de sueño, el cansancio que aumenta la susceptibilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, de cuello, dolores de cabeza, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, aumento de enfermedades virales y respiratorias, falta de autorrealización, baja autoestima, aislamiento, tendencia a la auto-culpa, actitudes negativas hacia sí mismo y hacia los demás, sentimientos de inferioridad y de incompetencia, pérdida de ideales, irritabilidad, cuadros depresivos graves, ansiedad generalizada y fobia social (Jorquera *et al.*, 2014, p. 118).

La OMS (2004) considera que cuando el individuo está sometido a estrés crónico laboral puede:

- Estar cada vez más angustiado e irritable
- Ser incapaz de relajarse o concentrarse
- Tener dificultades para pensar con lógica y tomar decisiones

- Disfrutar cada vez menos su trabajo y sentirse cada vez menos comprometido con este
- Sentirse cansado, deprimido e intranquilo
- Tener dificultades para dormir
- Sufrir problemas físicos graves como: cardiopatías, trastornos digestivos, aumento de la tensión arterial y dolor de cabeza, trastornos músculo- esqueléticos

Familiares. Son las consecuencias que están relacionadas con: la necesidad de soledad de la persona que padece el síndrome, alejándose así de su círculo familiar cercano; involucra la falta de tiempo para la convivencia debido a la sobrecarga laboral; saturación de trabajo incluso estando en casa y constantemente hay falta de comunicación con la pareja, hijos y otros integrantes de la familia.

Laborales. Se presenta mediante, una merma en la calidad del rendimiento en el trabajo; deshumanización de los servicios brindados, dentro y fuera del aula; menor productividad; distanciamiento de alumnos, padres de familia y otros profesores; endurecimiento y distanciamiento emocional; pérdida de interés en actividades académicas y extracurriculares; absentismo; falta de sensibilidad ante necesidades de los alumnos y otros docentes; una disminución del esfuerzo de las labores académicas; falta de motivación, disminución del compromiso e incluso los retardos son más constantes (Mena, 2010). Otros elementos a destacar relacionados con la insatisfacción laboral de acuerdo con Serrano (2017) son:

Teniendo en cuenta los diversos factores, se puede determinar que existe insatisfacción laboral por parte de los docentes universitarios debido a la inestabilidad laboral, remuneraciones no apropiadas, varios empleos, trabajo en casa, espacios físicos inadecuados,

sobrecarga laboral, falta de reconocimiento, diversidad de labores, cambios en los modelos educativos y decisiones institucionales que afectan la labor docente; pero, existen otros factores del síndrome agrupados en las siguientes categorías: sociodemográficas (edad, género, estado civil), personalidad (personalidad resistente, autoconciencia, autoestima de los profesores, locus de control), que contribuyen a que este síndrome se desarrolle (Serrano *et al.*, 2017, p. 37).

De acuerdo con la OMS (2004) el estrés laboral crónico puede afectar a las entidades de la siguiente forma:

- Aumento de absentismo
- Menor dedicación al trabajo
- Aumento de la rotación de personal
- Deterioro del rendimiento y la productividad
- Aumento de las prácticas laborales poco seguras y de las tasas de accidentes
- Aumento de las quejas de usuarios y clientes
- Efectos negativos en el reclutamiento de personal
- Aumento de los problemas legales ante las demandas presentadas y las acciones legales emprendidas por trabajadores que sufren estrés
- Deterioro de la imagen institucional tanto entre sus empleados como de cara al exterior (OMS, 2014, p. 9).

Burnout en profesores universitarios

El síndrome de Burnout es una respuesta mediada por el estrés crónico en el trabajo, la cual se relaciona con las exigencias laborales (horario, responsabilidad, condiciones). Se

han identificado como componentes principales de este síndrome el Cansancio Emocional, la Despersonalización y la baja Realización Personal. En docentes universitarios la falta de realización personal y la desorganización en el trabajo pueden estar asociados con el deterioro y disminución del desempeño docente; algunos estudios confirman el origen laboral del Síndrome de Burnout en estos trabajadores. A continuación, se presenta una revisión de la literatura de Burnout en esta población específica.

En un estudio llevado a cabo en la Universidad de Extremadura en España por Guerrero (2001), se estudió la prevalencia del Síndrome de Burnout en profesores de dicha universidad pertenecientes a dos semidistritos, el de Cáceres y Badajoz. La muestra se obtuvo al enviar a los profesores de la Universidad de Extremadura, a través de un correo interno, los instrumentos de evaluación, obteniendo la participación de 257 profesores, con un promedio de participación del 26,20%. Para la obtención de datos se aplicó una batería de cuestionarios que engloban: un cuestionario sociodemográfico, laboral y motivacional de elaboración propia, el Inventario de Burnout de Maslach [MBI] (1986), que se emplea para medir el síndrome de Burnout y por último, la Escala de evaluación de técnicas de afrontamiento de Carver et al. o C.O.P.E. (1989) que valora los distintos modos de afrontamiento del estrés.

De acuerdo con los resultados del MBI, atendiendo a una interpretación globalizada del Grado de Burnout (alto, medio, bajo) las puntuaciones que presentan los docentes de la UEX se sitúan en un grado medio. Al comparar los resultados con muestras de profesores americanos y españoles de otros niveles educativos, los resultados son similares. Atendiendo a cada una de las dimensiones, los valores medios de Burnout en cada una de ellas son: 9,80 para Agotamiento emocional, 3,47 para Despersonalización y 20,60 para

Logro personal. El profesorado de la muestra está más agotado emocionalmente que despersonalizado.

Posteriormente en el año (2009), Barbosa y sus colaboradores, llevaron a cabo una investigación para determinar las relaciones existentes entre las variables sociodemográficas, las estrategias de afrontamiento y las dimensiones del Síndrome de Burnout en docentes universitarios de la facultad de educación de una universidad privada de Bogotá. Respecto a la muestra de un total de 48 docentes de la Facultad de Educación de una universidad privada en Bogotá participaron 30. La participación de los sujetos en el estudio fue voluntaria y anónima. Finalmente se analizaron datos de 28 docentes dado que 2 de ellos diligenciaron de manera incompleta los instrumentos. Para medir el Síndrome de Burnout se utilizó el Maslach Burnout Inventory (MBI) en su traducción al español de Maslach & Jackson (1981), asimismo se utilizó la Escala multidimensional de evaluación de los estilos generales de afrontamiento (COPE), Carver, Scheier, & Weintraub (1989) en la versión española de Crespo & Cruzado (1997).

Para los resultados se estableció el puntaje promedio y el correspondiente nivel para cada una de las dimensiones del SB a saber: cansancio emocional, despersonalización y realización personal. En la dimensión del Cansancio Emocional, la muestra obtuvo un promedio de 16.94, lo que indica un nivel bajo en esta dimensión. En cuanto a la Despersonalización, se obtuvo un promedio de 8.53, lo que señala baja incidencia. Finalmente, se obtuvo un promedio de 25.64 en la dimensión de Realización Personal, lo que muestra un nivel medio en esta dimensión. En las dos primeras dimensiones (Cansancio Emocional y Despersonalización) se presentan coeficientes de asimetría positivos que indican una mayor presencia de puntajes bajos, es decir que no hay puntajes altos relacionados con el “estar quemado”; mientras que en la dimensión de Realización

Personal se presenta una asimetría negativa, lo cual indica la presencia de puntuaciones medias-altas y no de puntuaciones bajas.

Posteriormente se realizó otro estudio en la Universidad Simón Bolívar de Colombia (Caballero, *et al*, 2009) para responder a la pregunta de investigación ¿Cuál es la prevalencia del Síndrome del Burnout y su correlación con factores psicosociales en docentes universitarios? Para la selección de la muestra, la población seleccionada estuvo compuesta por 213 docentes de la Universidad Simón Bolívar, con vinculación contractual de tiempo completo, de 9 programas académicos: Psicología, Trabajo Social, Derecho, Contaduría, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Industrial, Fisioterapia, Enfermería y Medicina. Para la elección de la muestra se realizó un muestreo aleatorio y estratificado. Para medir El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) se realizó mediante el cuestionario CESQT (Gil-Montes, 2003). La aplicación de instrumentos se realizó con el previo consentimiento de los programas académicos y docentes; se asignaron códigos a cada cuestionario con el propósito de mantener la confidencialidad. Posteriormente, se construyó una matriz de datos, que se sometió a un análisis de confiabilidad y a los análisis descriptivos de las variables; finalmente, para dar respuesta a los objetivos de investigación, se realizó la correlación bivariada de Spearman con sus niveles de significación. De acuerdo con los resultados obtenidos al determinar la puntuación total de la escala CESQT, se halló que 10 docentes (9,9%) presentaban niveles altos de SQT, ya que sus puntuaciones mostraban una frecuencia igual o superior a “Algunas veces al mes”. De estos sujetos, el 5% presentó el SQT en nivel grave y el 5% restante en nivel leve. Además, vale la pena mencionar que el 2% de los docentes presentó manifestaciones clínicas de deterioro cognitivo (bajas puntuaciones en Ilusión por el Trabajo) y afectivo (altas puntuaciones en

Desgaste Psíquico), correspondientes a la primera fase del síndrome, las cuales aparecen en un primer momento como respuesta a las fuentes de estrés laboral crónico.

Luego, en Colombia también, se realizó un estudio llamado *Factores asociados al Síndrome de Burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia* (Díaz, et al, 2012) en el que el objetivo central era identificar la presencia del síndrome y los factores asociados a este. La muestra estuvo conformada por 82 docentes, 44 de un colegio privado y 38 de uno público. De igual manera se utilizó el Cuestionario de Burnout en Profesores-Modificado (CBP-M) construido para la investigación con base en el Cuestionario de Burnout en Profesores Revisado (CBP-R) de Moreno-Jiménez et al. (2000) y evaluado por 3 jueces expertos. El CBP-M está compuesto por 70 ítems que evalúan indicadores de Burnout en docentes, con respecto a las dimensiones de Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización. Adicionalmente, evalúa las variables de tipo organizacional y laboral que pueden actuar como desencadenantes de estos procesos: estrés del rol (preguntas referentes al proceso de estrés, específicamente como producto de las disfunciones del rol), desorganización (condiciones en las que se realiza el trabajo - materiales y recursos de los que se dispone, estilo de dirección y apoyo recibido por parte del supervisor), problemática administrativa (preocupaciones profesionales y reconocimiento profesional que perciben de su profesión).

En relación con los resultados sobre el SB se encontró que, en el colegio privado, el 15 % de los docentes presentaba un nivel moderado y el resto se encontraba en nivel normal. Por su parte, en el colegio público, el 22 % de los docentes estaba en nivel moderado y los demás en nivel normal.

Posteriormente en la Universidad de Sevilla en España, se hizo un estudio titulado *Docencia, investigación y Burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios*

de Contabilidad (Arquero, *et al*, 2013), en el que su objetivo principal fue comprobar si el SQT en los profesores universitarios de contabilidad está más asociado a las actividades docentes o a las actividades investigadoras, la relación del SQT con determinados factores y consecuentes. El instrumento que utilizaron es una adaptación del Maslach Burnout Inventory (MBI) que proporciona medidas diferenciadas para docencia e investigación. La muestra estuvo compuesta por 192 profesores universitarios de contabilidad de 41 universidades españolas. Los resultados obtenidos indican niveles más altos de SQT en investigación que en docencia. El género, el tiempo de investigación, el doctorado, el reconocimiento de los estudiantes y la capacidad de decisión aparecen asociados a diferencias en las medidas del MBI. Igualmente, los niveles de SQT aparecen asociados a la intención de abandono.

En Colombia se llevó a cabo otra investigación en la Universidad de Magdalena titulada *El Síndrome de Quemarse en el Trabajo (Burnout) en Docentes Universitarios* (Ferrel, *et al*, 2013). Dicha investigación se realizó con el objetivo de establecer y describir la presencia o ausencia del síndrome del quemado (burnout) en los docentes universitarios, teniendo en cuenta su edad y tipo de vinculación. Se tomó una muestra representativa de la población, tomando a 178 Catedráticos; 36 de Planta; y, 11 Ocasionales. A estos sujetos se les aplicó el Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson, (1986), forma Educativa, que consta de 22 ítems, con siete alternativas de respuesta y mide tres dimensiones o subescalas del Síndrome de Burnout: Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal. Paravlos resultados según los criterios de calificación de la Prueba, los niveles altos en las dos primeras dimensiones y bajos en la tercera son indicadores de la presencia del Síndrome. Los datos encontrados en esta investigación fueron: en la dimensión de Desgaste Emocional, el mayor porcentaje en el

nivel alto lo presentaron los Catedráticos (20%), seguido de los Ocasionales (9%), finalmente los de Planta (8%). Sin embargo, si adicionamos los puntajes de nivel “moderado” al nivel “alto”, ambos indicadores de la presencia de Burnout, encontraron una fuerte presencia de esta dimensión en los docentes, siendo los docentes de planta los que más presentan desgaste emocional (33%), seguidos de los Catedráticos (32%) y finalmente, los Ocasionales (27%). En cuanto a la dimensión de Despersonalización, se encontró un nivel bajo en los tres grupos de docentes, lo que indica la ausencia o presencia no significativa de esta dimensión del Burnout en esta población; sólo el 17% de los docentes lo presenta en niveles moderado y alto. Finalmente, se encontró una presencia menor del 20% en un nivel alto en la dimensión Realización Personal, presentando la mayoría niveles bajos, así: 81% de docentes de planta y catedráticos y 73% de Ocasionales, lo que es indicador de burnout.

Un año más tarde, en México se hizo un estudio con el objetivo de determinar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y el Work Engagement con variables demográficas y laborales en docentes universitarios de Zacatecas (De Chávez, *et al*, 2014). La muestra se obtuvo por medio probabilístico de 156 docentes, mismos que se seleccionaron de manera aleatoria de las cinco Unidades Académicas que conforman el Área de Ciencias de las Unidades Académicas que conforman el Área de Ciencias de la Salud (Nutrición, Medicina, Químico Farmacobiólogo, Odontología y Enfermería). Para evaluar la presencia del Síndrome de Burnout se utilizó el Maslach Burnout Inventory (MBI) en su versión traducida y validada al español⁸ (Gil Monte 2002) consta de 22 ítems con cinco opciones de respuesta (escala Likert de 0 a 4) que identifica el agotamiento emocional (AE), la despersonalización (D), y la realización personal en el trabajo (RPT). Respecto al Síndrome de Burnout se encontró que 74 docentes tuvieron un 47,4% de

agotamiento emocional (nivel alto con 23,7%; nivel medio un 23,7%), 42 docentes presentaron despersonalización en un 26,9% (nivel alto 3,8%; nivel medio 23,1%) y solo el 7,7% mostraron altos niveles en la falta de realización personal en el trabajo. En cuanto al número de dimensiones afectadas, el 36,5% de los docentes se encontró sin ninguna dimensión quemada; con daño en una dimensión, el 35,3%; dos dimensiones, el 22,4%; y, con tres dimensiones, el 5,8%, lo cual nos indica una prevalencia de 63,5%. Al medir las dimensiones del Work Engagement se encontró que el 99% de los docentes cuentan con altos niveles en las dimensiones de vigor, dedicación y absorción, lo que hace evidente un alto compromiso laboral.

Posteriormente, en Bogotá Colombia, Ibañez y sus colaboradores (2016), realizaron un trabajo con el título *Prevalencia y factores asociados al Síndrome de Burnout en docentes de odontología Fundación Universitaria San Martín, año 2011*, en el que el objetivo central fue determinar la prevalencia y factores asociados al síndrome de Burnout en docentes de la Fundación Universitaria San Martín. Para la obtención de la muestra los criterios de inclusión fueron pertenecer a las áreas ciencias básicas preclínica y clínica, y estar vinculados a la institución. Los criterios de exclusión fueron aquellos docentes que no quisieran participar o que no se encontraran el día de la toma de los datos. El tamaño de muestra fue de 90 docentes, los cuales cumplieron con los criterios de selección. También se aplicó un instrumento auto administrado donde se evaluaron las variables: sexo, edad, estado civil, último grado aprobado, área de desempeño en la institución, vinculación, número de trabajos remunerados, salarios mínimos que devengan al mes, relación con el equipo de trabajo y tipo de familia determinado por el APGAR familiar. Se utilizó la escala de Maslach para determinar el Síndrome de Burnout, la cual está compuesta por 22 ítems tipo Likert, y dividida en tres factores: agotamiento emocional, despersonalización y baja

realización personal. En el “agotamiento emocional” predominó el moderado seguido del alto; con respecto a la “despersonalización” predominó el moderado seguido del bajo; en “baja realización personal” predominó el bajo.

Otro estudio relacionado es el realizado por Chávez (2016), el cual analizó la presencia del Síndrome de Burnout en docentes universitarios en Latinoamérica y España, como un elemento importante en el bienestar y en la calidad de vida laboral del docente universitario; a través de realizar una revisión sistemática de la literatura científica publicada en el periodo 2005 – 2015. Dicha investigación fue de tipo bibliográfica, descriptiva y analítica, donde se utilizaron 35 documentos empíricos (artículos científicos) de los diez últimos años, referentes al tema, obtenidos de las siguientes bases científicas: Ebsco, e-libro; así como en repositorios como Dialnet, SciELO, Redalyc y Google académico; realizándose la última búsqueda el 30 de octubre de 2015. La evolución de la producción bibliográfica sobre el burnout en docentes universitarios, realizada entre los años 2005 a 2015, de los 35 artículos empíricos seleccionados, se evidencia que la mayoría de estudios se han realizado en Colombia (28,6%), México (22,9%) y España (20,0%), no se encontraron estudios en Uruguay, Paraguay, Bolivia, Ecuador, Panamá, y otros países centroamericanos. En relación a la población de estudio, existe una mayor participación de hombres 3533 (51,6%) que de mujeres 2792 (40,8%) de una población total de 6842 participantes. Existieron 4 estudios que no presentaron la población de estudio dividido en hombres y mujeres, que representa 517 (7,6%) personas. Asimismo el cuestionario más utilizado en los estudios de burnout, en docentes universitarios es el Maslach Burnout Inventory (MBI) con el 85,7%, mientras que los otros cuestionarios como el CBB (2,9%), CBP-R (5,7%) y el CESQT (5,7%), son aún poco utilizados. Aunado a ello México tiene el mayor valor en Agotamiento Emocional (6,8%), España (6,7%) tiene el mayor puntaje en la

escala de despersonalización, y a su vez México (25,5) tiene el nivel más bajo en la escala de realización personal. Finalmente, México es el país con mayor porcentaje alto en la presencia de Burnout (7,3%).

Para finalizar se encuentra el trabajo titulado *Síndrome de Quemado (Burnout) en Docentes Universitarios: El Caso de un Centro de Estudios del Caribe Colombiano* (Bedoya, *et al*, 2017). En dicho estudio se evaluó el síndrome de quemado (Burnout) y factores asociados en docentes de una institución superior de Colombia. La población estuvo conformada por 150 docentes de una institución superior pública de Cartagena de Indias, Colombia. Se aplicó una encuesta sociodemográfica para recolectar información básica de los participantes. Además, se utilizó el instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson en el que se plantea al sujeto una serie de enunciados sobre los sentimientos y pensamientos con relación a su interacción con el trabajo.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, dentro de un puntaje máximo posible de 54 en la escala de agotamiento emocional el promedio resultante fue de 17.1. En la escala de despersonalización de un máximo posible de 30 el puntaje promedio obtenido fue 6.3. En cuanto a la escala de realización personal el puntaje medio fue de 40.3 de un máximo posible de 48. El puntaje promedio de Burnout fue de 43.4 como cifra significativa de afectación entre los evaluados.

A continuación se muestra a modo de resúmen una tabla con los estudios mencionados a lo largo de este capítulo.

Tabla 6

Literatura revisada sobre síndrome de burnout en docentes universitarios

| Estudio | Objetivo | Población | Instrumento | Resultados | Limitaciones |
|--|--|--|---|---|---|
| Guerrero Barona, E. (2001). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”. Revista Iberoamericana De Educación, 25(1), 1-22. Recuperado a partir de https://rieoei.org/RIE/article/view/2911 | Estudiar si el profesorado de la Universidad de Extremadura padece síndrome de Burnout | 257 profesores pertenecientes a los dos semidistritos (Cáceres y Badajoz) | El Inventario de Maslach ó M.B.I. (1986) con el fin de evaluar las tres dimensiones del síndrome: Agotamiento emocional, Despersonalización y Logro personal. | Grado medio de burnout | El estudio solo se llevó a cabo en una universidad Las investigaciones realizadas no toman en cuenta al personal que apoya a la docencia Estudios longitudinales inexistentes |
| Barbosa Ramírez, L., Muñoz Ortega, M., Rueda Villamizar, P., & Suárez Leiton, K. (2009). Síndrome de Burnout y Estrategias de Afrontamiento en Docentes Universitarios. Revista Iberoamericana de Psicología, 2(1), 21-30. Recuperado de https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/174 | Determinar las relaciones existentes entre las variables sociodemográficas, las estrategias de afrontamiento y las dimensiones del Síndrome de Burnout en docentes universitarios de la facultad de educación de una universidad privada de Bogotá | 28 docentes | Maslach Burnout Inventory (MBI) en su traducción al español de Maslach & Jackson (1981) | Los docentes de la facultad de educación de una universidad privada de Bogotá presentan niveles bajos y medios en las tres dimensiones que conforman el Síndrome de Burnout. Lo que indica que no se encuentran las características propias de este síndrome en el grupo evaluado | El estudio solo se llevó a cabo en una Facultad Los resultados no son estadísticamente significativos Tamaño de la muestra |
| Caballero Dom, C., Gonz, O., Mercado Anguila, D., Llanos Barrios, C., Bermejo Barrero, Y., & Vergel Medrano, C. (2009). Prevalencia Del Síndrome Del Burnout Y Su Correlación Con Factores Psicosociales En Docentes De Una Institución Universitaria Privada De La Ciudad De Barranquilla. Psicogente, 12(21). Recuperado A Partir De Http://Revistas.Unisimon.Edu.Co/Index.Php/Psicogente/Articloe/View/1192 | Prevalencia del síndrome del Burnout y su correlación con factores psicosociales de la organización laboral en docentes universitarios | 101 docentes de la Universidad Simón Bolívar, con vinculación contractual de tiempo completo, de 9 programas académicos: Psicología, Trabajo Social, Derecho, Contaduría, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Industrial, Fisioterapia, Enfermería y Medicina | El cuestionario CESQT (Gil-Montes, 2003) | Se encontró prevalencia del SQT en el 10% de los docentes; de este porcentaje, la mitad de los sujetos manifiestan el síndrome en nivel leve; la otra mitad manifiesta el SQT en nivel grave, más sentimientos de culpa. | El 88,9% de los entrevistados no se encuentran afectados por el SQT |
| Díaz, F., López, A. & Va-rela, M. T. (2012). Factores asociados al síndrome de | Identificar la presencia del síndrome y los factores asociados a este | 82 docentes, 44 de un colegio privado y 38 de uno público. | El Cuestionario de Burnout en Profesores- Modificado (CBP-M) construido para la | En el colegio privado, el 15 % de los docentes presentaba un nivel moderado. En el | La muestra |

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|---|
| burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. <i>Universitas Psychologica</i> , 11(1), 217- 227. | | | investigación con base en el Cuestionario de Burnout en Profesores Revisado (CBP-R) de Moreno-Jiménez et al. (2000) | colegio público, el 22 % de los docentes estaba en nivel moderado y los demás en nivel normal. | Limitación en la evaluación referida a la dimensión de Despersonalización, dado que el número de ítems fue insuficiente Las propiedades psicométricas del cuestionario |
| Arquero, J., & Donoso, J. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. <i>Revista de Contabilidad</i> , 16 (2), 94-105. | Comprobar el nivel de SQT de los profesores universitarios de contabilidad asociado a las actividades docentes y a las actividades investigadoras | 192 profesores universitarios del área de Contabilidad y Economía de Contabilidad de 41 universidades distintas | Versión modificada del MBI que permite obtener medidas asociadas a ambas tareas (MBI D/I) | Alta prevalencia del SQT en la actividad de investigación, junto con la existencia de un alto porcentaje de tiempo de dedicación a dicha actividad (hasta el 48,1%) La disminución del reconocimiento de la labor docente por la sociedad, por los estudiantes y por los sistemas de promoción y valoración de méritos. | La elección de la vía de acceso a la muestra El porcentaje de respuesta Sesgo de no respuesta |
| Ferrel, R. (2013). El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) en docentes universitarios. <i>Duazary: Revista Internacional De Ciencias De La Salud</i> , 7(1), 15 - 28. doi:10.21676/2389783X.306 | Establecer y describir la presencia o ausencia del síndrome del quemado (burnout) en los docentes universitarios, teniendo en cuenta su edad y tipo de vinculación | 225 docentes, según el tipo de vinculación, quedando 178 Catedráticos; 36 de Planta; y, 11 Ocasionales | Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson, (1986), forma Educativa | Los docentes de la Universidad del Magdalena se caracterizan por estar en su mayoría en un nivel bajo en el 68% de los Catedráticos, en el 67% de los de Planta y en el 73% de los Ocasionales; lo que indica que la mayoría de los docentes no presentan sentimientos de cansancio afectivo, no se sienten agotados o sin energía; y, trabajar a diario con muchas personas no los desgasta. | Falta de estudios de corte transversal y/o longitudinal que incluyan otras variables relacionadas y relevantes como la depresión, el consumo de sustancias psicoactivas, la satisfacción marital y el engagement, los cuales pueden lograr explicaciones más consistentes para conocer y prevenir el síndrome de burnout en los docentes universitarios |
| de Chávez Ramírez, Dellanira Ruiz, Pando Moreno, Manuel, Aranda Beltrán, Carolina, & Almeida Perales, Cristina. (2014). Burnout y Work Engagement en Docentes Universitarios de Zacatecas. | ¿Qué factores demográficos y laborales tienen una importante relación con el Síndrome de Burnout y el Work Engagement en docentes | 156 docentes mismos que se seleccionaron de manera aleatoria de las cinco Unidades Académicas que conforman el Área de Ciencias de las Unidades Académicas que conforman | Maslach Burnout Inventory (MBI) en su versión traducida y validada al español (Gil Monte 2002) | La prevalencia del Síndrome de Burnout fue del 63,5% y por dimensiones la distribución fue la siguiente: 47,4% con agotamiento emocional, 26,9% con despersonalización y el | El trabajo contradice la teoría en la que se basa |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| Ciencia & trabajo, 16(50), 116-120. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492014000200010 | univer- sitarios de Zacatecas? | el Área de Ciencias de la Salud (Nutrición, Medicina, Químico Farmacobiólogo, Odontología y Enfermería) | | 76,9% mostró bajos niveles de realización personal en el trabajo. | |
| Ibáñez P., E. (2016). Prevalencia y factores asociados al Síndrome de Burnout en docentes de odontología Fundación Universitaria San Martín, año 2011. Revista Colombiana De Enfermería, 7(7), 105. doi: 10.18270/rce.v7i7.1453 | Determinar la prevalencia y factores asociados al síndrome de Burnout en docentes de la Fundación Universitaria San Martín, Año 2011. | 90 docentes que pertenecen a las áreas ciencias básicas preclínica y clínica, y están vinculados a la institución. | Se utilizó la escala de Maslach para determinar el síndrome de Burnout | En el “agotamiento emocional “predominó el moderado seguido del alto; con respecto a la “despersonalización “predominó el moderado seguido del bajo; y en “baja realización personal “predominó el bajo | Criterios de inclusión Tamaño de la muestra |
| Chávez, O. C. (2016). Síndrome de Burnout en docentes universitarios. INNOVA Research Journal 2016, Vol 1, No. 9, 77-95. | Analizar la presencia del síndrome de burnout en docentes universitarios en Latinoamérica y España | La presente investigación es de tipo bibliográfica, descriptiva y analítica, donde se utilizaron 35 documentos empíricos | Ebsco, e-libro; así como en repositorios como Dialnet, SciELO, Redalyc y Google académico; | Los países que más altos niveles de burnout en docentes universitarios presentan, son México, Colombia y España. | No todos los documentos encontrados, tienen uniformidad en la presentación y análisis de los resultados |
| Bedoya, E., & Vega, N., & Severiche, C., & Meza, M. (2017). Síndrome de Quemado (Burnout) en Docentes Universitarios: El Caso de un Centro de Estudios del Caribe Colombiano. Formación Universitaria, 10 (6), 51-58. | Evaluar el síndrome de quemado (burnout) y factores asociados en docentes de una institución superior del caribe colombiano | 150 docentes de una institución superior pública de Cartagena de Indias, caribe colombiano | Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson | El síndrome burnout solo se asocia al género al cual pertenecen los docentes indicando que las mujeres padecen más con esta enfermedad laboral. Se encontró un bajo porcentaje del síndrome de burnout reflejadas en dos de sus tres dimensiones (agotamiento emocional y despersonalización) en los docentes Para la dimensión de falta de realización personal, se encontraron resultados altos asociados en gran medida a docentes que inician su actividad laboral | No se estableció de que manera los docentes generan mayor afrontamiento con el incremento de los años de experiencia El género femenino dio resultados más altos porque hay más entrevistadas mujeres |

Fuente: Elaboración propia

Planteamiento del problema

Los docentes, en este caso los docentes universitarios, deben llevar a cabo labores más allá de las académicas, que van desde lo administrativo, didáctico, de investigación, tutorías, formación constante, hasta las clases en sí, lo que supone un requerimiento adicional de esfuerzo y que conlleva a excesivas demandas emocionales. Esta diversidad de demandas, promueve la interacción del individuo con condiciones psicosociales nocivas, para su salud física, mental y laboral (Correa, 2012).

Se tiene claro que el docente es uno de los actores principales en el proceso educativo y que, si no se está al tanto de su salud, este puede llegar a manifestar un estrés crónico, lo que probablemente resultaría en Síndrome de Burnout, con todas las implicaciones que este tiene. Es un tema que es indispensable atender pues podría mermar la calidad de vida del docente y su rendimiento laboral.

Justificación

El Burnout es un síndrome desencadenado por estrés laboral crónico y son más propensos a padecerlo los profesionales de la salud o quienes están en contacto directo con personas (clientes, pacientes o alumnos). En México hay poca investigación al respecto, si bien hay trabajos realizados, la mayoría están dirigidos a docentes de educación básica. En otros países latinoamericanos como Costa Rica, Venezuela, Colombia, Chile, Argentina, Perú y Brasil se han realizado estudios acerca de la prevalencia de este síndrome en docentes de nivel universitario y su correlación con otros problemas de índole psicosocial, psicológico y físico. Los cuales señalan que es un problema de proporciones considerables con importantes repercusiones a nivel físico y mental. Una de las principales consecuencias del Síndrome de Burnout es el deterioro significativo en el desempeño laboral y en la calidad de vida general

de quien lo padece, lo cual afecta a quienes le rodean, en este caso: alumnos, padres de familia, directivos y otros docentes.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la prevalencia de Síndrome de Burnout en una muestra de profesores universitarios?

Objetivos

General

Determinar la prevalencia de Síndrome de Burnout en una muestra de profesores universitarios

Específicos

- Determinar Factores de riesgo para desarrollar Síndrome de Burnout
- Determinar Factores protectores a tomar en cuenta como forma de prevención del Síndrome de Burnout

Método

Variables

Síndrome de Quemarse por el Trabajo (burnout) (SQT) definición conceptual:

Es una respuesta al estrés laboral crónico al que están sometidos los profesionales de servicio que trabajan en contacto directo con humanos (Gil-Monte, *et al.*, 2009). Incluye cuatro componentes: Ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa.

Ilusión por el trabajo. Se define como el deseo del individuo de alcanzar las metas laborales porque supone una fuente de placer personal. El individuo percibe su trabajo como atractivo y alcanzar las metas profesionales es fuente de realización personal. Debido a que los reactivos que componen esta dimensión están formulados de manera positiva, bajas

puntuaciones en esta dimensión indican altos niveles en el SQT (Gil- Monte, *et al.*, 2009, p.208).

Desgaste psíquico. Se define como la 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. Esta dimensión es similar a la dimensión de «Agotamiento emocional» del MBI-HSS (Gil-Monte, *et al.*, 2009, p.208).

Indolencia. Se define como la presencia de actitudes de indiferencia y cinismo hacia los usuarios de la organización. Los individuos que alcanzan una puntuación alta en esta dimensión muestran insensibilidad y no se conmueven ante los problemas de los usuarios. Esta dimensión es similar a la dimensión de «Despersonalización» del MBI-HSS (Gil-Monte, *et al.*, 2009, p.208).

Culpa. Se 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 (Gil-Monte, *et al.*, 2009, p.208).

Definición operacional

Para la evaluación de esta variable se empleó el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT-PE), este instrumento está formado por 20 reactivos que se distribuyen en cuatro dimensiones denominadas: Ilusión por el trabajo (5 reactivos: 1, 5, 10, 15 y 19) ($\alpha=.76$), Desgaste psíquico (4 reactivos: 8, 12, 17 y 18) ($\alpha=.82$), Indolencia (6 reactivos: 2, 3, 6, 7, 11 y 14) ($\alpha=.73$) y Culpa (5 reactivos: 4, 9, 13, 16 y 20) ($\alpha=.79$). Los reactivos se evalúan mediante una escala de frecuencia de cinco grados que va de cero (Nunca) a cuatro (Muy frecuentemente: todos los días). Bajas puntuaciones en Ilusión

por el trabajo, junto a altas puntuaciones en Desgaste psíquico e Indolencia, y en Culpa, indican altos niveles del SQT (Gil- Monte, *et al.*, 2009, p.209).

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico intencional, se captó una muestra de N= 63 profesores de nivel universitario.

Criterios de inclusión: Estar en servicio como docente al momento de la evaluación, dar clases a nivel universitario, estar dispuestos a responder el cuestionario.

Criterios de exclusión: Docentes que no pertenecieran al nivel universitario.

Criterios de eliminación: se eliminaron los cuestionarios que no fueron cumplimentados al 100%.

Instrumentos

Para obtener datos sobre la variable SQT, se trabajó con el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo [CESQT-PE] (Gil- Monte, *et al.*, 2009) en su versión para profesionales que trabajan en la educación.

Este instrumento es fiable y válido para evaluar el SQT en México, con una confiabilidad adecuada por subescala: ilusión por el trabajo ($\alpha=.76$), desgaste psíquico ($\alpha=.82$), indolencia ($\alpha=.73$) y culpa ($\alpha=.79$).

Para la interpretación de este cuestionario se considera que bajas puntuaciones en ilusión por el trabajo, junto a altas puntuaciones en desgaste psíquico, indolencia y en culpa indican altos niveles del SQT.

Para la obtención de los datos sociodemográficos, se utilizó un Cuestionario de datos generales, el cual se adjuntó al CESQT-PE. Posteriormente para que los participantes

respondieran el CESQT-PE, se utilizó una Aplicación para generar encuestas vía web *Google Docs* y un Programa de hojas de cálculo *Excel*, para tal cometido fue necesario contar con computadora con acceso a internet.

Tipo de estudio

Se trata de un estudio de tipo descriptivo, transversal, pues el fin de este trabajo es determinar características específicas de las variables de interés en una sola medición.

Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación refiere a un estudio no experimental, transversal.

Procedimiento

Se contactó a los profesores por medio de correo electrónico y por ese mismo medio se les envió el vínculo para poder acceder al cuestionario. Al ser realizado por medio de una plataforma vía web, las respuestas se registraron de forma automática. Además, se les contactó de forma personal, se visitaron: la Facultad de Derecho de la UNAM, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, la Facultad de Economía de la UNAM y se contactó a profesores de la UNILA Campus Sur; se les brindó el mismo cuestionario que antes se envió vía web, sólo que de manera impresa. En todos los casos se especificó que los datos serían empleados con fines de investigación para el desarrollo de un trabajo de tesis de licenciatura en Psicología y se garantizó el anonimato de los participantes.

Análisis de datos

Se emplearon medidas de tendencia central, además de frecuencias y porcentajes.

Resultados

De acuerdo con resultados obtenidos mediante los cuestionarios aplicados, se observa que el 50.7% de los participantes fue del sexo femenino y el 49.2% del sexo masculino, es visible que la muestra captada fue bastante equilibrada respecto al sexo. En cuanto a la edad de los participantes, la moda es de 40 años, la edad mínima fue de 25 años y la máxima de 83 años.

En relación con los datos recolectados, los participantes casados comprenden el 44.4% de la muestra, los solteros el 31.7% y otro (unión libre, separado, etc.) 23.8% (ver tabla 6).

Tabla 6

Datos sociodemográficos de los participantes

| Sexo | | Edad | | Estado Civil | |
|--------------|-----------|-----------|----------|--------------|-----------|
| F | M | \bar{X} | 44 | Casado | 28 |
| 32 | 31 | D.S. | ± 12 | Soltero | 20 |
| | | | | Otro | 15 |
| TOTAL | 63 | | | | 63 |

Respecto a los datos laborales de los participantes, una amplia mayoría: el 49% trabaja en instituciones públicas, en segundo lugar se encuentran los que imparten clases en instituciones privadas el 26.9 % y el 23.8% labora en ambas. De acuerdo con los años de docencia, la moda es de 8 años de experiencia, con un mínimo de un año y el participante que más años tiene impartiendo clases fue de 63 años.

Gran parte de los encuestados refirió laborar en dos instituciones. Mientras que de las horas de clase impartidas a la semana, la mayor parte de los encuestados da alrededor de 30 horas semanales, la menor cantidad de horas impartidas a la semana fueron 2 y la mayor fue de 56 horas o a lo que los docentes llamaron “tiempo completo”.

Por último, respecto a las horas que dedican fuera de la escuela a actividades relacionadas con la impartición de sus clases, el 49.2% arguye que dedica de 6 a 10 hrs, en segundo lugar el 28.5% comentó que dedica de 1 a 5 hrs y el 22.2% dedica 11 horas o más a la semana, estos últimos son en su mayoría profesores de tiempo completo (ver tabla 7).

Tabla 7

Datos relacionados con la práctica docente de los participantes

| Institución laboral | Años de docencia | Número de instituciones en que labora | Horas de clase impartidas semanalmente | Tiempo dedicado a actividades escolares fuera de la escuela | |
|------------------------|---------------------|---|--|---|-----------|
| | | | | | |
| Pública | 31 | | | 1 a 5 | 18 |
| | | | | horas | |
| Privada | 17 | $\bar{X}14$ | $\bar{X}2$ | $\bar{X}21$ | 6 a 31 |
| | | D.S ±11 | D.S ±1 | D.S ±12 | 10 |
| | | | | | horas |
| Ambas | 15 | | | 11 | 14 |
| | | | | hrs o | |
| | | | | más | |
| TOTAL | 63 | | | | 63 |

De acuerdo con los datos obtenidos posterior a la aplicación del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo [CESQT-PE], los docentes universitarios encuestados obtuvieron en promedio un puntaje alto en *ilusión por el trabajo* (3), bajos en las dimensiones de: *desgaste psíquico* (1.8) *indolencia* (1) y *Culpa* (0) (Ver tabla 8).

Tabla 8

Resultados del CESQT-PE

| Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo [CESQT-PE] | | |
|--|------------|-------------|
| Subescala | \bar{X} | <i>D. S</i> |
| *IPT | 3 | ± 0.8 |
| *DP | 1.8 | ± 0.05 |
| *I | 1 | ± 0.3 |
| *C | 0 | ± 0 |

*IPT= Ilusión por el trabajo

*DP= Desgaste psicológico

*I= Indolencia

*C= Culpa

De acuerdo con el análisis de datos realizado, 31 participantes obtuvieron un puntaje elevado en esta dimensión, pues se sitúan en el rango más alto (3.63-4). Estos resultados evidencian una ilusión por el trabajo por encima de lo esperado (satisfacción laboral) (ver Figura 3).



Figura 3. Ilusión por el trabajo

La dimensión de *Desgaste psíquico* mostró puntajes bajos en 16 participantes cayeron en (rango 0- 0.57), a su vez 14 participantes resultaron en (rango 0.57- 1.14) y 13 personas obtuvieron puntajes medios, ubicándose en el (rango 1.14- 1.71). El puntaje máximo respuesta fue de (4) y el mínimo fue de (0). Lo anterior pone de manifiesto un desgaste psíquico moderado en la muestra (ver figura 4).

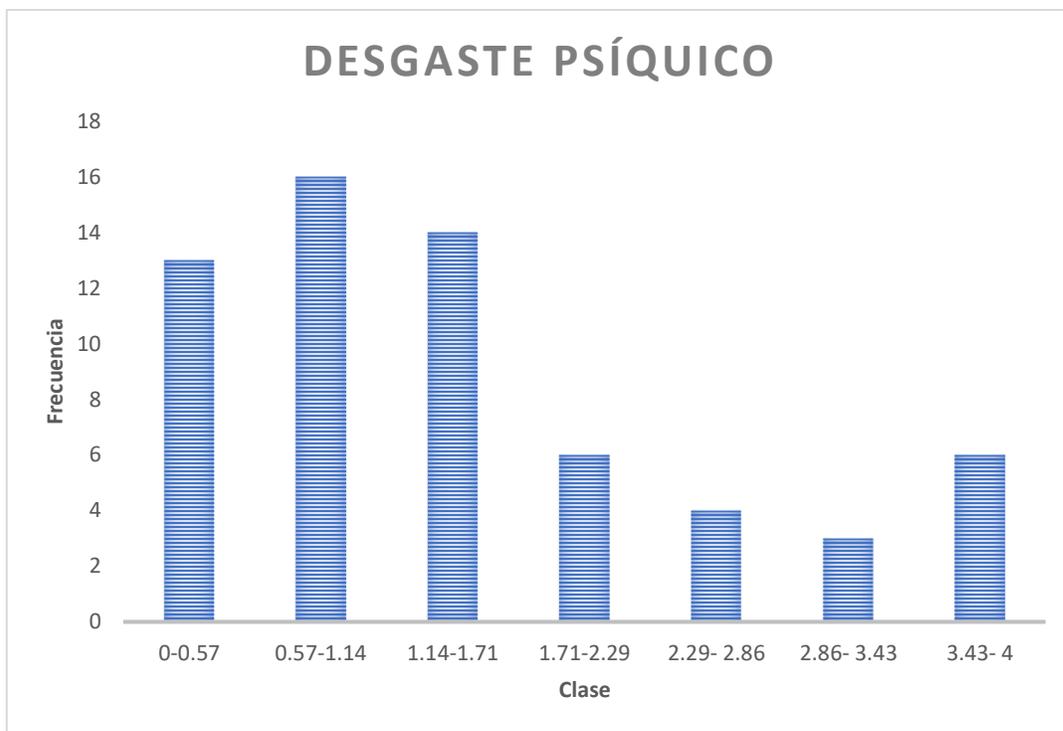


Figura 4. Desgaste psíquico.

Respecto a la dimensión de *indolencia*, la mayor parte de los docentes (46) caen en los rangos más bajos de indolencia antes las necesidades de sus estudiantes (rangos 0- 1.52). El puntaje máximo de respuesta fue de (2.3) y el mínimo (0) lo que indica que la indolencia en los participantes es prácticamente nula (ver figura 5).

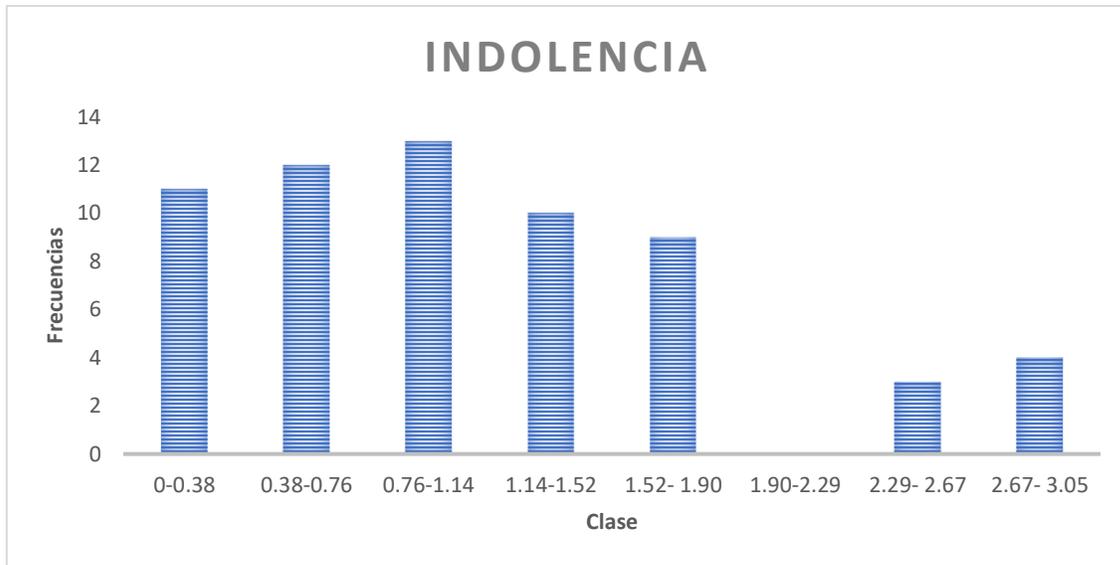


Figura 5. Indolencia.

Por último, en la categoría de *culpa* 21 participantes están en el rango más bajo (0- 0.51), 14 (0.51- 1.03) y 16 (1.03- 1.54). En esta dimensión el puntaje máximo de respuesta fue de (3.6) y el mínimo (0). Estos resultados muestran una culpa baja (ver figura 6).

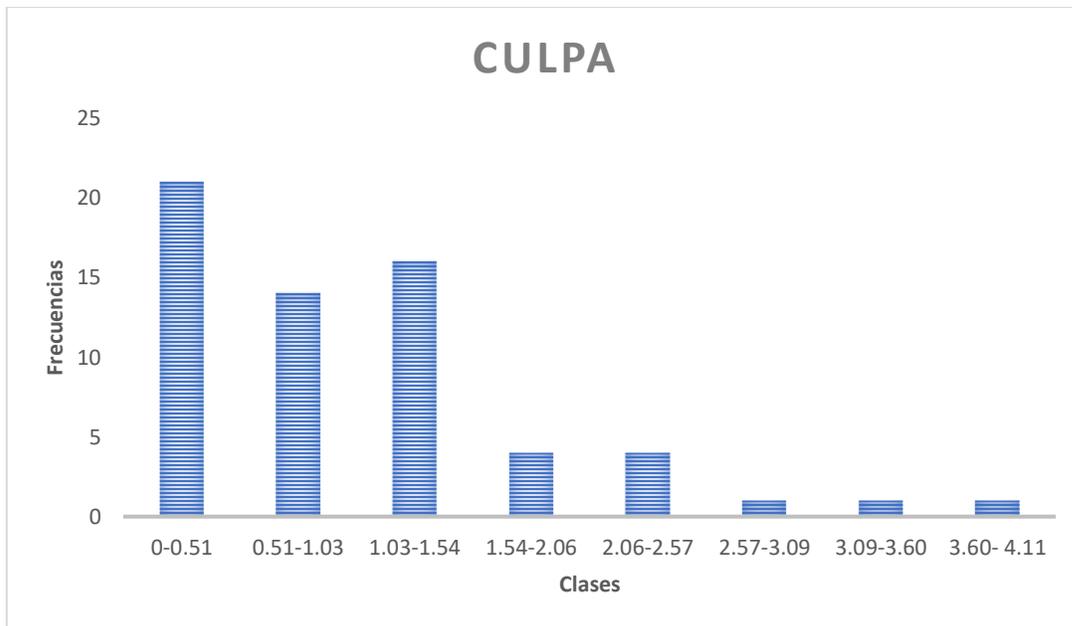


Figura 6. Culpa

Finalmente se presentan los datos de las personas que podrían tener Síndrome de Burnout. Los puntajes altos en *desgaste psíquico (DP)*, *indolencia (I)* y *culpa (C)* y a su vez bajos en *Ilusión por el trabajo (IT)* serían los indicadores de que el participante presenta SQT, sin embargo después de hacer el análisis de datos, se observa que los participantes obtuvieron una puntuación baja en el en las áreas (DP, I Y C). Los resultados de acuerdo con la dimensión de *Ilusión por el trabajo* muestran que la mayoría (31 participantes) respondieron dentro del último rango de puntaje máximo. Lo anterior indica que no hay características propias del síndrome en el grupo evaluado (ver figura 7).

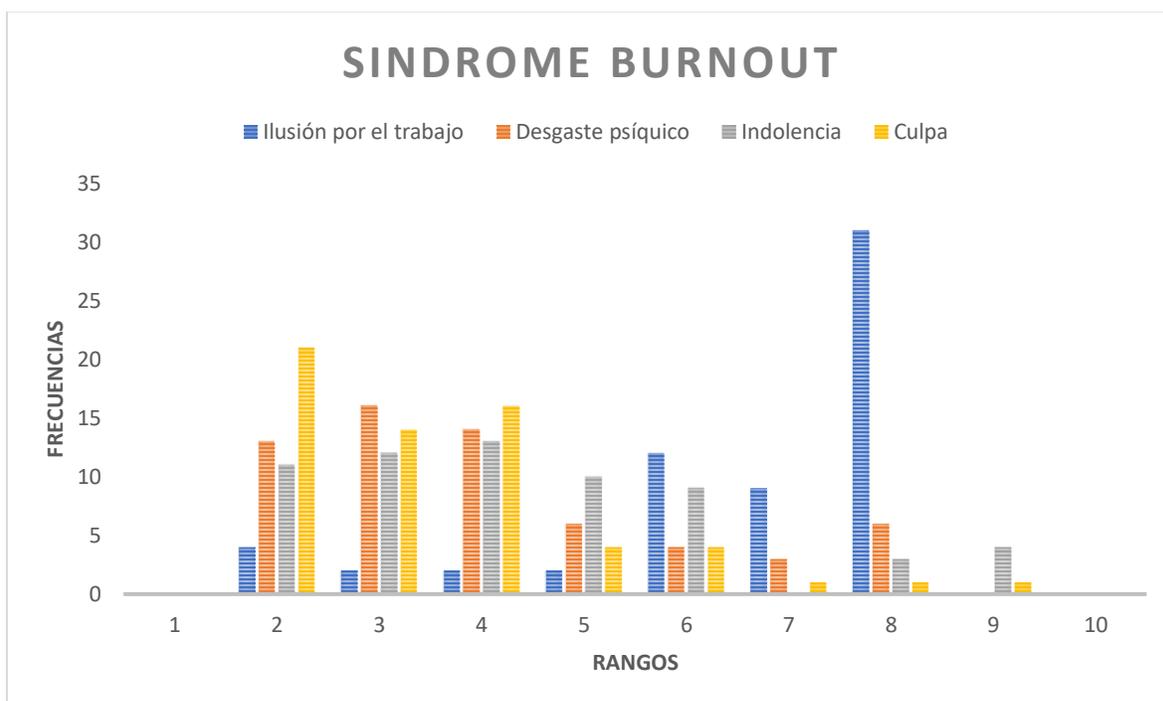


Figura 7. Síndrome de burnout

Discusión

El objetivo del presente estudio consistió en determinar la prevalencia de Síndrome de Burnout en una muestra de profesores universitarios. La evaluación se realizó mediante el cuestionario para medir el síndrome de quemarse por el trabajo [CESQT-PE] en el cual la obtención de puntajes bajos en la dimensión *ilusión por el trabajo* (mínimo 0, máximo 4) y puntajes altos las dimensiones *Desgaste psíquico*, *Indolencia* y *Culpa* (mínimo 0, máximo 4) indican la presencia de SB. Considerando lo anterior, no se encontró SB en la muestra estudiada.

Los resultados obtenidos respecto a la prevalencia del SB en la muestra son: 25% arroja un promedio de respuesta baja (0.5) en las dimensiones *Desgaste psíquico*, *Indolencia* y *Culpa*, 50 % tuvo puntajes de (1) y el 75% (1.5), además de puntajes altos en la dimensión de *Ilusión por el trabajo*, el 75% obtuvo (4). Dichos resultados difieren de lo reportado por: Guerrero (2001) quién encontró un nivel medio de burnout en su muestra; con Caballero (2009), quién reporta una prevalencia del 9.9% de SB en una muestra de 213 docentes. Por su parte Díaz (2012) encontró síndrome de burnout con una prevalencia del 15% en escuelas privadas y 22% en instituciones públicas, Ferrel (2013) comentó en sus resultados que debido a la baja realización personal hallada en su muestra hay indicios de SB en el 81% de su muestra. Igualmente De Chávez (2016) obtuvo una prevalencia del 63.5% de SB en su estudio, Ibañez (2016) tuvo resultados de síndrome de burnout moderado. Incluso en el trabajo documental de Chávez (2016) en el que hizo una comparación entre México, Colombia y España (en donde más estudios hay al respecto) comenta que en otros estudios llevados a cabo en México, los cuales forman parte de su revisión bibliográfica, hay una prevalencia de SB de 7.3%, en promedio. Por último Bedoya (2017) reportó en los

resultados de su investigación una prevalencia del 43.4% en sus participantes. Como es observable algunos de los autores mencionados muestran altos porcentajes de SB en sus investigaciones.

Atendiendo a los resultados por dimensiones, en el estudio realizado por Guerrero (2001) los valores medios de Burnout en cada una de ellas son: 9,80 para Agotamiento emocional, 3,47 para Despersonalización y 20,60 para Logro personal. Lo que indica que el profesorado de la muestra está más agotado emocionalmente que despersonalizado (Guerrero, 2001). Estos resultados concuerdan con los puntajes medios hallados en la muestra con que se trabajó en este estudio, ya que el 75% de las respuestas en la dimensión de *Desgaste Psíquico* obtuvieron un puntaje medio (2.5), a su vez resultados bajos en la dimensión *Indolencia* con un promedio de respuesta de (1), lo cual muestra a los participantes más desgastados psíquicamente que indolentes ante sus alumnos.

De igual manera, según los datos obtenidos por Ferrel (2013), su muestra obtuvo un 33% en la dimensión de desgaste emocional, lo cual indica un desgaste de moderado a alto y una despersonalización del 17%, lo que se traduce en una baja despersonalización.

En el trabajo hecho por Bedoya (2017) se obtuvieron resultados por dimensión de la siguiente manera: agotamiento emocional bajo (31%), despersonalización baja (20%) y realización personal alta (83%), lo cual coincide con los resultados de este trabajo pues el 75% de los participantes obtuvieron el puntaje máximo en el cuestionario en la dimensión de ilusión por el trabajo (4).

En esta investigación los resultados muestran que el 75% de los participantes posee un nivel medio de *Desgaste psíquico*, con un promedio de respuesta de (2.5), respecto a las dimensiones de *Indolencia* y *Culpa*, el 75% obtuvo puntajes bajos (1) en promedio. Dicha información es consistente con lo hallado por De Chávez (2014), quién reporta que el 36.5%

de su muestra no presenta ninguna dimensión de SB, el 35.3% poseen al menos puntajes relevantes en una dimensión, 22.4% en dos dimensiones y el 5.8% en las tres dimensiones evaluadas.

De acuerdo con la literatura, se ha identificado como factores de riesgo un elevado número de horas de trabajo docente, masificación del alumnado (Guerrero, 2001) que a mayor antigüedad es mayor la probabilidad de experimentar SB (Ferrel, 2013). En el trabajo realizado por Barbosa (2009) se encontró que los docentes que tienen más de 10 años de trayectoria están más cansados emocionalmente que los de menos de 10 años (Barbosa, *et al*, 2009). Además se ha encontrado que las variables organizacionales están mayormente relacionadas con el SB que las propias de los sujetos, tales como: sobrecarga laboral, administración y satisfacción laboral (Díaz, *et al*, 2012). Como comenta Ferrel (2013):

El conflicto del rol y la ambivalencia del mismo, derivada de factores como: la atención a las exigencias de las aulas llenas de estudiantes con diversos niveles de competencias, ocupándose al mismo tiempo de las necesidades individuales del alumnado y de las políticas de la Institución. La supervisión como factor de riesgo en el desarrollo del síndrome, se basa en la carencia de apoyo y reconocimiento del profesorado, las expectativas excesivamente altas hacia el docente, el favoritismo, el escaso apoyo individual de quienes coordinan la actividad docente y la ausencia de participación en la toma de decisiones (Ferrel, 2013, p. 21). Lo cual concuerda con lo que menciona Caballero (2009) pues en su estudio, las variables relacionadas con el SB fueron sobre todo preocupaciones docentes relacionadas con: poca seguridad en la continuidad del empleo, salario bajo e imagen pública (falta de reconocimiento).

Sin embargo, aunque en la muestra estudiada el promedio de impartición de clases a la semana fue de 30 horas y dedican aproximadamente de 6-10 horas extra a la semana fuera de la

institución a la realización de actividades relacionadas con la labor docente, los participantes refieren no experimentar estrés relacionado con las actividades mencionadas.

Después de la aplicación del [CESQT-PE] los participantes obtuvieron un promedio alto en la dimensión de *ilusión por el trabajo* con un promedio de (3); en las otras dimensiones presentan puntajes bajos: *Desgaste psíquico* (1.8) , *Indolencia* (1) y *Culpa* (0); lo cual indicaría una inexistencia de SB, sin embargo hay estudios como el de Ponce (2011) en el que a pesar de la tendencia a presentar SB al tener resultados altos en *cansancio emocional* y *en despersonalización*, además de puntajes medios en la categoría *reducido logro personal* del MBI, los profesores se autoperciben como muy agotados pero no hacen referencia a la sensación de despersonalización hacia los alumnos y otros colegas, lo cual podría deberse a la deseabilidad social. En México el estudio de la Escala mexicana de desgaste ocupacional (Emedo), realizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a más de 500 profesionistas por el Dr. Jesús Felipe Uribe Prado, individuos entre 25 y 40 años son quienes más padecen el síndrome del burnout; 100 por ciento de los encuestados presentó algún grado de estrés, mientras que 60 por ciento manifestó tener niveles altos de este, así como daños físicos (Villaseñor, 2016).

Otro estudio que también muestra este sesgo es el de Almeida (2015) en el que se halló que la dimensión de despersonalización fue baja a pesar de los estresores a los que son sometidos los docentes, lo cual podría deberse a:

Puede existir una interferencia de la deseabilidad social (DS) en las respuestas dadas por los sujetos a los ítems que desafían directamente la imagen profesional de quien trabaja con personas, o sea, el individuo se siente impelido a dar la respuesta que la sociedad espera que dé, lo que no siempre está de acuerdo con la situación real (Almeida *et al*, 2015, p.25).

Hay evidencia al respecto además, en un estudio realizado por el Ministerio de Educación del gobierno de Chile titulado: “El impacto de la deseabilidad social en los cuestionarios del estudiante ICCS 2009” en una muestra de 427 estudiantes. Dicho estudio arrojó datos en los que al parecer la DS sí afecta las respuestas en algunos ítems y escalas, en estos casos probablemente se está evaluando lo que los estudiantes identifican como culturalmente deseable mezclado con lo que realmente piensan (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

En otro estudio realizado por alumnos de la Universidad Iberoamericana (Domínguez *et al*, 2012), con una muestra de 1235 participantes, se llegó a la conclusión de que:

La deseabilidad social como se ha medido, representa a una necesidad genuina por agradar a los demás que se ve representada por una necesidad de aprobación social. Esta necesidad de aprobación social tiene elementos coincidentes con otros constructos psicológicos relevantes que la han hecho parecer un constructo camaleónico y por lo mismo muy confuso y elusivo para medir. A partir de los hallazgos evidenciados es tiempo de ver a la deseabilidad social, más que como un constructo de distorsión que hay que evitar en las mediciones, una variable genuina en sí misma, que tiene más componentes para considerarla como parte de la estructura psíquica del individuo común que le permite ser sensible a la interacción con otros y el adaptarse a un ambiente social (Domínguez *et al*, 2012, p.819).

Conclusiones

- No se encontró SQT en la muestra de los docentes universitarios entrevistados
- Los factores de riesgo para desarrollar SQT son: años de docencia, número de instituciones en las que se labora, remuneración económica, manejo de grupo (masificación de grupos), asignatura impartida, horas de clase impartidas semanalmente, tiempo que se dedica fuera de la escuela a actividades escolares y labores administrativas.

- Los factores protectores son: el gusto por la docencia, compromiso del estudiante con la asignatura, apoyo por parte de los directivos para labores administrativas, pertinencia de la formación del docente con las asignaturas impartidas, experiencia en el campo laboral del área relacionada con su (s) asignatura (s).

Alcances

- Se pudo describir de modo exploratorio el perfil de los docentes universitarios
- Se observaron algunos datos relevantes que permiten conocer más sobre la labor docente como: horas de clase que imparten, horas que dedican fuera de la escuela a actividades del ámbito escolar, tipo de institución en la que laboran, años de experiencia docente, así como el nivel de desgaste psíquico que presentan.

Limitaciones

- Tamaño de la muestra
- Acceso a docentes universitarios. Ya que en esta ocasión se dificultó su participación, en primer lugar cuando se les envió el cuestionario vía correo electrónico, su participación fue del 28%, datos que concuerdan con los referidos por Guerrero (2001). La baja participación puede deberse a varias razones, entre ellas: la falta de familiarización con este tipo de recursos electrónicos o por la falta de confianza en cuanto a la trata de sus datos, ya que se requería la dirección de algún correo electrónico. Cuando se les entrevistó en persona, la participación fue del 80%. Al entrevistarlos cara a cara, muchos se rehusaban a contestar por distintas razones, entre ellas: falta de tiempo, falta de disposición, falta de información sobre el tema que se estudiaba y en el caso de los profesores de la facultad de Derecho de la UNAM, por

temor a la publicación de sus datos laborales, a pesar de que se les informó era anónimo y sólo se requerían mínimos datos generales.

- Diversidad de las carreras elegidas por área de conocimiento
- Trayectoria de docencia
- Deseabilidad social. La deseabilidad social se ha conceptualizado a través de los años principalmente como una tendencia a contestar un cuestionario de personalidad dando una imagen demasiado favorable de uno mismo (Domínguez *et al*, 2012). En el caso del presente trabajo, las respuestas del cuestionario pueden estar relacionadas con la imagen proyectada hacia otros colegas y alumnos.

Perspectivas futuras de investigación

Para estudios posteriores sería importante trabajar con una muestra más grande para hacer comparaciones entre las distintas licenciaturas en las que imparten clases. También podrían separarse por grupos respecto a trayectorias largas de docencia (más de 15 años) pues en este estudio como se mencionó anteriormente, los docentes tienen aproximadamente 8 años dando clases, además de ser personas jóvenes (40 años en promedio).

Se espera poder trabajar con un mayor número de docentes, de otras instituciones y de otras carreras, tal vez se pueda añadir una entrevista semiestructurada para enriquecer los datos del cuestionario SQT y poder contrastar la información para evitar las respuestas con tendencia a deseabilidad social.

Referencias

- Akın, U., & Ulusoy, T. (2016). *The Relationship between Organizational Silence and Burnout among Academicians: A Research on Universities in Turkey*. International Journal Of Higher Education, 5(2). doi: 10.5430/ijhe.v5n2p46
- Aldana, V. L. (2011). *Concepto de docencia de calidad en la Universidad Católica de Colombia* (Tesis de Maestría) Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Colombia.
- Almeida Freire, M., & Oliveira, E., & Guimarães Ximenes Neto, F., & Evangelista Lopes, R., & Gomes Nogueira Ferreira, A., & Vieira Gomes, B. (2015). Síndrome de Burnout: un estudio con profesores. *Salud de los Trabajadores*, 23 (1), 19-27.
- Amini Faskhodi, A., & Siyyari, M. (2018). *Dimensions of Work Engagement and Teacher Burnout: A Study of Relations among Iranian EFL Teachers*. Australian Journal of Teacher Education, 43(1). Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss1/5>
- Apiquian Guitart, A. (2007). *El síndrome del burnout en las empresas*. Presentation, Tercer Congreso de Escuelas de Psicología de las Universidades Red Anáhuac. Mérida, Yucatán.
- Arquero, J., & Donoso, J. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16 (2), 94-105.
- Barbosa Ramírez, L., Muñoz Ortega, M., Rueda Villamizar, P., & Suárez Leiton, K. (2009). Síndrome de Burnout y Estrategias de Afrontamiento en Docentes

Universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 2(1), 21-30. Recuperado de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/174>

Barrón, T. M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87. Recuperado en 13 de septiembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006&lng=es&tlng=pt.

Bedoya, E., & Vega, N., & Severiche, C., & Meza, M. (2017). Síndrome de Quemado (Burnout) en Docentes Universitarios: El Caso de un Centro de Estudios del Caribe Colombiano. *Formación Universitaria*, 10 (6), 51-58.

Bozu, Z. & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente docente del profesorado universitario. *Educación y ciencia*, 5(45), 94–105.

Caballero Dom, C., Gonz, O., Mercado Anguila, D., Llanos Barrios, C., Bermejo Barrero, Y., & Vergel Medrano, C. (2009). Prevalencia Del Síndrome Del Burnout Y Su Correlación Con Factores Psicosociales En Docentes De Una Institución Universitaria Privada De La Ciudad De Barranquilla. *Psicogente*, 12(21).

Recuperado a partir de

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1192>Castillo, M,

N. (2010). La profesión docente. *Revista Médica de Chile*. 138(7), 902-907.

Recuperado de:

<http://www.revistamedicadechile.cl/ojs/index.php/rmedica/issue/view/22>

Chávez, O. C. (2016). Síndrome de Burnout en docentes universitarios. *INNOVA Research Journal* 2016, Vol 1, No. 9, 77-95

- Collado, P., Soria, C., Canafoglia, E., & Collado, S. (2016). *Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: entre el compromiso y el desgaste emocional*. *Salud Colectiva*, 12(2), 203-220.
doi:<http://dx.doi.org/10.18294/sc.2016.710>
- Correa, Z. (2012). *El Síndrome de Burnout en Profesores Universitarios de los Sectores Público y Privado*. *Epidemiología y salud*, 1(2), 19-24
- Díaz, F., López, A. & Varela, M. T. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 217- 227.
- Díaz Bambula, F., & Gómez, I. (2016). *Research on burnout from 2000 to 2010 in Latin America*.
- Díaz Quero, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. *Laurus*, 12 (Ext), 88-103.
- Domínguez Espinosa, Alejandra del Carmen, Aguilera Mijares, Santiago, Acosta Canales, Tania Tamahara, Navarro Contreras, Gabriela, & Ruiz Paniagua, Zaira. (2012). La deseabilidad social revalorada: más que una distorsión, una necesidad de aprobación social. *Acta de investigación psicológica*, 2(3), 808-824. Recuperado en 07 de noviembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322012000300005&lng=es&tlng=es.

- Durte, C, J. (2007). *Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral* (Tesis doctoral) Universitat Rovira I Virgili, Cataluña, España.
- Ferrel, R. (2013). El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) en docentes universitarios. Duazary: Revista Internacional De Ciencias De La Salud, 7(1), 15 - 28. doi:10.21676/2389783X.306
- Forbes Álvarez, R. (2011). *El síndrome de burnout: síntomas, causas y medidas de atención en la empresa*. Éxito Empresarial, (160), 1-4. Retrieved from <http://publicaciones.cegesti.org/component/mtree/articulos-cegesti/exito-empresarial/page3.html>
- Gil-Monte, Pedro R.. (2009). *Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública*. Revista Española de Salud Pública, 83(2), 169-173. Recuperado en 26 de septiembre de 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272009000200003&lng=es&tlng=es
- Gil-Monte, Pedro R., Unda Rojas, Sara, & Sandoval Ocaña, Jorge I.. (2009). *Validez factorial del <> (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos*. Salud mental, 32(3), 205-214. Recuperado en 04 de octubre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252009000300004&lng=es&tlng=es.

- González, M. & González, T. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. (47), pp. 185-209.
- Guerrero Barona, E. (2001). *Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25(1), 1-22. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2911>
- Gutiérrez Aceves, G., Celis López, M., Moreno Jiménez, S., Farias Santos, F., & Suárez Campos, J. (2006). *Síndrome de burnout*. *Archivos De Neurociencias México*, 11(4), 305-309.
- Ibáñez P., E. (2016). Prevalencia y factores asociados al Síndrome de Burnout en docentes de odontología Fundación Universitaria San Martín, año 2011. *Revista Colombiana De Enfermería*, 7(7), 105. doi: 10.18270/rce.v7i7.1453
- Imbernón, I. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y el futuro*. España: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/la-profesion-docente-ante-los-desafios-del-presente-y-futuro/>
- Jorquera Gutiérrez, R., Orellana Herrera, C., Tapia Núñez, C., & Vergara Magnata, E. (2014). *Síndrome de Burnout en una muestra de profesores/as de enseñanza básica de la ciudad de Copiapó*. *Summa Psicológica*, 11(2), 115-134. doi: 10.18774/448x.2014.11.166

- Lugo, M., & Torres López, T. (2011). *Salud mental y bienestar desde el punto de vista de docentes universitarios*. RESPYN Revista de Salud Pública y Nutrición, 12(1).
Recuperado de <http://respyn.uanl.mx/index.php/respyn/article/view/282>
- Martínez, A.S., Méndez, R. I. & Zuñiga, R. J. (2010) *Sobre la salud de los docentes universitarios de la UAM Xochimilco*. Discusión del anteproyecto para la Reforma a la Carrera Académica 2010. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
Recuperado de: <http://www.carrera-academica.uam.mx/>
- Marrau, Cristina. M (2004) *El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente*. Fundamentos en Humanidades, vol. V, núm. 10, pp. 53-68
Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Maslach, C. (2015). *Burnout*. Los Altos, CA: Malor Books.
- Mena Miranda, L. (2010). *El desgaste profesional en profesores universitarios: un modelo predictivo*. (doctorado). Departamento de Metodos de Investigacion y Diagnostico en Educacion. Universidad de granada. Programa de doctorado en Psicología y Educacion.
- Ministerio de Educación (2009). *El impacto de la discapacidad social en los cuestionarios del estudiante ICCS 2009*. Gobierno de Chile.
- Morán O, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. Perfiles educativos, 26(105-106), 41-72.
Recuperado en 13 de septiembre de 2018, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100003&lng=es&tlng=es.

- Moreno-Jiménez, B., González Gutiérrez, J.L., Garrosa Hernández, E. (2001). *Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida*. En: J. Buendía y F. Ramos (Eds). Empleo, estrés y salud. Madrid: Pirámide. pp 59-83.
- Olivares Faúndez, V. (2017). *Laudatio: Dra. Cristina Maslach, comprendiendo el burnout*. *Ciencia & Trabajo*, 19(58), 59-63.
- Olmedo-Buenrostro, Bertha Alicia, Delgado-Enciso, Iván, López-Lavín, Marilú, Yáñez-Velazco, Juan Carlos, Mora-Brambila, Ana Bertha, Velasco-Rodríguez, Raymundo, & Montero Cruz, Sergio Adrián. (2013). Perfil de salud en profesores universitarios y su productividad. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 32(2), 130-138. Recuperado en 20 de septiembre de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002013000200002&lng=es&tlng=es.
- Ortega, R. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. *Andalucía educativa*. Época IV Año XII (No 66), 27- 30. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/historial>
- Palmer, Y., Gómez-Vera, A., Cabrera-Pivaral, C., Prince-Vélez, R., & Searcy, R. (2005). *Factores de riesgo organizacionales asociados al síndrome de Burnout en médicos anesthesiólogos*. *Salud Mental*, 28(1), 82-91. Retrieved from http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/1038

- Pavié, Alex (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. REIFOP, 14 (1), 67-80. Consultada en fecha (16-09-18).
Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- Pinheiro, S., Moreno, J., Pimentel, V., Moura, M., Oliveira, L., Pennafort, V., & Cunha, I. (2018). *Burnout syndrome and stress factors in nephrologist nurses*. Journal of Nursing UFPE on line, 12(4), 865-871. doi:<https://doi.org/10.5205/1981-8963-v12i4a110252p865-871-2018>
- Ponce, C. (2011). Burnout y Estrategias de Afrontamiento en Profesores de Educación Básica. Psykhe, 11(2).
- Romaña, B & Gros, T. (2003). La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿cambios superficiales O profundos?. Revista de Enseñanza Universitaria, (21), 7-35.
- Ruiz de Chávez D, Pando M, Aranda C, Almeida C, 2014. Burnout y Work Engagement en Docentes Universitarios de Zacatecas. Cienc Trab. May-Ago; 16 [50]: 116-120
- Serrano, M., Rangel, A., Vidal, C., Ureña, Y., Anillo, H. & Angulo, G. (2017). *Burnout: Síndrome silencioso que afecta el desempeño laboral de los docentes universitarios*. Espacio, 38(55), 28-40.
- Shepherd, C., Tashchian, A., & Ridnour, R. (2011). *An Investigation of the Job Burnout Syndrome in Personal Selling*. Journal Of Personal Selling & Sales Management, 31(4), 397-409. doi: 10.2753/pss0885-3134310403
- Suh, R. (2018). *Teacher burnout*. Research Starters Education, pp. 1-12. Recuperado de: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/29964476/teacher-burnout>

Villaseñor, N. (2016). ¿Te sientes quemado o desgastado por el trabajo? Es el síndrome de burnout. CONACYT Agencia Informativa. Retrieved from <http://conacytprensa.mx/index.php/ciencia/salud/6398-sindrome-de-burnout-reportaje-final>

Villamizar Carrillo, D., Padilla Sarmiento, S., & Mogollon Canal, O. (2016). Contexto de la salud mental en docentes universitarios. Un aporte a la salud pública. *CES Salud Pública*, 6(2), 146-159. doi:10.21615/3104

Al tablero (2005). Ser maestro hoy, El sentido de educar y el oficio docente. *Altablero*,(34). Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf

Compendio de Legislación Universitaria (1988). *Marco Insitucional de docencia*. México: Gaceta de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://dgi.filos.unam.mx/files/2015/07/Marco-institucional-de-docencia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2002). *Función docente*. República de Colombia: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80258.html>

Organización Mundial de la Salud. (2004). *La organización del trabajo y el estrés* (pp. 1-37). Francia: Instituto de trabajo, salud y organizaciones.

Organización Mundial de la Salud (2013). *Salud mental: un estado de bienestar*. Recuperado de: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

(2018) *Docentes*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/docentes>

Anexos

Cuestionario CESQT-PE

El cuestionario CESQT-PE se realiza en 10 a 15 minutos, le recordamos que es totalmente anónimo y servirá como apoyo para la sustentación de una tesis de licenciatura.

DATOS GENERALES

Sexo

Femenino masculino

Edad

Estado civil

casado (a) soltero (a) separado (a) otra

DATOS LABORALES

La Institución en la que labora es:

Pública Privada Ambas

Años de docencia universitaria:

¿En cuántas instituciones imparte clases?

Horas de clase que imparte a la semana:

Tiempo que dedica fuera de la escuela a realizar actividades relacionadas con clases

1-5 hrs semanales 6-10 hrs semanales 11 hrs o más a la semana

A continuación hay algunas afirmaciones en relación a su trabajo y sobre las consecuencias que se derivan de esa relación para usted como profesional y como persona. Las opciones de respuesta al inventario son las siguientes:

0- Nunca; 1- Raramente (algunas veces al año); 2- A veces (algunas veces al mes); 3- Frecuentemente (algunas veces por semana); 4 Muy frecuentemente (todos los días)

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1) | Mi trabajo me supone un reto estimulante. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2) | No me apetece atender a algunos alumnos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3) | Creo que muchos alumnos son insoportables | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4) | Me preocupa el trato que he dado a algunas personas en el trabajo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5) | Veó mi trabajo como una fuente de realización personal. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6) | Creo que los familiares de los alumnos son unos pesados | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7) | Pienso que trato con indiferencia a algunos alumnos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8) | Pienso que estoy saturado/a por el trabajo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9) | Me siento culpable por alguna de mis actitudes en el trabajo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 10) | Pienso que mi trabajo me aporta cosas positivas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11) | Me apetece ser irónico/a con algunos alumnos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12) | Me siento agobiado/a por el trabajo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13) | Tengo remordimientos por algunos de mis comportamientos en el trabajo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14) | Etiqueto o clasifico a los alumnos según su comportamiento. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15) | Mi trabajo me resulta gratificante | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16) | Pienso que debería pedir disculpas a alguien por mi comportamiento. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17) | Me siento cansado/a físicamente en el trabajo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18) | Me siento desgastado/a emocionalmente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19) | Me siento ilusionado/a por mi trabajo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20) | Me siento mal por algunas cosas que he dicho en el trabajo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

¡Gracias por su colaboración!