



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**  
**CARRERA DE PSICOLOGÍA**

---

---

**DESGASTE PROFESIONAL DE LOS PROFESORES:  
SÍNDROME DE BURNOUT**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTAN:**

**PAZOS ENRIQUEZ JULIO IVAN  
RODRÍGUEZ CASTILLO SANDRA PAOLA**

**JURADO**

**TUTORA: MTRA. BLANCA INÉS VARGAS NÚÑEZ  
LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ  
LIC. ELIUD ESCOBEDO ESCOBEDO  
MTRO. FAUSTO TOMÁS PINELO ÁVILA  
MTRO. MARIO ENRIQUE ROJAS RUSSEL**



**MÉXICO D.F., OCTUBRE DE 2007**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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 a Dios el hecho de existir, de guiarme en todo momento, de escucharme siempre y por supuesto de rodearme de personas sumamente valiosas que en un momento u otro han contribuido en mi formación y logro de mis proyectos.

Mamá Maga, Dios te bendiga cada día. Recuerda el gran amor y eterno agradecimiento que te tengo. Siempre llevaré conmigo tus consejos y el ejemplo de salir adelante a pesar de los malos momentos. Te quiero mucho, mamy.

Mamá Cervita, papá Nacho, tía Norma y tío Felipe, hoy y siempre agradeceré su apoyo incondicional, porque aun en las situaciones más difíciles ustedes se mostraron fuertes y tuvieron el tiempo para brindarme amor, consuelo y aliento para seguir adelante. Son ejemplo de fortaleza, es una bendición contar con ustedes, son un regalo de Dios.

Ivan, fue un trabajo arduo que bien sabes necesito de fe y dedicación. Gracias por este logro, por confiar en mi y ser parte de esta promesa hecha realidad. Tu apoyo ha sido pieza clave en todo este tiempo, sin duda *emme*, recuérdalo.

Ximena, aunque ahora estás muy pequeña eres una de mis mayores alegrías. Te quiero mucho nena y siempre podrás contar conmigo. Uno de mis más grandes deseos es verte feliz, sonrío por siempre.

Dios y la Virgen cuiden y protejan a *toda* mi familia Castillo, los quiero mucho.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, no hay palabras suficientes que expresen mi total admiración y respeto. Agradezco la oportunidad de ser parte de la comunidad universitaria.

Maestra Inés, gracias tanto por el apoyo académico que siempre nos dio como por las palabras de aliento en situaciones no tan gratas. La tenacidad así como la sencillez son, entre otras, las cualidades con que siempre la pensaré.

Gracias a los profesores Tomás Pinelo Ávila y Eliud Escobedo Escobedo, por formar parte de mi formación profesional. El gusto que muestran por la profesión, impulsan para aprender constantemente.

A cada uno de los sinodales, gracias por sus comentarios y el tiempo dedicado para la realización de este trabajo.

## A G R A D E C I M I E N T O S

Deseo dedicar esta tesis a Dios y a la Virgen de Guadalupe por estar presentes en todo momento y por ser la luz que ha iluminado el camino a lo largo de la senda de la vida, quienes me han acompañado, inspirado y ayudado.

Quiero agradecer ampliamente a la vida por nacer en un hogar maravilloso, donde he recibido el apoyo incondicional en todo sentido de mi madre, Maricela Enriquez, quien con su ejemplo me inculcó lo más importante que debe poseer un ser humano: la responsabilidad, la disciplina y el crecimiento personal. Gracias por tu presencia, todo tu amor y la confianza siempre depositada en mí, sin duda he recibido un don divino.

A mi abuela Caro, desde el cielo, agradezco me haya acompañado siempre y enseñado la alegría de disfrutar cada instante, definitivamente se que tengo un ángel que siempre estará conmigo, jamás la olvidare.

Gracias a Sandra, novia, amiga, compañera y el mejor equipo de trabajo que pude tener, quien me ha dado su apoyo, amor, comprensión, animo y confianza para llegar a la meta propuesta, con quien compartí las alegrías y sinsabores de la elaboración del presente trabajo, pero sobre todo los aprendizajes que implica. Me siento sumamente orgulloso de haber tenido la bendición de conocerte.

A mi hermano, Edgar, con quien se que cuento en todos aspectos, quien es muy importante por el simple hecho de estar ahí y compartir conmigo los días,  
gracias.

El devenir cotidiano sería difícil de imaginar, sin recordar su comprensión, su apoyo inmenso y su amor. Gracias por compartir y dedicar gran parte de sus vidas conmigo y por darme aliento para la ardua tarea de caminar hacia la perspectiva de un nuevo día, Dios los bendiga, los amo.

La maestra Inés Vargas ocupa un lugar muy especial en el presente agradecimiento ya que además de ser nuestra tutora y guiarnos con mano firme y segura en el desarrollo de este trabajo, ha logrado que la considere una excelente profesional y de gran calidad humana.

Gracias a todos los maestros que contribuyeron realmente en mi formación, en especial a Eliud Escobedo por todos sus consejos, sus clases, su paciencia y su amistad como persona. Quiero agradecer también a Tomás Pinelo y Eduardo Contreras, por su apoyo, sus consejos y sugerencias para la elaboración del presente trabajo y mi formación.

Sin lugar a duda este trabajo no pudo haberse realizado sin la formación que recibí durante cuatro años en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México, es un verdadero honor y un privilegio formar parte de la comunidad universitaria y ser zaragozano.

Agradezco a cada una de las personas que participaron en el proceso de la investigación, a las instituciones y sus directivas por las facilidades brindadas para la realización de esta Tesis.

## **RESUMEN**

### **INTRODUCCIÓN**

#### **I. DOCENCIA**

A. Educación y la sociedad del conocimiento

1. Labor docente

#### **II. ESTRÉS**

A. Antecedentes

B. Concepciones del estrés

a) Definiciones que enfocan la respuesta

b) Definiciones que enfocan el estímulo

c) Definiciones que enfocan la relación estímulo – respuesta

1. Estrés laboral

#### **III. SÍNDROME DE BURNOUT**

A. Conceptualización

1. Fases de desarrollo

2. Factores desencadenantes

3. Variables asociadas

B. Consecuencias

C. Prevención/Tratamiento

### **PROPÓSITO**

Variables

## **MÉTODO**

Participantes

Instrumentos

Procedimiento

## **RESULTADOS**

Consistencia interna

Prueba U de Mann-Whitney

Prueba Kruskal-Wallis

Regresión logística

## **DISCUSIÓN**

## **REFERENCIAS**

## **ANEXOS**

Anexo 1. Cuestionario sociodemográfico

Anexo 2. Maslach Burnout Inventory (M.B.I.)



## **RESUMEN**

El objetivo de la presente investigación fue analizar el nivel de burnout en docentes de Nivel Medio Superior y si hay diferencias entre hombres y mujeres de instituciones públicas y privadas. Participaron 207 docentes. La muestra se seleccionó siguiendo un procedimiento no probabilístico tipo accidental. Se observaron diferencias significativas para Despersonalización ( $p=0.038$ ) y Realización Personal ( $p=0.039$ ) por antigüedad académica y sexo. Las variables institución y antigüedad académica se asociaron a Despersonalización y Agotamiento Emocional, respectivamente. Realización Personal mostró índices mayores para el sexo femenino de instituciones públicas. Concluyendo que probablemente se deba, a que culturalmente a la mujer se le exige mejor desempeño laboral y, al ingresar al ambiente laboral, busca una realización profesional y no sólo la del hogar.

En este trabajo se aborda cómo el Síndrome de Burnout afecta, entre otras áreas laborales, a la docencia, que como profesión implica una labor social importante para el desarrollo de la educación, la cual a su vez se encuentra confrontada a múltiples cambios e innovaciones en su quehacer cotidiano, por lo que el docente requiere una preparación constante en cuanto a la actualización de técnicas y contenidos adecuados con las exigencias del mundo actual; el profesor está sometido a presiones que pueden desencadenar estrés así como desgaste físico y emocional.

En el primer apartado titulado Docencia, se aborda qué es la docencia, cuáles son las características de un docente y el papel que en la educación juega este actor dentro de la denominada sociedad del conocimiento, en donde la preparación continua es el denominador común y se considera a la educación como la base para una nación productiva. Así mismo, se habla acerca de la evaluación de las necesidades de los docentes en concordancia con el entorno donde se desenvuelven.

Si bien, hablar de la educación y los cambios que ésta requiere es un tema complejo, es menester señalar algunas de las demandas que se le presentan al docente, quien no necesariamente cuenta con los elementos para discernir los beneficios que pueden lograrse sobre su trabajo escolar. Ante la presencia de un cierto grado de exigencia en la forma de llevar a cabo la práctica docente, el desconcierto es manifiesto.

Posteriormente, en el segundo apartado denominado Estrés, se señalan los antecedentes del término, que van desde la física, la biología, la sociología hasta la psicología, para dar paso a las concepciones de estrés que pueden ser clasificadas

de acuerdo a la respuesta, al estímulo o a la relación estímulo-respuesta. Enseguida se menciona que el estrés puede incidir en diversas esferas de la vida del ser humano, dentro de las que destaca el área laboral, donde la relación estrés y trabajo toma cada día mayor relevancia.

En el caso de los docentes, sus principales fuentes de estrés son: malas condiciones de trabajo, presiones temporales, falta de disciplina en los alumnos, mala remuneración, entre otras. El estrés mantenido por largo tiempo y agotando los recursos disponibles desencadena el denominado Síndrome de Burnout.

Para el tercer apartado llamado Síndrome de Burnout, se describen algunos hitos que dieron lugar al desarrollo del término. Dicho fenómeno recae en aquellas profesiones cuyo objeto de atención son personas, y a diferencia del estrés que se puede experimentar positiva o negativamente, este síndrome, se refiere a un tipo de estrés crónico en el contexto laboral con repercusiones negativas.

La definición más aceptada es la de Maslach y Jackson (1986, citados en Gil-Monte y Peiró, 1997), quienes afirman que es un síndrome con tres dimensiones denominadas Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal. De esta conceptualización se desprende el instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI).

Dentro del mismo apartado se indican las fases de desarrollo del burnout, los factores desencadenantes, las variables asociadas tanto organizacionales como personales, así como las consecuencias del mismo. Por último, se brindan diferentes estrategias de prevención y/o tratamiento hacia esta problemática que afecta el desempeño de las personas.

## **I. DOCENCIA**

La docencia es una actividad laboral permanente y que sirve como medio de vida; por tanto el profesor, como profesional, será sinónimo de profesor trabajador. Se trata de una actividad pública que emite juicios y toma decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas determinadas, lo que significa que está enmarcado en un contexto determinado que la condiciona, que, por consiguiente, requiere una formación específica en diversos conocimientos y capacidades, y que, además, determina el ingreso en un grupo profesional determinado. Es una actividad compartida, la educación no es ya una tarea exclusiva de los especialistas, sino que es un problema sociopolítico, en el cual intervienen agentes, grupos y medios diversos (Imbernón, 2004).

De acuerdo con Angulo (1993), el concepto de profesional no es un concepto neutral, denominar profesional a alguien con una determinada titulación, o calificar el trabajo de alguien como un trabajo profesional, supone proyectar fuertes connotaciones sociales que suelen culminar en la diferenciación jerárquica entre los sujetos que poseen ciertos conocimientos o competencias, de los que no las poseen. Por tanto, el docente como profesional de la educación es alguien que además de poseer conocimientos y competencias determinadas tiene también responsabilidades. Además, es capaz de expresar y defender las razones que sustentan sus decisiones y acciones sobre la formación de las personas a su cargo.

Se puede considerar al docente como un formador, guía del proceso enseñanza-aprendizaje, un instrumento del que se sirve la educación, un modelo a seguir, una autoridad a quien respetar, entre otras formas. Es así que pueden

encontrarse en la literatura diversas acepciones de lo qué es un docente sobre la base de la perspectiva teórica en que se sustente.

Así, el Dr. Francisco Larroyo, al analizar la obra de Durkheim identifica dos tipos de docentes, el formador, caracterizado como el auténtico educador, moldeador de caracteres y almas, consciente de la importancia de la fiel transmisión de los valores establecidos, y el reformador que, rompe con las tradiciones y se caracteriza por la audacia del pensamiento, por la libertad de juicio y el ímpetu de la acción. Así mismo, señala que entre estos dos tipos de docentes, se encuentran los precursores, se les llama así porque presienten las doctrinas e ideas que dominarán más tarde, surgen durante las crisis sociales en las que las transformaciones económicas, políticas y morales implican la formación o actualización de los docentes de acuerdo con las circunstancias (Pérez, 2002).

Dentro de la educación tradicional el profesor es un preparador que vigila, dirige, aconseja, corrige. En la teoría de la Tecnología Educativa, el docente es un instrumento para perpetuar el poder y el control, se considera como ahistórico, apolítico, objetivo y neutral; esta visión es totalmente positivista ya que pretende darle al docente y a la educación un carácter científico. Para la Pedagogía Institucional, el trabajo docente es una labor grupal que busca la consolidación y apropiación de conocimientos que el grupo determinó necesarios. La Teoría Constructivista visualiza al docente como un facilitador que propicia al estudiante mecanismos para que pueda aprender por sí solo (Camacho, 1998, citado en Durán, 2006).

Torres (1998, citado en Durán, 2006), señala que desde cualquier perspectiva teórica, la realidad en la que se encuentra el docente rebasa cualquier enfoque, pues

el acelerado cambio económico, político y social del mundo caracteriza al docente como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, reflexivo, investigador, crítico e intelectual, transformador, que domina saberes, contenidos, provoca y facilita aprendizajes, interpreta y aplica un currículum, desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, teoría y práctica, trabaja y aprende en equipo, toma iniciativas, busca ser ejemplo para sus alumnos, es transmisor de valores, maneja nuevas tecnologías, se informa gracias a los medios de comunicación, participa con los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela.

De tal forma, la práctica docente no implica necesariamente una labor terminal, el profesor requiere de preparación constante para encarar una sociedad en la cual los cambios, las innovaciones y el perfeccionamiento están a la orden del día, donde además es imperiosa la incorporación de información y formación básica más la adquisición de conocimientos cada vez más especializados que coadyuven al mejoramiento en la calidad de vida. Bajo esta perspectiva, el reconocimiento de esta labor así como su formación continua, son motivo de reflexión.

#### *A. Educación y la sociedad del conocimiento*

Es en la educación donde se conjugan los valores y costumbres que emergen de la sociedad; aunado a lo moderno, entendido como lo científico y tecnológico en cualquier ámbito de la vida. Es una actividad que requiere actualización permanente de sus contenidos así como la participación activa de sus actores, en busca de conocimientos valaderos para los hombres y mujeres de hoy y mañana.

La educación implica por un lado, un proceso de socialización, es decir, la adquisición del lenguaje, criterios de valorización, ideas, normas, que permiten dar continuidad a la sociedad, ya que las personas al educarse internalizan las pautas culturales y a su vez las comunican a las nuevas generaciones. Por otro lado, se encuentra el proceso de individualización, donde los individuos desarrollan sus capacidades, ya que no sólo reciben y asimilan las pautas culturales, sino que las transforman en la medida en que hacen aportes originales. Dichos procesos se aprecian al considerar la etimología del vocablo educar, derivado del verbo latino *educare*, que significa alimentar, criar, nutrir, refiriendo al proceso de socialización. Deriva también del verbo latino *ex-ducere* que significa desarrollar, crecer, señalando al proceso de individualización o desarrollo de las potencialidades (Avolio, s.f.).

Dentro de las definiciones de educación, se encuentra aquella que refiere en su sentido más clásico a la “acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. La educación tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el individuo un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 1999).

Este autor señala que la educación, en una sociedad determinada y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales. No hay hombre que pueda conseguir que una sociedad tenga, en un

momento dado, otro sistema educacional que aquél que está implicado en su estructura, en su constitución.

No obstante, Guerra (2000) sugiere que en la actualidad el paradigma de la educación que señala a ésta como “la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra”, necesita tomar en cuenta otros factores, es decir, orientar el concepto de educación a lo largo de la vida, en interacción tanto con la ciencia como con la tecnología y su participación en la construcción del conocimiento. Apunta hacia dos paradigmas actuales, por un lado, el denominado sociedad del conocimiento, donde se plantea el desarrollo creciente del conocimiento científico-tecnológico, así como su gestión y aplicación en forma continua. Por otro lado, el denominado proceso de mundialización, derivado de la sociedad del conocimiento, reflejándose en los fenómenos de globalización económica y cultural.

En este sentido, es posible afirmar que en la sociedad actual para trascender se necesita alcanzar un grado de calificación muy cercano a la excelencia, sobre la base de la educación a lo largo de la vida.

Al hablar de la formación continua, se señalan acciones diversas: formación otorgada a los asalariados para adaptarlos a las necesidades de las empresas, confrontadas a una rápida evolución de las técnicas y de la economía; formación que los propios asalariados buscan para su promoción; formación otorgada a los no asalariados, jóvenes o no, en busca de un empleo; o aun formación con objetivo cultural que algunos procuran más allá de toda preocupación de índole profesional (Lesourne, 1993).



La formación continua responde a la dinámica de los cambios sociales actuales, tales como, las modificaciones económicas, transformaciones políticas y exigencias educativas, para permitir el acceso por un lado, a mejores niveles de calificación y por otro, a mayores oportunidades de empleo. Lo que se relaciona con la evolución de las técnicas, la globalización económica aunada a la competitividad del mercado mundial, una fuerte necesidad de crecimiento individual, de participación en los adelantos culturales, tanto a corto como a largo plazo.

La aceleración de los cambios que se observan en todas las dimensiones de la actividad humana (política, demográfica, económica, social, cultural) cuando no corresponden con la instrucción que se imparte hoy en día, provocan que ello sea el corazón de la crisis mundial de la educación en la actualidad, declaró Philip H. Coombs, presidente del Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo, el 13 de diciembre de 1992 (Pérez, 2002).

Dado que el sistema educativo forma parte del social, los cambios que se presenten en la educación, deben responder e incluso adelantarse a los que experimente la sociedad. Martínez (2000), sostiene que niños y jóvenes requieren una educación y una cultura orientada con un profundo sentido humanista; sin soslayar que la producción demanda, con urgencia, profesionistas mejor preparados para enfrentar los cambios que trae consigo la revolución científica y técnica.

En palabras de Ferraro (2002), el sistema educativo de casi todos los países del mundo se asemeja a un embudo, con una gran base por la que entran casi todos los niños, pero con una salida a la que llegan muy pocos. La situación es inestable, ya que sólo una porción menor de la población está en condiciones de generar los

recursos que se deben dedicar para que todos tengan, justicia, seguridad, salud, y sobre todo, educación.

Por tal motivo, es preciso orientarse no sólo sobre el cambio cuantitativo, es decir, la cobertura educativa sino también acerca de su calidad. Diversas problemáticas aquejan al sistema educativo, tales como, altos índices de reprobación y/o deserción, baja eficiencia terminal, poca comunicación entre las instituciones y la sociedad, falta de capacitación, desarrollo, así como retribución en los docentes, sin dejar a un lado los problemas de financiamiento, común denominador en los diferentes niveles educativos.

Para alcanzar un cambio cualitativo en materia educativa, varios son los factores que intervienen, por ejemplo, fomentar la comunicación entre autoridades educativas, profesores, padres, alumnos, entre otros; impulsar la investigación así como la evaluación de las modificaciones que demanden cada uno de los actores de este proceso; rediseñar conforme a las necesidades los planes de estudio más la actualización y profesionalización que la docencia requiere. Sobre esta base, se busca que el proceso enseñanza-aprendizaje se optimice.

Vislumbrando el panorama anterior, que muestra día con día mayores exigencias para todos los ámbitos sociales y por ende para las profesiones, en el caso de la presente investigación, la docencia, vista como una labor que se desenvuelve frente a un grupo y que tiene entre sus objetivos el desarrollo de habilidades, la instrucción de los estudiantes, la facilitación del aprendizaje, entre otras, es esencial considerar a los docentes hombres y mujeres como individuos que siguen aprendiendo activamente para la construcción e interpretación de sus experiencias.

Así, sin menoscabar factores tales como la deserción, los altos índices de reprobación, la necesidad de actualización constante, la multiplicidad de tareas que se le asignan al docente, entre otros, es pertinente subrayar que esta investigación persigue abordar una de las problemáticas que aquejan a la docencia así como también los elementos que interactúan para que esta profesión se vea perjudicada por el estrés, el desgaste tanto físico como emocional y sus consecuencias.

### *1. Labor docente*

Una mejor escuela es fundamental para la construcción de un proyecto de país con futuro y de una sociedad justa y democrática. Ser docente hoy, es una tarea compleja, los profesionales de la educación, de todos los niveles, deberían cumplir, al menos, las siguientes funciones:

- Ayudar a las familias a hacer ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes.
- Aportar al alumnado un interés en aprender a aprender a lo largo de la vida.
- Dotar a los jóvenes de una actitud crítica ante la vida, es decir, crear el gusto por el saber y la capacidad de preguntar.

La práctica docente no implica sólo las actividades que los maestros realizan dentro del espacio y del tiempo escolares; Aguilar (1985, citado en Cerdá, 2001), concibe que dicha práctica es un proceso complejo en el que los profesores cotidianamente construyen en su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede

adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican.

Pérez (2002) propone que la actividad de enseñar tradicionalmente ha tenido cuatro funciones básicas, a saber:

- *Agente de servicio*, en tanto que se propicie la transmisión, apropiación y construcción de conocimientos.
- *Agente de difusión*, por transmitir y difundir avances dentro de un campo de estudio que conoce o del que es especialista.
- *Agente de investigación*, por su conocimiento actualizado o actualizable sobre una materia o un campo del conocimiento.
- *Agente facilitador*, por su habilidad para hacer atractivo o interesante el aprendizaje, por su carácter personal y su formación técnica en docencia.

Si bien, es primordial que el profesor realice estas actividades, Bellido (1995, citado en Bellido, et al. 2001) menciona que debido a las demandas de una sociedad en constante cambio y que se perfila hacia un mundo globalizado, el quehacer docente se incrementa y complejiza. Demandando al docente lo siguiente:

- *Planeación*, tanto del curso como de cada unidad temática, tomando como referencia el plan de estudios al que pertenece su curso, adecuándolo a las condiciones sociales e institucionales, aunado a las características personales y académicas de los alumnos.
- *Coordinador* del proceso enseñanza-aprendizaje, dando la pauta para las actividades que se van a realizar, centrando al grupo en la tarea además de propiciar el aprendizaje individual y/o grupal.

Lo que le demanda el uso de una variedad de estilos de enseñanza y ejercicios de aprendizaje dependiendo del propósito que se persiga con cada contenido. Así como también la incorporación de variedad en la forma de conducir su clase: exposición, ejercicios individuales, trabajo en pequeños grupos, discusión, plenarias, etc.

- *Promotor de aprendizajes significativos*, lo que implica procesos de apropiación, construcción y reconstrucción del conocimiento. Buscando que el alumno comprenda los nuevos contenidos que está estudiando y lo relacione con la información que ya domina.
- *Formador* de las nuevas generaciones de profesionistas, con una conciencia crítica, comprometida y responsable en el mejoramiento de la sociedad y del medio ambiente.
- *Promotor de habilidades cognoscitivas*, que les permita a los alumnos aprender a aprender de manera independiente. Entre dichas habilidades se encuentran la capacidad de realizar una lectura crítica, expresar sus ideas en forma adecuada de manera verbal y escrita, problematizar, reflexionar, analizar, sintetizar, etc.

Para este fin, es necesario seleccionar los recursos didácticos apropiados y de manera oportuna ya que constituyen un aspecto importante en el proceso de aprendizaje y pueden proporcionar al alumno experiencias sensoriales convenientes, que lo aproximen al conocimiento de una manera natural en donde es deseable que se involucren uno o más de sus sentidos.

- *Difusor* de conocimientos y de la cultura en general, estableciendo articulaciones con el plan de estudios para lograr una enseñanza integrada. En este sentido, la actualización y formación del docente adquiere una gran relevancia.

- *Evaluador*, junto con los alumnos valorar las actividades y logro de objetivos así como aciertos y deficiencias que durante el proceso de formación se encontraron.
- *Autoformación*, pieza fundamental para dinamizar y enriquecer la enseñanza. Los avances en el conocimiento y la tecnología están exigiendo que el docente se actualice constantemente.

Así, las actividades implicadas en la labor docente, muestran que en cualquier tipo, nivel o modalidad se requiere de vocación, especialización y técnicas metodológicas que permitan acercarse efectivamente a lo que conlleva la educación.

De esta manera, en la actualidad la labor de los docentes se ve enfrentada con nuevos desafíos que la escuela tradicional y por tanto su formación inicial no contemplaban, tales como, la inserción de nuevas tecnologías de información, cambios en los procesos de socialización tanto dentro como fuera del núcleo familiar, mayor necesidad de actualizarse con respecto a estrategias acordes con las exigencias ambientales, aunado a la falta de tiempo y recursos tanto materiales como personales, del mismo modo, los bajos salarios orillan a los docentes a buscar otros medios de subsistencia descuidando así algunos aspectos relevantes de su labor educativa.

Frente a estos desafíos, es primordial un proceso de ajuste con el objeto de que el docente asimile los cambios y se adapte a sus circunstancias particulares, encausando al mismo tiempo el nivel de estrés que implica per se este proceso. Sin embargo, en algunos casos, ante tantas presiones y contradicciones, el docente

puede verse abrumado y desconcertado sobre sus funciones en la educación, generándose malestar e insatisfacción.

Mota (2001, citado en Ramírez y Vales, 2003), asegura que cualquier proceso de mejora en el área de la educación para ser realmente efectivo debe manifestarse en el aula, lo que suceda en esta se relaciona directamente con lo que hace el profesor, por lo que es necesario mejorar su desempeño bajo la premisa de que mientras más capacitado esté en el proceso educativo, más eficiente será su labor.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha definido la formación de profesores en ejercicio como “actividad de formación a la que se dedican los profesores tras su titulación inicial, esencial o exclusivamente con el objeto de mejorar sus conocimientos, sus competencias y sus actividades profesionales, así como poder asegurar más eficazmente la educación” (p. 232) (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Las instituciones educativas con el fin de mejorar la formación y actualización de su planta docente, llevan a cabo acciones cuya misión es mejorar la calidad educativa. Para lo cual, es menester que cada institución cuente con parámetros y estándares de la labor que se desempeña al interior de ellas, percibiendo la evaluación sin descartar la planeación y programación como esquemas que permitan la organización, sistematización e integración de actividades institucionales adecuadamente.

De este modo, la evaluación a nivel institucional, tiene como propósito juzgar la adecuación social, económica y cultural de la institución educativa en

relación al desarrollo de la sociedad. Sancho (1994, citado en Merchand, 2003), define la evaluación como "la realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, un hecho, situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio valorativo, el cual generalmente se da en función de criterios preestablecidos y que tiene como finalidad informar para la toma de decisiones".

Esto significa que la actividad de evaluación puede tener diversas finalidades, como por ejemplo, determinar la eficiencia de la institución educativa, la viabilidad de un plan de estudios, la competencia de los profesores, de los egresados, de los logros de los alumnos; determinar si el currículum es congruente con las necesidades de la realidad social, económica y política de un país, etc.

Es preciso puntualizar que cuando se habla de evaluación referente a las necesidades de la docencia, siempre que se trate de prácticas pensadas, racionalizadas y relativamente instrumentadas, se institucionalizan con fines de control social, para tal efecto, hay dos tipos de preguntas que, en un primer momento es necesario disociar para reconocer su respectiva especificidad, posteriormente se articulan de nuevo. Una se relaciona principalmente con la constatación; constituye una comparación que busca la conformidad, o en su defecto, el alejamiento entre aquello que es, los fenómenos observados, y aquello que debería ser, norma, plantilla o modelo. La otra, dirigida hacia el sentido, entendido como la evaluación de las necesidades específicas en un momento determinado en la labor de las y los docentes (Rueda y Díaz Barriga, 2002).

De este modo, el término evaluación se puede entender desde dos vertientes, en el primer caso, como un procedimiento de control de carácter cuantitativo,



basado en motivaciones políticas como la universalidad; mientras que en el otro, se le da un sentido de proceso temporal y de gestión de orientación cualitativa a partir de preguntas clásicas acerca del cómo y por qué en cuanto a la calidad de los estudiantes, los profesores, o incluso sobre la naturaleza y amplitud de los medios puestos a su disposición.

A fin de desarrollar cada vez más la profesionalización docente para identificar y evaluar las necesidades de formación, Ramírez y Vales (2003) llevaron a cabo una investigación en instituciones de Nivel Medio Superior, con el propósito de conocer la percepción de los alumnos acerca de las habilidades que poseen sus profesores para impartir clase, con el fin de elaborar un sistema de capacitación docente. Se evaluaron seis áreas relacionadas con la práctica docente, las cuales son planeación de clase, dominio del tema, conducción de clase, relación maestro-alumno, uso de tecnología y sistema de evaluación. Al analizar los resultados obtenidos se observó que las áreas que requieren de mayor atención en cuanto a la implementación de estrategias de mejoramiento de habilidades son: uso de tecnología, conducción de clase y planeación de la clase.

La educación Media es probablemente la más afectada por los cambios tecnológicos y sociales. Se posiciona como enlace entre la educación básica obligatoria generalmente estructurada y la educación superior, que especializa al estudiante profesionalmente. Coincide además en sus últimos años con los denominados “años mágicos” de los jóvenes, cuando ya tienen conciencia de sus raíces, pero su mente y curiosidad están abiertas a todas las influencias y a todas las ideas. El caos en la educación Media se debe en gran parte a la multiplicidad de información disponible a los jóvenes a través de muchas fuentes, complicando la educación formal (Mayer, 2002)

Aun cuando se hable de evaluación en el ámbito de la educación Media Superior, que de acuerdo con Martínez (2000) representa el enlace entre la formación elemental de los individuos y la capacitación de cuadros profesionales para el desarrollo social, que une los elementos físicos, psicológicos e intelectuales del individuo, con la formación teórica y práctica del responsable de impulsar el desarrollo científico, productivo y cultural de la sociedad. Se tiene que diversas son las modalidades que abarca este nivel, tales como, aquella en la cual se prepara al alumno para ingresar al nivel académico siguiente solamente (propedéutica), otra modalidad en la que además de tener preparación académica que permita continuar con sus estudios de licenciatura cuenta con la opción de ingresar al mercado laboral, ya que brinda un título de profesional técnico (bivalente) y por último la modalidad que representa para el alumno la posibilidad de trabajar al terminar sus estudios de bachillerato técnico (terminal).

Por lo tanto, al no haber una sola modalidad dentro de la educación Media Superior se presenta la tarea compleja de establecer un enfoque común en cuanto a la revisión de planes y programas, formación y actualización docente, materiales y métodos educativos, mecanismos de calidad, entre otros.

Si bien, en la actualidad la Ley General de Educación establece, en su artículo 37, que la educación Media Superior “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a este, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes”; existe una contradicción en cuanto a la cobertura que estas brindan, ya que no satisfacen la demanda de la gran cantidad de alumnos que requieren de un lugar dentro de las instituciones de nivel Medio Superior. Se observa una demanda excesiva que sobrepasa la capacidad de recepción por parte de los niveles subsiguientes debido a la obligatoriedad de la

educación básica, de este modo, las instituciones públicas, que de acuerdo con Martínez (2000) son “aquellas creadas y sostenidas por el gobierno(...), son consustanciales a ella los conceptos de obligatoriedad, gratuidad, laicismo y unicidad”, orillan a sus aspirantes a buscar otras opciones de educación, entre ellas las instituciones privadas cuya calidad no siempre es la deseable, inclusive carecen de recursos tanto o más que las públicas.

De acuerdo con González (2002), la educación Media en México se ve enfrentada a problemáticas, tales como:

La desproporción en la distribución de la matrícula, donde la distribución de ésta entre las opciones de bachillerato y educación profesional técnica es preocupante, las acciones emprendidas en los últimos cinco lustros para revertirla no han dado resultados, la han agravado. Se puede afirmar que si en una sociedad falla el empleo aumenta la demanda de estudios de tipo medio superior y superior.

- Insuficiente coordinación del Sistema, la coordinación nacional de la educación Media Superior, a pesar de ser un proceso clave para su planeación y desarrollo, no ha brindado resultados suficientes. La actividad de las comisiones estatales con frecuencia se ve afectada por cambios burocráticos en las diversas administraciones.
- Escasa investigación educativa, la educación Media Superior es un tema poco abordado por la investigación educativa nacional, a pesar de que es frecuente y manifiesta esta preocupación, no ha habido cambios significativos en las últimas dos décadas. Habría que contestar muchas preguntas antes de afirmar acerca de la calidad y las posibles modificaciones.

Hasta aquí se han abordado algunas características actuales de la educación, como la necesidad de actualización constante por parte de los profesores, gran cantidad de alumnos en todos los grados educativos, necesidad de evaluación continua de la calidad del sistema educativo, así como, sobre la base de los resultados de la evaluación, las respectivas modificaciones referentes a las necesidades propias del contexto específico que se esté observando, la adaptación a las exigencias del mercado laboral actual, entre otras.

Es preciso reflexionar que ante estas circunstancias, donde existen diversas maneras de abordar el proceso enseñanza-aprendizaje y donde al acto de educar subyace la creatividad así como la diversidad de técnicas, es necesario que el docente innove y/o modifique su práctica. Lo anterior, puede traer consigo preocupaciones laborales, frustración, ansiedad, niveles elevados de estrés, entre otros, perjudicando tanto la salud física como emocional de las personas así como el rendimiento en el área laboral, además del deterioro en las relaciones interpersonales. Por tal motivo, en el siguiente apartado se hablará acerca del estrés y cómo afecta en el área laboral.

## II. ESTRÉS

Este término se utiliza cotidianamente por psicólogos, sociólogos, médicos y personas en general, lo cual trae consigo diversas acepciones, por tal motivo fue esencial revisar las distintas aproximaciones sobre el tópico, sin pretender ser exhaustivos. Considerando algunos hechos históricos que buscan conceptualizar el término estrés.

### A. Antecedentes

Estrés deriva del griego *stringere*, que significa provocar tensión (Skeat, 1958, citado en Ivancevich, 1989). La palabra se usó por primera vez probablemente alrededor del siglo XIV. Durante los siglos XVIII y XIX el término se definió como una fuerza, presión, tensión o fuerte esfuerzo que impacta a un objeto, a un individuo o a sus órganos o poderes mentales. En la Física desde el siglo XIX, el término es aplicado a los cuerpos sólidos y se define como una fuerza generada dentro de los cuerpos por acción de una fuerza externa que tiende a distorsionarlos.

Hasta mediados del siglo XIX Claude Bernard sugirió que los cambios externos en el ambiente pueden perturbar al organismo, y que era esencial que éste, a fin de mantener el propio ajuste frente a tales cambios, alcanzara la estabilidad del medio interno. También durante este siglo, la medicina comenzó a considerar al estrés como causa de enfermedades físicas.

Walter Cannon (1932, citado en Bravo, 1988), usó el término con relación a sus investigaciones de laboratorio sobre la reacción de pelea o fuga; la compleja

respuesta del sistema simpático adrenal medular de los seres humanos y animales a estímulos como el frío, la falta de oxígeno, la baja en azúcar, la pérdida de sangre o la excitación. Consideraba el estrés como un disturbio de la homeostasis corporal bajo estas condiciones.

Selye (Citado en Papalia, 2001) marcó un hito al describir el estrés como una respuesta inespecífica del organismo a cualquier exigencia; el cuerpo responde de manera similar a cualquier acontecimiento que considere estresante. Describió tres etapas en el proceso de reacción frente al estrés, denominado Síndrome de Adaptación General (SAG):

- Alarma, activación simpática por excitación del sistema límbico-hipotálamo-hipofisiario (secreción de ACTH, estímulo adrenal y cortisol); combinación de varios síntomas fisiológicos (desciende la temperatura del cuerpo, aumenta el latido cardíaco y la frecuencia respiratoria).
- Resistencia, adaptación al estresor con mejoría o desaparición de los síntomas.
- Agotamiento, aparece cuando un suceso estresante es muy severo y prolongado, los síntomas reaparecen, por lo que el organismo ya no se adapta.

Las dos primeras etapas del SAG han preparado al cuerpo para reaccionar de alguna de las siguientes formas: atacando la fuerza amenazadora (lucha), o escapando hacia una situación segura (huida).

En la sociología y la psicología existen también importantes desarrollos asociados al concepto de estrés. Bravo (1988), señala que sociólogos como Marx,

Weber y Durkheim escribieron extensamente sobre alienación como consecuencia de las condiciones sociales prevalecientes en las sociedades de la época. La alienación sería el resultado de un mal ajuste entre el individuo y la identidad social que su sociedad le otorga.

La alienación en palabras de Sheriff y Sheriff (1990), se refiere al estado psicológico de insatisfacción con los arreglos sociales predominantes, en los cuales vive el individuo y con las normas y valores que regulan tales arreglos. Este estado es una reacción contra las condiciones sociales predominantes. Seeman (1959, citado en Sheriff y Sheriff, 1990), menciona que los diferentes significados de alienación tal como se usan en la literatura sociológica incluyen carencia de poder, aislamiento, carencia de sentido, carencia de normas y enajenamiento de sí mismo.

En la vertiente psicológica estrictamente individual el estrés fue sobreentendido durante mucho tiempo como una estructura organizadora para pensar sobre psicopatología, sobre todo en las teorizaciones de Freud, donde se utilizó el término ansiedad en lugar del de estrés. Al comentar el tema del “Malestar en la Cultura”, Freud señaló un tipo especial de amenaza urbana productora de cambios sutiles en el funcionamiento psicológico que se presentan en las personas cuando viven en ambientes amenazantes, con guerras, conflictos, criminalidad, sobrepoblados, etc., justo lo que se conoce como “vida moderna” (Domínguez, 2004).

Una formulación similar, dominante en la psicología americana, fue la teoría del aprendizaje o reforzamiento de Hull y Spence. La ansiedad fue considerada como una clásica respuesta condicionada, que llevaba a la aparición de hábitos inútiles (patológicos) de reducción de la ansiedad (Lazarus y Folkman, 1991).

Haan (1982, citado en Valadez, 1995) resume el concepto de estrés al decir que es cualquier evento bueno o malo, cuyo significado es comúnmente entendido por todos. El estrés no lleva invariablemente al deterioro, en algunos casos puede facilitar el crecimiento y desarrollo de la persona. En este sentido, Orlandini (1999) plantea que una tarea deseada, agradable y fácil produce un estrés saludable, positivo o eustrés. Por el contrario, una demanda no deseada, desagradable, difícil y prolongada significa un estrés no saludable, negativo o distrés. El carácter de estrés saludable o nocivo no depende sólo de la tarea sino de su interpretación por el sujeto.

Lazarus y Folkman (1991), plantean que la respuesta a los estímulos por parte del individuo, depende de la evaluación primaria del grado de amenaza que la situación implica; esta respuesta de estrés inespecífica, condicionada a su vez por la estructura psicológica de la persona, aparecerá después de catalogar la situación como amenaza o desafío.

Asimismo, las características del entorno circundante juegan también un papel influyente en la respuesta, Holmes y Rahe en (1967, citados en Schwartzman, 2004), sostienen que el efecto de los estresores opera esencialmente por la creación de demandas excesivas, valorando los factores de vulnerabilidad de cada persona que la hacen más o menos susceptible a una situación determinada, la importancia acumulativa de estresores cotidianos, así como el valor protector del soporte social.

De tal forma, los estímulos externos serán vividos como estresantes de acuerdo a la valoración que se les de, ya sea como amenaza o desafío, sobre la base de la personalidad, los recursos de afrontamiento, y el grado de soporte social con el que se cuente para reducir las consecuencias del estrés. Durante este proceso se



desencadenan los mecanismos de tipo biológico neuro-inmuno-endocrinológicos, que pueden originar trastornos del comportamiento, psicológicos o físicos, incidiendo sobre la calidad de vida.

### *B. Concepciones del estrés*

Se observa pues, que el término posee una larga historia, que va desde el lenguaje cotidiano hasta llegar a términos científicos. Así, las definiciones principales dadas al concepto estrés se pueden clasificar en tres categorías:

#### a) Definiciones que enfocan la respuesta

Comunes en la biología y la medicina; el modelo general de este tipo de definición postula que el estrés es la respuesta fisiológica o psicológica que manifiesta un individuo ante un estresor ambiental, en la cual ese estresor puede consistir un evento o situación externa potencialmente dañinos. Tal como señaló Hans Selye al decir que el “estrés es la respuesta no específica del organismo hacia cualquier demanda que se le haga”.

En este enfoque se tienen algunas limitaciones, por ejemplo, el conocimiento del estresor no permite predecir la naturaleza de la respuesta de estrés, o si la respuesta será tal en realidad.

#### b) Definiciones que enfocan el estímulo

Estas definiciones han sido las más comunes en la psicología y otras ciencias de la conducta. Conciben al estrés como una fuerza o el estímulo que actúa sobre el

individuo y que da lugar a una respuesta de tensión, en la cual tensión es sinónimo de presión o deformación. Esta concepción ha sido usada para describir situaciones caracterizadas como nuevas, intensas, rápidamente cambiantes, repentinas o inesperadas.

También se conciben como estresoras las condiciones en que existe ausencia de estimulación, estimulación extremadamente persistente, fatiga, aburrimiento, fracaso o amenaza de, agentes ambientales desagradables, aislamiento así como rápidos cambios sociales (Bravo, 1988).

De acuerdo con Ivancevich (1989), una objeción a este tipo de definición obedece a que las características situacionales por sí solas, pueden resultar inadecuadas para predecir la respuesta del individuo. Puesto que no consideran entre otras cosas, las variaciones en las respuestas de los sujetos a la misma situación, debido a la historia del sujeto, a la valoración que éste hace al considerar si es amenazante o no y a los diferentes estilos de afrontamiento.

#### c) Definiciones que enfocan la relación estímulo-respuesta

Su definición base expresa que estrés es una consecuencia de la interacción de los estímulos ambientales y la respuesta peculiar del individuo.

Esta definición es paralela al concepto médico actual de enfermedad, según el cual, la enfermedad ya no es vista como consecuencia única de la acción de un agente externo, sino que exige también la participación del organismo en cuanto a vulnerabilidad se refiere. Por tanto, el estrés psicológico es resultado de una relación entre el sujeto y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o

desbordante de sus recursos que pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1991).

Lazarus (1980, citado en Calvete y Villa, 1997) describe los procesos de evaluación cognitiva que median entre el estímulo y la respuesta de estrés, distinguiendo tres tipos:

- Evaluación primaria, entre la presentación del estímulo y la reacción de estrés se produce una evaluación de la situación como irrelevante, positiva o estresante.
- Evaluación secundaria, consiste en valorar tanto las opciones como recursos de afrontamiento disponibles para manejar la amenaza, daño o cambio.
- Reevaluación, se refiere a la repetición de las evaluaciones anteriores a medida que se producen cambios en la situación.

Cabe señalar, que existe otra aproximación además de las anteriores, dentro del Enfoque Cognitivo Conductual destaca la Terapia Racional Emotiva (TRE) de Albert Ellis, constituye un enfoque amplio de tratamiento psicológico, emplea métodos emotivos y conductuales que ayudan a las personas a identificar sus creencias irracionales, ayudándolas a discutir y desechar tales ideas. Las personas se trastornan en formas complejas (cognoscitivas, emotivas y conductuales). La TRE parte de la suposición o hipótesis de lo que se llama consecuencia o reacción emocional (punto C) procede principalmente de las propias ideas o creencias conscientes e inconscientes (punto B) o de las evaluaciones, interpretaciones y filosofías acerca de lo que ocurre en el punto A (experiencia activadora), este modelo se denomina ABC (Ellis y Abrahms, 1980).

Aun cuando niveles moderados de estrés son necesarios para la vida diaria ya que mantienen a las personas alertas, es un proceso cuyas causas son diversas, como por ejemplo, factores personales, tal como, la falta de recursos por parte del individuo para enfrentar una situación determinada y/o factores ambientales, como el ruido, el tráfico o la contaminación, los cuales pueden sobrepasar las capacidades de los individuos dando lugar a un deterioro no sólo en su salud física y mental, sino también ocasionando condiciones insatisfactorias de desempeño, razón por la cual es objeto de atención de diversas disciplinas en distintos ámbitos, por ejemplo, el laboral.

### *1. Estrés laboral*

Cada día toma mayor importancia la relación entre el estrés y el trabajo, ya que las características del mundo laboral actual (multiempleo, desempleo, contratos de corto plazo, competencia versus colaboración, etc.) se agregan a otros factores (aumento de longevidad no necesariamente asociado a buena calidad de vida, inseguridad constante, exceso de información, cambios en la estructura familiar, pérdida de motivaciones, lealtades y valores) para contribuir a convertir al estrés en una de las grandes epidemias del Siglo XXI.

Orlandini (1999), define al estrés ocupacional tanto al malestar como a las enfermedades ocasionadas por las tareas y las instituciones donde se trabaja. Las personas más susceptibles abarcan tanto a niños como a adultos mayores, mujeres, malos durmientes, personalidades de tipo A (temperamento colérico, tratan de hacer más cosas en menos tiempo, se esfuerzan por hacer varias tareas a la vez, presentan dificultad para disfrutar el ocio, son perfeccionistas, desconfiados, hostiles, lo anterior los predispone a enfermedades coronarias) y los enfermos

mentales. Dicho fenómeno, ha sido descrito en personal de salud, policías, profesores, jueces, militares, choferes, pilotos, marinos, astronautas, periodistas y empleados de banco.

Buendía (1998), además de dar una definición sobre estrés laboral, concibiéndolo como un estado de tensión personal o displacer. Ofrece una serie de determinantes (estresores) y consecuencias del mismo; aunque existen pruebas relativamente débiles para hablar de relaciones causales, la asociación entre estrés laboral y diferentes factores antecedentes y consecuentes proporcionan una base para el desarrollo de teorías sobre el estrés laboral (ver tabla 1).

En el diagnóstico de factores de riesgo y daño a la salud de la Unidad de Medicina Familiar n° 7 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) se observó que un alto índice de personas que laboran en esta unidad padecen de estrés debido a la carga de trabajo, es decir, tener que atender a 70 personas en promedio por día, aunado a esto, la falta de espacio físico, de ventilación y el tener que trabajar con muy poco material. Esto conlleva a una repercusión familiar, social y por supuesto laboral (Sánchez, 1998)

Se puede hablar de cuatro razones que han suscitado que el estrés laboral vaya en aumento (Buendía, 1998):

- Una de ellas indica que los cambios tecnológicos han producido trabajos que han tendido a incapacitar a los trabajadores, es decir, el uso de los sistemas de trabajo dirigidos por ordenador, no requieren mucho uso de las capacidades de los trabajadores, lo que trae consigo insatisfacción, devaluación y por último estrés.

- En segundo lugar, pese al incremento del nivel educativo de los trabajadores, no se han cumplido las expectativas asociadas de que la educación supondría el acceso a trabajos de mayor reconocimiento.
- La tercera razón, es que la política social no ha diseñado empleos que permitan la utilización adecuada de las capacidades, donde los puestos de trabajo supongan un desafío para aquellos trabajadores motivados y capacitados.
- Por último, no se tienen cifras exactas de cuántas personas padecen estrés en el ambiente laboral ni qué enfermedades desencadena, lo cual reduce las posibilidades de intervención.

Tabla 1. Principales determinantes y consecuencias del estrés laboral

Determinantes (estresores)	Consecuencias
1. Contenido del trabajo <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ritmo de la máquina</li> <li>▪ Infrautilización de las capacidades</li> <li>▪ Sobreutilización de las capacidades</li> <li>▪ Sobrecarga cuantitativa</li> <li>▪ Baja participación en las decisiones laborales</li> <li>▪ Presión horaria</li> <li>▪ Monotonía</li> </ul>	1. Conductuales <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Huelgas</li> <li>▪ Absentismo</li> <li>▪ Rendimiento disminuido</li> <li>▪ Uso de drogas y alcohol</li> <li>▪ Aumento del uso de los servicios médicos</li> <li>▪ Accidentes</li> </ul>
2. Estructura y política organizacional <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El rol de la ambigüedad</li> <li>▪ Rol conflictivo</li> <li>▪ Trabajo compartido</li> <li>▪ Supervisión directiva</li> <li>▪ Salario inadecuado</li> </ul>	2. Salud física <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hipertensión</li> <li>▪ Úlcera péptica</li> <li>▪ Enfermedad respiratoria</li> <li>▪ Dermatitis</li> <li>▪ Enfermedad coronaria</li> <li>▪ Cáncer</li> </ul>
3. Ambiente laboral <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ruido</li> <li>▪ Contaminación</li> <li>▪ Temperatura</li> <li>▪ Escasa seguridad</li> </ul>	3. Salud psicológica <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Depresión</li> <li>▪ Ansiedad</li> <li>▪ Alcoholismo, abuso de drogas</li> <li>▪ Neurosis</li> <li>▪ Enfermedad psicógena</li> </ul>

<p>4. Factores no relacionados con el trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eventos estresantes no laborales</li> <li>▪ Demandas familiares</li> <li>▪ Inseguridad económica</li> </ul> <p>5. Personalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ansiedad</li> <li>▪ Personalidad Tipo A</li> <li>▪ Locus de control externo- interno</li> </ul>	
--	--

Según Martínez (1997, citado en Olvera, 2005), existen diversas consecuencias relacionadas con el trabajo, las cuales pueden clasificarse en cinco grupos:

- En un primer grupo se ubican aquellos trastornos mentales provocados por una lesión en la estructura del sistema nervioso central, debido a la exposición a sustancias neurotóxicas. Aunque estos cuadros no sean los más frecuentes, sí son los de mayor gravedad, ya que en la mayoría de los casos presentan daños irreversibles.
- El segundo grupo corresponde a un conjunto de trastornos mentales que no reportan lesiones orgánicas, se relacionan con alteraciones emocionales, por ejemplo, ansiedad, irritabilidad, temores, fobias, trastornos del sueño y sexuales, adicciones como el alcoholismo, la drogadicción y la ingesta de tranquilizantes.
- En el tercer grupo se encuentran los trastornos psicósomáticos como son, la cefalea tensional, migrañas, trastornos del aparato digestivo (síndrome del ácido péptico, colitis, úlceras), trastornos cardiovasculares (infarto al miocardio, arritmias), hipertensión e hipotensión.

- El cuarto grupo incluye alteraciones en la vida de relación y el ausentismo laboral. Respecto a las alteraciones en la vida de relación, se encuentran la falta de convivencia así como el establecimiento de relaciones hostiles y agresivas hacia el grupo de relación más cercano.
- Por último, en el quinto grupo se ubican el estrés, la fatiga, la monotonía y el hastío psíquico.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Citado en Flores y Ortiz, 2003) se refiere al estrés laboral en los siguientes términos: “Esta enfermedad es un peligro para las economías de los países industrializados y en vías de desarrollo. Resiente la productividad, al afectar la salud física y mental de los trabajadores”.

En este sentido Guadalupe Aguilar Madrid, especialista de la Unidad de Investigación de Salud en el Trabajo del IMSS, explica que hasta el momento el estrés no está catalogado como una enfermedad, pero si es precursor de diversos padecimientos, como los denominados crónico-degenerativos (obesidad, hipertensión, diabetes, entre otros). “El estrés no mata, pero enferma”, apunta la especialista del IMSS. Además, asegura, al no tener el número exacto de trabajadores en nuestro país impide tener un diagnóstico real (El Universal, 2006).

Visto de este modo, el estrés es un asunto de interés social, ya que además de afectar la salud física y psicológica de las personas, impacta la economía de la sociedad, generando gastos imprevistos, como por ejemplo, los días de trabajo perdidos.



Si bien, el estrés dentro del área laboral no es exclusivo de una profesión específica, con respecto a las principales fuentes de estrés en los profesores, Kyriacou (1989, citado en Calvete y Villa, 1997), sistematizó las siguientes:

- Baja motivación en los alumnos, el profesor tiene que enfrentarse de forma constante a alumnos con falta de motivación e interés por el contenido y trabajo académico. Tales alumnos no necesariamente muestran trastornos de conducta pero el esfuerzo continuo por parte del profesor en interesarles y estimularles resulta agotador tanto física como emocionalmente.
- Falta de disciplina en los alumnos, la conducta perturbadora de sus alumnos para muchos profesores es el principal problema. Un conflicto serio con un alumno puede ser insoportable para un profesor. Sin embargo, el estrés causado por problemas de disciplina se refiere a incidentes menores, pero muy frecuentes, como hablar en clase, no hacer las tareas y el descaro.
- Malas condiciones de trabajo, el profesor con frecuencia convive con aspectos tales como, la falta de perspectivas de promoción o cambio, bajos salarios, impedimentos estructurales y organizativos para cumplir las demandas del puesto de forma efectiva (equipo insuficiente, clases numerosas o falta de participación en las decisiones institucionales).
- Presiones temporales, se refiere a tener demasiado trabajo que hacer en el tiempo disponible, planificar y preparar las clases, corregir trabajos, reuniones con alumnos, con otros profesores y familiares de los alumnos, tareas administrativas y demandas extraescolares. El mayor problema es que, dichas demandas ocurren simultáneamente y con plazos cortos.

Al respecto, Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar (2003) cuestionaron a maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara, sobre si el tiempo asignado para cumplir con los requerimientos que implica la labor

docente era suficiente, el 60.5% respondió que no, las causas de esto son imprevistos que surgen (9.2%); son muchos los contenidos y actividades (10.8%); solo falta tiempo (24.6%); por comisiones escolares (2.5%); el resto dio otros motivos. Los que respondieron que sí alcanzaba (34.6%) fue por que dijeron planear su trabajo con anticipación o simplemente porque les parece suficiente.

- Baja autoestima y estatus social, en muchos países los docentes perciben que su trabajo no está bien valorado por la sociedad en general, las críticas provenientes de los medios de comunicación y las autoridades contribuyen a mermar el estatus de los profesores, desmoralizándolos.
- Conflictos entre profesores, pueden convertirse en una causa de estrés, además de privar de una importante fuente de apoyo social.
- Cambios rápidos en las demandas de currículum y organizativas, son siempre una fuente potencial de estrés, imponen nuevas demandas a los docentes que deben ser abordadas casi de inmediato, a menudo con recursos y preparación insuficientes, produciendo estrés durante el período de ajuste.

Así, la enseñanza, una de las profesiones más extendidas y en mayor contacto con las personas como destinatarios de su actividad profesional, se considera una ocupación agotadora asociada a niveles significativos de estrés. En una revisión de 71 artículos realizada por Hiebert y Farbert (1984, citados en Aldrete et al. 2003) se encontraron evidencias para considerar a la docencia como una profesión estresante. Lo anterior implica un duro esfuerzo, es decir, una significativa carga psíquica en el trabajo.

Polaino (1982, citado en Durán, 2006) señala que enseñar es una actividad estresante pero no todo el estrés que se deriva de esta práctica es nocivo, mal

adaptativo o perjudicial. Cuanto mayor sea la ansiedad mayor es el rendimiento en tareas simples y automatizadas, pero cuando se incrementa la impulsión, por el contrario en tareas complejas el rendimiento del aprendizaje es menor, a causa de su mayor impulsividad y por temores, fobias, inseguridad, ego, entre otras.

Sobre la base de lo anterior, se tiene que el estrés crónico en profesionales, el cual es mantenido por la interrelación de factores laborales y personales que exigen del sujeto la utilización y consecuente agotamiento de todos sus recursos, desencadena el síndrome denominado “burnout” cuya traducción más próxima y coloquial es estar quemado, desgastado, exhausto, así como pérdida de la ilusión por el trabajo. Tópico que se abordará en el siguiente capítulo, señalando entre otras cosas, su conceptualización, la manera en cómo se desarrolla así como algunas de sus consecuencias.

### III. SÍNDROME DE BURNOUT

El constructo de Síndrome de Burnout apareció por primera vez alrededor de la década de los 70's, apuntando a la explicación del proceso de deterioro físico y mental entre jóvenes voluntarios que trabajaban en una clínica de desintoxicación. Después de un año, muchos de ellos se sintieron agotados, se irritaban con facilidad, habían desarrollado una actitud cínica hacia sus pacientes y tendían a evitarlos (Freudenberger, 1974, citado en Buendía y Ramos, 2001). Este autor señala que el principal factor de riesgo radica en la personalidad del individuo, por un lado se tiene al "hiperdedicado" que canaliza todas sus expectativas al trabajo, mientras que su vida fuera de este ámbito es insatisfactoria; por el otro al "autoritario" que considera que nadie puede hacer las cosas tan bien como él.

De la Gándara (1998), considera tres hitos en el desarrollo del término burnout, a saber:

Fue en 1977 cuando Maslach dio a conocer el término de forma pública, dentro del Congreso Anual de la Asociación Americana de Psicólogos, usando esta expresión para referirse a una situación cada vez más frecuente entre los trabajadores de los servicios humanos, consistente en el hecho de que después de meses o años de trabajo y dedicación acaban quemándose o agotándose.

En noviembre de 1981 se celebró en Filadelfia la I Conferencia Nacional sobre el Burnout, que sirvió para unificar criterios y poner en común resultados y experiencias. Desde entonces, el interés por este tema fue aumentando por una serie de razones, tales como:

- La importancia, cada vez mayor, que los servicios humanos han ido adquiriendo como partícipes del bienestar individual y de la colectividad.
- La valoración y mayor demanda que los usuarios hacen de los servicios sanitarios, educativos y sociales.
- Los conocimientos por parte de los investigadores de todos los perjuicios que el estrés trae a las personas, así como sobre las organizaciones en las que participa el individuo.

Por último, considerando la relación e importancia que hay entre el burnout y la salud, la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud, en su décima revisión, en su capítulo XXI titulado “problemas respecto a las dificultades para afrontar la vida”, figura como un síndrome de agotamiento que puede dar lugar a un grave deterioro del rendimiento profesional del sujeto, y por tanto, deterioro de la calidad asistencial o del servicio, absentismo laboral, rotaciones excesivas, incluso el abandono del puesto de trabajo.

A diferencia del estrés, el cual puede ser experimentado positiva o negativamente por las personas, el síndrome de burnout se refiere a un tipo de estrés crónico experimentado en el contexto laboral con repercusiones negativas. Una persona se encuentra sometida a estrés crónico cuando la dosis de estrés acumulada supera el umbral óptimo de adaptación por lo que el organismo comienza a manifestar señales de agotamiento como úlceras, alergias, dolor de cabeza continuo, ansiedad, hipertensión, cansancio persistente, depresión, etc., los cuales de ser persistentes pueden provocar infartos, problemas cerebro-vasculares, diabetes e incluso la muerte (Almendo y De Pablo, 2001).

Ante estas descripciones, al referir que un profesional está quemado, se alude al hecho de que una situación le ha sobrepasado, agotando su capacidad de reacción de manera adaptativa. Es decir, se habla de un proceso continuado de tensión y estrés.

### *A. Conceptualización*

Gil-Monte y Peiró (1997) han afirmado que el síndrome del quemado puede estudiarse desde dos perspectivas, clínica y psicosocial. La perspectiva clínica asume el burnout como un estado al que llega el individuo como consecuencia del estrés laboral, en tanto que la perspectiva psicosocial, lo define como un proceso con una serie de etapas que se generan por interacción de las características personales y del entorno laboral.

Burke (1987), entiende que el síndrome de burnout es un proceso de adaptación a las situaciones de estrés laboral. Caracterizado por desorientación profesional, desgaste, sentimientos de culpa por la falta de éxito profesional, frialdad o distanciamiento emocional y aislamiento.

Pines y Aronson (1988, citados en Flores y Fernández-Castro, 2004), lo consideran como un estado en el que se combinan fatiga emocional, física y mental, sentimientos de impotencia e inutilidad, sensaciones de sentirse atrapado, falta de entusiasmo por el trabajo y la vida en general, y baja autoestima.

También se ha establecido que se trata de una respuesta afectiva crónica como consecuencia de condiciones estresantes del trabajo que se dan en

profesiones con altos niveles de contacto personal (Garcés de los Fayos, 2003, citado en Cárdenas y Esquivel, 2005)

La definición de Maslach y Jackson (1986, citados en Gil-Monte y Peiró, 1997) es la más aceptada, dichas autoras afirman que es un síndrome tridimensional presente en profesionales cuyo objeto de trabajo son personas. Las dimensiones son:

- *Agotamiento emocional*, definida como cansancio y fatiga que puede manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambos. Es la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás.
- *Despersonalización*, es el desarrollo de sentimientos, actitudes, así como respuestas negativas, distantes y frías a otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. El profesional despersonalizado intenta distanciarse tanto de los beneficiarios de su trabajo como de los miembros de su equipo de trabajo, mostrándose cínico, irónico, despectivo, culpándolos de sus frustraciones y bajo rendimiento laboral.
- *Sentimiento de bajo logro o realización personal*, surge cuando se verifica que las demandas que se le hacen al profesional exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Supone respuestas negativas hacia uno mismo, hacia el trabajo, evitación de relaciones personales, profesionales, bajo rendimiento laboral, baja autoestima. El profesional experimenta sentimientos de fracaso personal, carencias de expectativas laborales, aunado a una generalizada insatisfacción.

Cabe señalar que algunos autores consideran que el bajo logro puede aparecer encubierto y manifestarse por una sensación paradójica de omnipotencia.

Maslach (2001, citado en Angeles y Valero, 2006), señala que al agotamiento emocional representa la dimensión de tensión básica del síndrome; la despersonalización expresa el contexto interpersonal en donde se desarrolla el trabajo del sujeto, es el componente asociado a la evaluación de los demás en la que se dan sentimientos negativos de distanciamiento y cinismo con respecto a los clientes, y la disminución de la realización personal representa la autoevaluación que realiza el individuo en su desempeño laboral y personal.

Aunque en su aceptación más común burnout se define como un síndrome que se manifiesta a través de las tres dimensiones descritas (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal), en ocasiones se considera un tipo particular de mecanismo de afrontamiento frente al estrés generado en la relación profesional-organización y en la relación profesional-cliente. El burnout puede considerarse también como el estado final de una progresión de intentos fracasados de manejar el estrés laboral crónico, que se produce igualmente en los marcos laborales de las profesiones de ayuda (Moreno, Oliver, Pastor y Aragoneses, 1990, citados en Martín, Vera, Cano y Molina, 2004).

En cuanto a la evaluación de este síndrome, se tiene que en un principio fue descrito a partir de observaciones clínicas, técnicas proyectivas y/o entrevistas estructuradas, en la actualidad su medición se ha basado principalmente en autoinformes y cuestionarios. Dentro de estos se encuentran:

- El Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson, el cual, es el más utilizado internacionalmente. Conceptualiza al fenómeno como un síndrome caracterizado por sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo, factores que



constituyen las tres escalas del MBI. Está formado por 22 ítems que se valoran por una escala tipo Likert. Cabe señalar que se recomienda mantener separadas las puntuaciones de cada subescala, ya que no está claro si las tres pesan igual en esa puntuación única o en qué medida lo hacen (Gil-Monte y Peiró, 1997).

En 1999, Gil-Monte y Peiró realizaron un estudio para explorar la validez factorial del MBI, la muestra se integró por 559 profesionales de diferentes ocupaciones, esto es, 140 profesionales de la educación, 293 profesionales de enfermería, 73 policías municipales, 22 empleado de hostelería y 31 empleados de banca. Se encontró, que la adaptación al castellano del MBI presentó 4 factores, es decir, la dimensión de Realización Personal es medida por dos factores; el primero con un componente de competencia profesional autopercebida y el segundo incorpora el componente de sentido existencial. Sin embargo, el MBI puede utilizarse tal como lo presentan Maslach y Jackson para estimar el síndrome.

La confiabilidad para la subescala de Realización Personal fue de  $\alpha=.71$ , para Agotamiento Emocional  $\alpha=.90$  y para Despersonalización  $\alpha=.79$ .

- El segundo cuestionario más utilizado es Burnout Measure (BM) de Pines y Aronson. Define al burnout como un estado de agotamiento físico, emocional y mental. Consta de 21 ítems con un formato tipo Likert. El BM correlaciona significativamente con todas las escalas del MBI.
- Existen otras escalas para valorar el burnout, las cuales no han sido tan utilizadas como las anteriores, por ejemplo, en el contexto educativo el cuestionario Teacher Stress Inventory de Schutz y Long; el cuestionario de Seidman y Zager denominado Teacher Burnout Scale; el Stress Profile for Teachers de Klas, Kendall y Kennedy; el Cuestionario Breve de Burnout

(CBB) y el Cuestionario de Burnout para Profesores (CBP) de Moreno y Oliver (Buendía y Ramos, 2001).

Es menester mencionar que, no se sugiere usar la clasificación de los inventarios antes mencionados con objetivos diagnósticos sin el previo análisis según la profesión, país y/o cultura que permitan hacer clasificaciones individuales.

Diversas investigaciones se han llevado a cabo sobre el tópico descrito, reflejando diferentes aspectos, desde la presencia o no del síndrome, el afrontamiento del mismo, las profesiones más afectadas, entre otros.

En este sentido, los trabajadores considerados en situación de riesgo de padecer burnout son aquellos cuya tarea consiste en exponerse de manera prolongada a situaciones que demanden su asistencia: médicos, abogados, docentes. De acuerdo con Velázquez (2003), algunos datos derivados de diversas investigaciones señalan que:

- Alrededor del 30% de consultas clínicas por enfermedades laborales están relacionadas con trastornos psicológicos y/o psiquiátricos, de los cuales el 15% se deben al burnout.
- Entre un 15% a un 30% de los médicos lo padecen.
- El 30% de las bajas en docencia se deben a este síndrome.
- Es el cuadro más relevante de los problemas laborales en los trabajadores judiciales.

Con respecto al personal docente, Cuevas (2001) realizó una investigación titulada “Desgaste Emocional (Burnout) en Personal Docente”, el propósito del

estudio fue averiguar si existía relación entre variables sociodemográficas y los componentes del síndrome de burnout en 109 maestros de nivel medio superior y superior. El instrumento utilizado fue el MBI. Los resultados mostraron un  $\alpha=.77$  para la escala total, en las subescalas de Cansancio Emocional  $\alpha=.74$ , Despersonalización  $\alpha=.60$  y en Realización Personal  $\alpha=.61$ , estos coeficientes indican una confiabilidad moderada. Se realizó un análisis de regresión utilizando las variables sociodemográficas como predictoras, encontrando que el tiempo de traslado hasta el lugar de trabajo y el número de horas que se laboran durante el día pueden ser consideradas como antecedentes del síndrome de burnout en general. En la comparación entre hombres y mujeres no se encontraron diferencias significativas.

En un análisis pormenorizado de los grados de burnout y afrontamiento del estrés docente realizado por Guerrero (2002), se encontró que los docentes con alto grado en agotamiento emocional presentaron despersonalización más que los que se sentían agotados en grado bajo. Los docentes con bajo agotamiento emocional se sienten más competentes y con mayor logro personal y los despersonalizados en bajo grado, también se perciben como incompetentes. Un ejemplo en cuanto a las estrategias de afrontamiento empleadas es, a mayor despersonalización mayor búsqueda de apoyo social y viceversa.

En un estudio llevado a cabo por Aldrete et al. (2003) con 301 maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara, utilizando el MBI, se halló que el 25.9% de los docentes presentan agotamiento emocional calificado como alto, el 21.6% de los docentes calificados en este mismo nivel en el aspecto de baja realización en el trabajo y el 80% fueron evaluados como nivel bajo en el área de despersonalización. Las variables sociodemográficas asociadas al síndrome fueron

la antigüedad académica, la escolaridad, trabajar en el subsistema federalizado y el no recibir apoyo para realizar las actividades del hogar.

Cordeiro, Guillén y Gala en 2003, buscaron detectar el síndrome de burnout así como la presencia o ausencia de depresión y los niveles de severidad de la misma, entre los docentes de la Zona Educativa de la Bahía de Cádiz. Aplicaron el MBI, un registro de variables personales y condiciones de trabajo y el Inventario de Depresión de Beck (BDI). Los resultados mostraron que el 29.4% de la muestra no presentaron el síndrome, el 29.54% obtuvieron niveles medios, mientras que el 41.02% restante presentó el síndrome. Con respecto a los niveles de depresión sólo se detectó el nivel de depresión 2 (ligera) en el 22.2% de los sujetos. Paralelamente y como base para estudios comparativos posteriores, este estudio aportó una reducción del MBI a 7 reactivos (1, 7, 8, 11, 13, 16 y 18).

Blanch, Aluja & Biscarri (2003), en un estudio con 127 educadores sociales examinaron un modelo de relaciones estructurales entre las dimensiones del síndrome de quemarse en el trabajo y estrategias de afrontamiento orientadas al control y a la ausencia de control sobre los estresores laborales y las emociones individuales. Los resultados mostraron correlaciones significativas, es decir, de manera negativa para agotamiento emocional y despersonalización con realización personal, y positiva para agotamiento emocional con despersonalización.

Sandoval y Unda (2005), encontraron en 116 profesores de bachillerato del Estado de México que el 69% muestra alguno de los factores del MBI, distribuido de la siguiente forma: 57% nivel bajo, 30% moderado (2 factores) y 13% nivel alto (3 factores). En el nivel alto el 60% son mujeres. El grueso de profesores con algún componente de burnout cuenta con nivel licenciatura, con mayor prevalencia en

agotamiento emocional, la antigüedad no es una variable significativa y los profesores de base presentan más casos del síndrome que los interinos.

Para explorar las manifestaciones del síndrome de burnout en docentes Restrepo, Colorado y Cabrera (2005), realizaron un estudio con 239 sujetos a quienes se les aplicó un cuestionario sociodemográfico y el MBI. El 23.4% de la muestra presentó manifestaciones de burnout y un 23.4 % adicional manifestó riesgo de presentarlo, prevaleciendo el agotamiento emocional y la despersonalización, pero no la baja realización personal. Un solo docente presentó el síndrome de burnout en un nivel alto.

En un estudio realizado por Albanesi, Bortoli y Tifner (2006) en 95 docentes de varias escuelas de la ciudad de San Luis en Argentina a quienes se aplicó el MBI, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variable Despersonalización, los docentes de entre 25-45 años exhibieron las puntuaciones más elevadas, de igual forma hubo diferencias significativas con respecto a la variable Realización Personal, donde los docentes que cumplen doble turno presentaron puntuaciones más elevadas.

Manassero et al. (2006), analizaron las relaciones entre las dimensiones del burnout y la atribución causal en una muestra de 614 profesores, aplicando la Escala de Dimensiones Causales Atributivas y la versión para profesores del MBI. Obtuvieron que todas las dimensiones del burnout mantienen una relación moderada con las dimensiones causales y que las causas específicas más importantes del estrés y del burnout en opinión de los docentes son la falta de tiempo para preparar sus clases, el excesivo número de alumnos, el bajo reconocimiento de su profesión, el bajo interés por parte de los padres, baja

motivación de los alumnos, excesivo papeleo y la hostilidad o el mal comportamiento de los alumnos. Proponen sobre la base de la teoría de la atribución causal que para prevenir y/o controlar el estrés y el burnout se necesita un tratamiento individual enfocado en técnicas de afrontamiento y en estrategias para modificar las percepciones inapropiadas acerca del estrés por parte de los profesores.

Si bien, los estudios antes mencionados versan sobre la docencia, el síndrome de burnout se puede presentar en otras profesiones, tal es el caso del personal de salud. En este sentido, se tiene la investigación llevada a cabo por Rodríguez y Urquiza (2004) sobre la presencia del síndrome en personal del Servicio Médico Militar. Los resultados confirmaron la presencia del fenómeno en un 41.9% de la muestra estudiada (530 participantes), sin embargo, de los que no presentan el síndrome el 15.6% presenta dos de los componentes, distribuidos de la siguiente manera, el 8.1% agotamiento emocional y despersonalización alta, el 5.2% despersonalización alta y realización personal baja o agotamiento emocional alto y realización baja. El 45.1% presenta un solo componente distribuido de la siguiente forma, 13.6% agotamiento emocional alto, 15.6% despersonalización alta y 1.9% realización personal baja.

Cárdenas y Esquivel (2005), al abordar la influencia del estrés y el afrontamiento en enfermeras, hallaron por un lado, la relación entre el estrés laboral y el síndrome de burnout donde hubo una correlación positiva tanto para agotamiento emocional como para despersonalización en relación con las variables del estrés laboral (carga de trabajo, satisfacción, monotonía, responsabilidad, clima y familia/trabajo). La realización personal mantuvo una correlación negativa con respecto a la carga de trabajo, satisfacción, clima y familia/trabajo. Por otro lado, al

correlacionar el síndrome y los estilos de afrontamiento se encontró que el agotamiento emocional se relaciona positivamente con el escape/evitación; la despersonalización tuvo correlación positiva con el distanciamiento mientras que la realización personal con el escape/evitación tuvo una relación negativa.

Gil-Monte y Peiró (1996) en un estudio realizado en trabajadores de centros ocupacionales para discapacitados psíquicos encontraron que el nivel de autoconfianza se asocia significativamente con sentimientos de realización personal, pero no con sentimientos de agotamiento emocional ni con los de despersonalización. Encontraron también una relación significativa entre el apoyo social y las tres dimensiones del MBI, confirmando que el apoyo social se asocia positivamente con los niveles de realización personal en el trabajo y negativamente con los sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización.

Como se ha observado, en quien recae el estrés, estrés laboral y el síndrome de burnout, es en el individuo, es decir, en el ser humano quien va desgastando sus recursos, tanto físicos, psicológicos como sociales, al enfrentar diversidad de situaciones que le son atribuidas por una sociedad en constante cambio, lo que deviene en consecuencias para la salud, el contexto laboral y/o familiar, esto es, en diferentes esferas de las cuales el individuo forma parte.

### *1. Fases de desarrollo*

El burnout se considera un proceso continuo, en el que sus componentes (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal) pueden presentarse en mayor o menor grado; diversos autores señalan que no aparece de

manera repentina como respuesta a un estresor determinado, sino que emerge en una secuencia determinada de tiempo.

Para Cherniss (1980, citado en Buendía y Ramos, 2001), en el proceso de desarrollo del síndrome de burnout se pueden distinguir varias fases:

- La primera comprende el desajuste entre las demandas del trabajo y los recursos del trabajador para hacer frente a esas demandas (*fase de estrés*).
- La segunda fase es la respuesta emocional inmediata del trabajador a este desajuste. Se caracteriza por preocupación, tensión ansiedad y fatiga (*fase de agotamiento*).
- La tercera fase está caracterizada por un número de cambios en las actitudes y en la conducta, se trata a las personas de forma fría e impersonal, con grandes dosis de cinismo y atendiendo sólo a la satisfacción de las propias necesidades (*fase de afrontamiento defensivo*).

En 1997 Bronsberg y Vestlund, describieron a detalle cómo surge el burnout, distinguiendo varias fases en su desarrollo:

- *Fase inicial o de entusiasmo*, en general todo profesional experimenta entusiasmo al acceder a un nuevo puesto de actividad laboral, las expectativas positivas derivadas de la misma son de suma importancia, el trabajo es estimulante aun cuando sea muy exigente.
- *Fase de estancamiento*, se presenta al comprobar el incumplimiento de las expectativas profesionales, el trabajo representa todavía una posible fuente de realización personal, sin embargo se comienza a replantear la relación entre esfuerzo personal y beneficios; el entusiasmo oscila entre actuar de



forma poco eficaz por la influencia de las dudas acerca de las propias capacidades. Se presenta el aislamiento como medida de protección y la salud empieza a fallar.

- *Fase de frustración*, hay cuestionamientos acerca de la eficacia personal frente a los obstáculos derivados del propio trabajo, es posible afrontar la situación y encauzar el malestar hacia una nueva fase de entusiasmo, o bien, la falta de recursos personales y organizacionales pueden condicionar el tránsito a una fase de apatía. El trabajo carece de sentido, se presenta miedo a que todo siga igual hasta llegar la jubilación, las personas se tornan negativas con sentimientos de impotencia e ignorancia, mayor irritabilidad provocando conflictos en el ambiente laboral.
- *Fase de la hiperactividad y de la apatía*, se presenta la reacción de hiperactividad al olvidarse de uno mismo, se dice sí a demasiadas cosas, se trabaja demasiado, no se escucha a nadie, se quieren hacer tantas cosas que no se hace nada. En cuanto a la reacción de apatía, hay un sentimiento creciente de distanciamiento de lo laboral, evitación e inhibición de la actividad profesional, la desesperanza conlleva a la resignación. Aumenta la distancia entre el profesional y las personas a atender, los compañeros de trabajo y/o la familia.
- *Fase del quemado*, aparece el colapso físico, emocional y cognitivo que orilla a abandonar el empleo, ser trasladado, cambiar de trabajo o sobrellevar una vida profesional de frustración e insatisfacción.

Como proceso, el burnout no es una sucesión lineal de eventos, por el contrario, se desarrolla de manera cíclica, donde se pueden repetir varias veces las fases descritas, de modo que una persona puede completar el ciclo en distintas épocas y en el mismo o en diferentes trabajos.

## 2. Factores desencadenantes

Entendiendo el síndrome de burnout como respuesta al estrés laboral crónico, es manifiesto la existencia de factores desencadenantes del mismo, los cuales abarcan tanto el ámbito laboral como el personal y demográfico.

Esteve (1987) utiliza la expresión malestar docente (*malaise enseignant*, *teacher burnout*) para describir los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.

Así mismo, identifica los diferentes factores que configuran el síndrome de burnout en los docentes, distinguiendo entre factores de primer orden para referirse a los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas. Entre estos se encuentran los recursos materiales y condiciones de trabajo, frecuentemente limitados, además de la violencia en las instituciones escolares hacia los profesores por parte de los alumnos, los compañeros de trabajo o bien los padres de familia.

Los factores de segundo orden se refieren a:

- Las condiciones ambientales, el contexto en que se ejerce la docencia, entre éstos destacan la modificación en el rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización, es decir, por un lado los profesores tienen que hacerse cargo de la impartición de valores que antiguamente se brindaban dentro del núcleo familiar aunado al hecho de que el aumento de las tecnologías de información hacen que el profesor no sea el único medio de

conocimiento, propiciando que éste tenga que estar en constante actualización a la par de la impartición de su cátedra.

- Modificación del apoyo del contexto social, en el momento actual muchos profesores se quejan de que los padres no sólo se despreocupan de inculcar en sus hijos valores mínimos sino que, además, en cualquier problema que ataña a sus hijos piensan que los profesores son malos enseñantes (Esteve, 1994).

Fierro (1993), señala que la base del malestar docente obedece a situaciones contextuales que se ligan a las circunstancias mismas de los enseñantes, a las presiones que recaen sobre ellos. Nunca como ahora habían estado sometidos a demandas tan intensas, complejas y, a veces, contradictorias por parte de la administración, de los alumnos, de los padres, de la sociedad en general.

Merazzi (1983, citado en Gavilán, 1999), sostiene que en los cambios que provocan el malestar del docente intervienen tres hechos fundamentales:

- La evolución y transformación de los agentes tradicionales de socialización (familia, comunidad y grupos sociales organizados), ya que han abandonado las responsabilidades que antes cumplían con los niños y jóvenes, ahora se pide a las instituciones educativas que cubran ese espacio.
- Las instituciones educativas han perdido la hegemonía de la transmisión de saberes y de conocimientos, debido a la inclusión masiva de otros agentes asistemáticos de la educación como son los medios de comunicación.
- La problemática se instaura en las instituciones educativas en el momento en que se debe definir cuál es su actual rol, qué valores debe transmitir el docente y cuáles cuestionar y criticar.

Friedman y Ferber (1992) (Citados en Arón y Milicic, 2000) señalan los siguientes factores relacionados con el desgaste profesional: los factores personales (características obsesivas, resistencia, locus de control externo), los factores demográficos (género, estado civil, edad) y los factores relacionados con el trabajo (violencia estudiantil, insensibilidad administrativa, salarios inadecuados, clases numerosas).

En cuanto a los modelos iniciales del burnout, Cherniss proponía que los aspectos organizacionales representaban el origen más determinante del burnout. De acuerdo con Maslach y Jackson, el estudio de los factores organizacionales vinculados a la aparición del síndrome ha tenido un doble enfoque, por una parte, han estado centrados en la naturaleza de la relación entre el profesional y los clientes, y por otra la relación del profesional con el entorno organizacional como un sistema laboral y personal. Según Maslach, el cliente puede ser un factor de tensión y desgaste profesional por diferentes causas: tipo de problema del cliente, relevancia personal de los problemas, normas reguladoras de la relación cliente-profesional y conducta del cliente (Moreno, González y Garrosa, 2001).

Kobasa (1979, citado en Moreno et al. 2001), elaboró un modelo de personalidad que denominó hardy personality o hardiness, plantea tres dimensiones constituyentes del mismo, no como formas internas y estáticas sino formas de acción y compromiso a partir de las situaciones reales de cada momento; a saber estas tres dimensiones se denominan compromiso (commitment), control (control) y reto (challenge). El compromiso, es la tendencia a desarrollar conductas de implicación personal, identificarse con la tarea y la organización; supone la consideración valorativa de la propia acción y la confianza en las relaciones interpersonales. El control, se refiere a la convicción de poder intervenir en el curso

de los acontecimientos, poder utilizar los sucesos, al menos parcialmente, en propio beneficio. La dimensión de reto, lleva a los individuos a considerar el cambio como presente en todos los aspectos vitales, supone una posibilidad y una alternativa para modificar las competencias.

Lo anterior ilustra como ciertos agentes pueden sobrepasar las capacidades de las personas para afrontar las situaciones que la vida social y laboral exigen de los profesionales, trayendo consigo efectos negativos en el desempeño del trabajo así como en las relaciones interpersonales que se establezcan dentro y fuera del mismo.

### *3. Variables asociadas*

En diferentes investigaciones se han encontrado algunos resultados respecto a las diferencias que existen entre el nivel de burnout y algunas características demográficas, las cuales se basan en lo encontrado por Maslach (1982, citado en Flores y Ortiz, 2003). Estas son:

- **Sexo:** Lo experimentan tanto hombres como mujeres en forma similar, sin embargo, las mujeres tienden a experimentar mayor y más intenso agotamiento emocional, es el grupo más vulnerable, mientras que los hombres son más susceptibles a ser insensibles y despersonalizarse ante la gente a la que presta sus servicios.
- **Edad:** Se considera que es mayor cuando los trabajadores son jóvenes, ya que frecuentemente poseen menor experiencia que la gente de más edad. En ellos se produce la transición de las expectativas idealistas hacia la práctica cotidiana.

En el desarrollo de la carrera profesional se pueden plantear diversas fases, una y la primera de ellas es *la introducción en la carrera*, considerada como un periodo de supervivencia y descubrimientos. El factor supervivencia, tiene relación con el “choque con la realidad”; el factor de descubrimiento, explica el entusiasmo del principiante. A menudo dichos factores se experimentan paralelamente, y el segundo permite al profesor resistir bajo el primero. No obstante, puede darse el caso de que alguno de los dos predomine presentándose sentimientos de indiferencia o frustración en los principiantes (Biddle, Good y Goodson, 2000).

Sin embargo, De la Gándara (1998) al estudiar el burnout en psiquiatras y personal sanitario apuntó una correlación directa entre edad y años de profesión y nivel de burnout.

- Estado civil e hijos: Las personas solteras, sin compañero estable o sin responsabilidades familiares tienen mayor propensión al burnout que las casadas o con pareja estable. La existencia o no de hijos hace que las personas sean más resistentes al síndrome, debido a la tendencia generalmente encontrada en los padres a ser personas más maduras y estables, lo que les lleva a afrontar problemas personales así como conflictos emocionales con el apoyo familiar.
- Antigüedad laboral: No existe un acuerdo. Algunos autores encuentran una relación positiva con el síndrome manifestado en dos periodos, correspondiente a los dos primeros años de carrera profesional, y los mayores de diez años de experiencia

Montalban, Bonilla e Iglesias (1996, citados Santibañez y Maldonado, 2004) al realizar la investigación titulada “Actitudes laborales y estrés asistencial: un modelo de relación secuencial” hallaron cómo la influencia de la antigüedad en el servicio tiene también carácter negativo sobre una de las

actitudes laborales, la implicación. Se podría decir que la mayor experiencia en un servicio determinado va acompañada de cierto distanciamiento del objeto de trabajo, que puede convertirse incluso en desimplicación, pero que puede ofrecer al individuo una manera de afrontar el estrés asistencial.

Ya se ha señalado la existencia de fases durante la trayectoria profesional, una de ellas es denominada *distanciamiento en las relaciones*, en la cual, la distancia en la relación que experimentan los maestros veteranos y sus alumnos más jóvenes puede ser, en parte, el resultado de que tanto alumnos como profesores pertenecen a generaciones distintas, entre las cuales el diálogo puede ser más forzado (Biddle et al. 2000).

- Las variables del marco del trabajo y de la organización. Pueden clasificarse por un lado en, intrínsecas o motivacionales, relacionadas con el tipo de actividad. Entre las que se encuentran, la autonomía y libertad del profesional en la toma de decisiones, la variedad en las ocupaciones, sobrecarga laboral, importancia de las tareas, así como la promoción y el desarrollo personal. Tales variables indican el grado en que la empresa estimula las capacidades del profesional. Por otro lado, se tienen las variables extrínsecas que agrupan tres dimensiones; la física, que refiere a las condiciones bajo las que se realiza el trabajo (ruido, luz, espacio, etc.); en la dimensión social se encuentra toda la gente con la que el profesional está en contacto (clientes, compañeros, jefes); por último a la dimensión organizacional pertenecen los trámites burocráticos, la estructura jerárquica, las normas y regulaciones, etc. (De la Gándara, 1998).

Además de un clima social insatisfactorio se ha vinculado al concepto de burnout la autoestima del profesor y su percepción de eficacia en el desempeño laboral. De acuerdo con Ashton (1982, citado en Arancibia et al., 1999) el sentido

de eficacia de los profesores, se refiere a la confianza que tienen en sus habilidades para afectar en forma positiva el aprendizaje de sus alumnos. Por otro parte, señala que los profesores con baja autoestima encuentran difícil trabar lazos de amistad con sus alumnos por temor a perder la autoridad, se caracterizan por ser personas altamente defensivas.

Así, puede observarse que en el desgaste profesional intervienen los factores personales como el locus de control externo y la resistencia, factores demográficos tal como el sexo y la edad y los factores laborales como la matrícula excesiva, problemas con los compañeros de trabajo, salarios inadecuados, etc.

Ríos (2003) tomó en cuenta para su estudio otra variable, el nivel de estudios (Pasante de licenciatura, Licenciatura, Maestría, o Doctorado). Proponiendo que los profesores con estudios de posgrado presentarán una puntuación media de Burnout superior a la del resto de los profesores que no cuentan con estudios de posgrado.

### *B. Consecuencias*

Las manifestaciones del síndrome de burnout comprenden una serie de alteraciones físicas, comportamentales y emocionales, las cuales pueden agruparse en cuatro áreas sintomatológicas:

- Síntomas psicósomáticos: Cefaleas, fatiga crónica, úlceras o desórdenes gastrointestinales, dolores musculares en la espalda y cuello, hipertensión, trastornos del apetito, trastornos sexuales, en las mujeres pérdidas de ciclos menstruales. El insomnio, en general el despertar agotado, es un indicador de riesgo para infarto al miocardio.



- Síntomas conductuales: Absentismo laboral, conducta violenta no sólo ante la gente a quien presta sus servicios sino también con relación a los compañeros de trabajo, aumento en el consumo de estimulantes, sedantes, alcohol, tabaco y otras sustancias, incapacidad de relajarse, etc.
- Síntomas emocionales: Distanciamiento afectivo que el profesional manifiesta a las personas a las que atiende, baja tolerancia a las frustraciones, impaciencia, deseos de abandonar el trabajo e irritabilidad. Es frecuente, la dificultad para concentrarse debido a la ansiedad experimentada, produciéndose así un descenso del rendimiento laboral, asimismo, surgen dudas acerca de la propia competencia profesional, con el consecuente descenso de la autoestima.
- Síntomas defensivos: El profesional utiliza este medio para poder aceptar sus sentimientos, negando las emociones anteriormente descritas. Existe por tanto, negación de emociones, ironía, atención selectiva y el desplazamiento de sentimientos hacia otras personas, situaciones u objetos.

Pines, Aronson y Kafry (1981, citados en Moriana y Herruzo, 2004), señalaron que las consecuencias que a nivel psicológico afectan al profesor que padece burnout son numerosas: falta de autorealización, baja autoestima, aislamiento, tendencia a la autoculpa, actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás, sentimientos de inferioridad y de incompetencia, pérdida de ideales, irritabilidad, hasta casos mas extremos de intentos de suicidios, cuadros depresivos graves, ansiedad generalizada, fobia social y agorafobia.

En el ambiente laboral también se pueden encontrar signos de burnout. Las consecuencias más directamente laborales incluyen la insatisfacción y el deterioro del ambiente laboral, así como la disminución de la calidad el trabajo. Las

relaciones interprofesionales son escasas y a veces acompañadas de hostilidad; el profesional quemado es más distante, ignora quejas, demandas o necesidades del cliente. Una de las consecuencias más drásticas es el abandono de la profesión (Bronsberg y Vestlund, 1997).

Dentro de las consecuencias familiares, De la Gándara (1998) menciona las siguientes: a) ruptura familiar, el propio aislamiento social que busca el profesional quemado conlleva una vida paralela que separa al profesional de la familia; b) incomunicación, el sujeto comparte con la familia gran parte de los problemas éticos y morales que surgen en la práctica diaria, encontrando en esta comunicación una eficaz fuente de reflexión y protección. La incomunicación corta esa forma de compartir y reflexionar; se prefiere ignorar los problemas de trabajo, de tal forma, el estrés se traslada sutilmente a la familia; c) hostilidad, el burnout genera ansiedad, irritabilidad y hostilidad. Ésta se hará evidente en todos los ámbitos en que el profesional se relaciona, pero en un primer momento es fácil que sea la familia, especialmente el cónyuge y los hijos. En su grado extremo la hostilidad puede llegar a la violencia psíquica y física que agrava con sentimientos de culpabilidad las manifestaciones del síndrome.

Aunque los hechos señalados hasta el momento se manejan como las consecuencias del síndrome, hay una clara ambigüedad referente a lo qué es un síntoma y lo qué es una consecuencia del mismo, en gran parte se debe a que el término de cansancio emocional puede incluir diversas manifestaciones, por ello la diferenciación entre síntoma y consecuencia suele ser imprecisa.

### *C. Prevención/Tratamiento*

Aun cuando no existe gran cantidad de material sobre la prevención de este síndrome que tiene un alto impacto en términos de dinero, de pérdida de personal calificado, así como en términos de costo psíquico para los trabajadores, existen algunas recomendaciones tales como:

En el ámbito organizacional, la implementación de programas de prevención en las empresas en general, específicamente con los docentes en dos momentos, por un lado antes de ingresar al campo laboral, por otro durante la práctica docente, donde parte de su formación esté integrada por contenidos acerca de las problemáticas de la sociedad actual y por ende a las que se enfrenta su profesión.

En este sentido, Buendía y Ramos (2001) proponen intentar reducir los factores de riesgo y/o fortalecer los factores protectores, buscando mejorar el clima y la cultura organizacional mediante el desarrollo de equipos de trabajo que trabajen en equipo, para desarrollar el lugar de trabajo desde una perspectiva integral.

En cuanto a estrategias individuales, se puede hablar acerca de algunos recursos que coadyuven a aumentar la tolerancia frente a las situaciones estresantes, tales como el autoconocimiento, el autocuidado de la salud física y mental, acrecentar los recursos que hayan resultado eficientes o la mejoría de aquellos recursos de afrontamiento.

Cabe señalar que el afrontamiento se concibe como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para

manejar las demandas específicas internas y/o externas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. En este sentido, manejar, puede significar minimizar, evitar, tolerar y aceptar las condiciones estresantes así como intentar dominar el entorno. Existen dos categorías generales de afrontamiento: aquellas estrategias enfocadas al problema que incluyen la búsqueda de información y la resolución de problemas y aquellas estrategias de afrontamiento centradas en las emociones que se dirigen a la regulación afectiva y la descarga emocional, esta forma de afrontamiento incluye diversas pautas de conducta como la confrontación hostil, la descarga emocional y la búsqueda de apoyo emocional (Lazarus y Folkman, 1991).

Otra diferenciación del afrontamiento es brindada por Taylor (1990, citado en Alvarado, Garrido y Torregrosa, 1996), distingue entre estrategias de afrontamiento activas (esfuerzos conductuales y cognitivos para manejar sucesos estresantes) y estrategias de evitación (intentos para evitar tratar con el problema o de reducción de la tensión mediante actitudes de huida). Así mismo, el apoyo social que el sujeto tiene influye en el tipo de afrontamiento que emplea el individuo. Por ejemplo, el apoyo familiar es un buen predictor de la menor utilización de estrategias de evitación.

Con respecto al malestar docente, bajo el prisma terapéutico y refiriendo a las estrategias de afrontamiento destacan medidas como las siguientes: cambiar periódicamente de área de enseñanza, de alumnos, o de nivel de los mismos; ordenar de otro modo la disposición física del aula; utilizar nuevos instrumentos, materiales renovados; tomar vacaciones siempre que sea posible; estudiar materias o practicar alguna actividad sin ninguna relación con la docencia; llevar una vida social satisfactoria además de la escuela; hacer ejercicio físico así como conservar

el cuerpo relajado. Elemento común de estas prácticas es la ruptura de la recurrencia, el quiebre de la circularidad, el favorecimiento de una acción en curso, progresiva, frente a una secuencia rígidamente establecida (Fierro, 1993).

Las técnicas cognitivo-conductuales de afrontamiento del estrés y reestructuración cognitiva pueden contribuir a que las expectativas sean más realistas, al tiempo que aportan herramientas como técnicas de relajación que mejoran el afrontamiento.

Dentro de la TRE, el terapeuta racional emotivo dispone de una teoría funcional y estructurada para reconocer rápidamente las creencias irracionales con las que sus pacientes se preocupan; mostrarles cómo se están causando sus propios problemas y síntomas emocionales; demostrarles en forma precisa cómo discutir (en el punto D) sus propias creencias irracionales y, a menudo, inducirlos a abandonar tales creencias reemplazándolas con hipótesis comprobables acerca de sí mismos y del mundo (Ellis y Abrahms, 1980).

Siguiendo con la Terapia Racional Emotiva existe un método para facilitar la dirección y las relaciones laborales denominado Capacitación en Efectividad Racional (CER), el cual persigue conseguir la aceptación plena sin condenarse nunca como persona aun cuando no se sea completamente adecuado y eficiente, eliminando el temor a fracasar; busca ser más tolerante y menos hostil con superiores, socios o subordinados; rebela que la necesidad irracional e imposible de ser aprobado por los demás puede destruir la autoindependencia y la propia aceptación; enseña a depender menos de los demás y a ser más capaces de vivir plenamente; promueve formas más realistas de percibir el trabajo y las situaciones vitales, logrando una ansiedad e inseguridad mínimas; busca lograr una máxima

autodeterminación, corrigiendo la distorsión perceptual sobre sí mismo y el mundo; eleva la tolerancia a la frustración; y por último, enseña a las personas a regular verdaderamente su destino emocional ayudando a percatarse de que la inercia y la apatía constituyen modos de vida poco fructíferos (Ellis y Blau, 2000).

Otra variante dentro del enfoque cognitivo- conductual es la terapia cognitiva de Beck, sostiene que la interpretación de una situación, más que la situación misma a menudo es expresada en forma de pensamientos automáticos que influyen sobre las emociones, el comportamiento y la respuesta fisiológica. El terapeuta cognitivo se interesa en la identificación de los pensamientos disfuncionales, es decir, de aquellos que distorsionan la realidad e interfieren con la capacidad del paciente para alcanzar sus objetivos, busca evaluarlos según su validez y su utilidad. El instrumento principal para evaluar y dar respuesta a los pensamientos automáticos es el Registro de Pensamientos Disfuncionales (RPD), formulario que ayuda al paciente a combatir más eficazmente sus pensamientos disfuncionales y, por lo tanto, a disminuir su disforia, este formulario se divide en seis columnas: día/hora, situación, pensamiento(s) automático(s), emoción/emociones, respuesta adaptativa y resultado (Beck, 2000)

Por último, sin pretender ser exhaustivos, se tiene que, dado que la falta de apoyo social representa efectos directos o moduladores sobre el síndrome, es recomendable utilizar estrategias encaminadas a favorecer el apoyo social de familiares, amigos, compañeros, supervisores y/o directivos.

El apoyo social se puede definir como un efecto positivo de las relaciones sociales de la persona. El apoyo social objetivo puede conceptualizarse en función de la estructura y frecuencia de los vínculos que la persona establece con su medio,

de su integración en la red social. El apoyo social subjetivo se define como la satisfacción o disponibilidad percibida de la ayuda instrumental, cognitiva y emocional del entorno social (Alvarado et al. 1996).

Es menester considerar a la prevención como punto central de las acciones que se requieren para enfrentar las condiciones tanto de estrés como de desgaste profesional, que traen consigo pérdidas de capital humano, económico y reconocimiento social.

Hasta aquí se ha dicho qué es el síndrome, cómo afecta a las personas, qué estrategias se utilizan para afrontar esta problemática, pero las diferencias individuales son determinantes para entender este fenómeno, no todos los docentes perciben y afrontan de la misma manera su situación laboral, razón por la cual el trabajo no es sinónimo de estrés y desgaste profesional.

## PROPÓSITO

El objetivo de la presente investigación fue analizar el nivel de burnout en docentes de Nivel Medio Superior y si hay diferencias entre hombres y mujeres de instituciones públicas y privadas.

Para ello se establecieron las siguientes hipótesis de investigación:

H<sub>1</sub>: Habrá diferencias significativas entre instituciones públicas y privadas respecto al síndrome de burnout

H<sub>2</sub>: Habrá diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al síndrome de burnout

H<sub>3</sub>: Las variables sexo, institución y antigüedad académica serán predictoras del síndrome de burnout

### *Variables*

Variables			Definición conceptual	Definición operacional
VI	Institución	Pública	Aquella creada y sostenida por el gobierno (Martínez 2000).	Establecimiento de educación que cumple con el requisito de ser sostenido por fondos del Sector Público
		Privada	Establecimiento de educación sostenido con fondos del Sector Privado	Establecimiento de educación que cumple con el requisito de ser sostenido por fondos del Sector Privado
	Sexo	Masculino	Afirmación de un individuo de ser hombre	Respuestas dadas a una cédula de identificación de acuerdo a las categorías de respuesta especificadas
		Femenino	Afirmación de un individuo de ser mujer	



VD	Síndrome de Burnout	Síndrome conformado por tres dimensiones (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal), presente en profesionales cuyo objeto de trabajo son personas (Maslach y Jackson, 1986, citados en Gil-Monte y Peiró, 1997).	Respuestas dadas al Inventario de Burnout de Maslach (MBI) de Maslach y Jackson
----	---------------------	--	---

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra se conformó por 207 docentes, 93 hombres y 114 mujeres, los cuales laboran en instituciones de Nivel Medio Superior, 102 pertenecen a escuelas privadas y 105 a públicas. La muestra se seleccionó siguiendo un procedimiento no probabilístico tipo accidental.

### *Instrumentos*

- Cuestionario sociodemográfico (Anexo 1)

Cuestionario con datos sociodemográficos y laborales, elaborado por Ríos (2003). Es un instrumento anónimo y autoadministrado, consta de 12 preguntas, cada una de ellas presenta un número variable de opciones de respuesta que van de 2, 4 ó 6, sin embargo, sólo se pide emitir una respuesta a cada pregunta. La pregunta número 11 presenta 10 opciones donde se pueden elegir una o más opciones de respuesta.

La información que arroja el cuestionario sociodemográfico está relacionada con las variables que permiten identificar o ubicar las características personales y laborales de los sujetos de investigación, además de contar con información que pueda estar relacionada con los niveles de burnout presentes.

- Inventario de Burnout de Maslach (MBI) de Maslach y Jackson (Anexo 2)

Es el instrumento utilizado con mayor frecuencia para medir el síndrome de quemarse por el trabajo, independientemente de las características ocupacionales de la muestra y de su origen. El MBI caracteriza el síndrome de burnout por sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo, factores que constituyen las tres subescalas del inventario. (Gil-Monte y Peiró, 1997). Utiliza dos escalas de medición: una de intensidad y otra de frecuencia; es utilizado para hacer observaciones entre profesionales que trabajan en servicios humanos.

La confiabilidad para población mexicana (profesores, médicos, enfermeras, policías, secretarias y otros) fue realizada por Grajales (2000) con un alpha de Cronbach en Cansancio emocional de  $\alpha=0.80$ , Despersonalización de  $\alpha=0.57$  y Realización personal de  $\alpha=0.72$ .

El instrumento está integrado por 22 ítems divididos de la siguiente manera:

Subescala	Descripción	Ítems	Nivel		
			Bajo	Moderado	Alto
Agotamiento emocional	Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo.	1, 2, 3, 6, 8,13, 14, 16, 20	1-18	19-36	37-54
Despersonalización	Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento.	5,10,11, 15, 22	1-10	11-20	21-30
Realización personal	Evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo.	4, 7, 9, 12, 17,18 19, 21	1-16	17-32	33-48

Estas subescalas son valoradas en una escala tipo Likert que va de Nunca (0) a Todos los días (6). Puntuaciones altas en las dos primeras y baja en la tercera subescala definen el síndrome.

### *Procedimiento*

1. Se asistió a las instituciones, públicas y privadas, para explicar el método y objetivo de la investigación, de este modo solicitar la autorización para trabajar con los docentes.
2. Se solicitó la colaboración a los docentes indicándoles que sus respuestas serían absolutamente anónimas y utilizadas con fines estadísticos. Dado que esta investigación está circunscrita en el área de las ciencias sociales y del comportamiento, no fue necesario el consentimiento informado, pues de acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), se necesita hablar sólo de aquellos aspectos del estudio que pueden influir en la voluntad del participante para colaborar, ya que la investigación es de riesgo mínimo.
3. Se aplicaron los instrumentos en la muestra especificada, dentro de las aulas donde laboran, indicándoles que tardarían entre 15 y 20 minutos en responder. Una vez resueltos y devueltos los instrumentos, se les agradeció su participación.
4. Cuando se tuvo el total de instrumentos utilizados, se procedió a elaborar una base de datos en el programa SPSS versión 12.
5. Se solicitó al programa describir la muestra en cuanto a frecuencias y porcentajes respectivos a los datos proporcionados por los participantes, entre los cuales se encuentran, sexo, edad, estado civil, antigüedad académica, nivel de estudios, etc.

6. Se efectuó el análisis de consistencia interna del MBI así como un análisis factorial.
7. Se realizaron los siguientes análisis estadísticos:
  - U de Mann-Whitney para hacer comparaciones entre hombres y mujeres así como entre instituciones públicas y privadas.
  - Para averiguar si habían diferencias significativas entre los rangos tanto de edad como de antigüedad académica en referencia con las tres subescalas del MBI, se empleó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.
  - Análisis de regresión logística, utilizando las variables sexo, institución de procedencia y antigüedad académica como predictores del síndrome, en el paquete estadístico *Stata* versión 9.2.

## RESULTADOS

La muestra se conformó por 207 docentes, el 44.9% son hombres y el 55.1% son mujeres, los cuales laboran en instituciones de Nivel Medio Superior, el 49.3% pertenecen a escuelas privadas mientras que el 50.7% a públicas.

Las edades de los docentes participantes se encontraron de 20 años en adelante, dentro de las cuales el 27.5% oscila entre 32-37, el 21.7% entre 38-43 y el 20.8% para el rango de edad de entre 44-49 años.

En cuanto al estado civil, el 38.2% reportó ser soltero, el 57.5% casado, el 1% viudo en tanto que el 3.4% vive en unión libre. Un 64.7% tiene hijos mientras que un 35.3% no los tiene.

El nivel de estudios de los 207 docentes entrevistados se encuentra distribuido de la siguiente forma, el 12.6% es Pasante de Licenciatura, el 55.1% cuenta con Licenciatura, el 31.4% tiene Maestría y el 1% restante posee un Doctorado.

Sobre la antigüedad académica se encontró que el 25.1% tiene de 0-6 años, el 28.5% de 7-12 años, 16.4% para 13-18 años, 14.5% de 19-24 años y por último 15.5% para aquellos docentes con 25 o más años de labor.

Respecto al turno en el que imparten clase, el 48.3% pertenece al turno matutino, el 10.6% al vespertino, en tanto que el 41.1% restante imparte clase en turno mixto. Cabe mencionar, que las sesiones de recolección y aplicación de instrumentos se llevaron a cabo por las mañanas, por lo que es probable que la

diferencia del turno vespertino se deba a este factor. Del total de profesores, el 3.4% labora de 1-4 horas a la semana, el 3.4% de 4-8, el 9.2% lo hace de 8-12 horas y el 84.1% más de 12 horas semanales.

El número de alumnos con el que los profesores trabajan a lo largo del semestre se distribuye así, 5.8% de 20-40 alumnos, el 6.3% de 40-60, 9.2% de 60-80, el 2.9% de 80-100, 8.7% de 100-120 y el 67.1% más de 120 alumnos por semestre.

### Consistencia interna

La consistencia interna del instrumento fue  $\alpha = 0.64$  para la escala total. Se eliminaron 4 reactivos que no se relacionaron con las subescalas del instrumento y cuya carga factorial fue menor a 0.4. En la tabla 1 se muestra el análisis factorial, donde se obtuvieron 3 factores, el factor 1 *realización personal* ( $\alpha = 0.81$ ), el factor 2 *agotamiento emocional* ( $\alpha = 0.80$ ) y el factor 3 *despersonalización* ( $\alpha = 0.37$ ).

Tabla 1. Matriz de cargas factoriales

Factor	Ítems	Carga Factorial	$\alpha$
Agotamiento Emocional	8. Me siento desgastado...	.816	$\alpha = 0.80$
	3. Me siento fatigado...	.769	
	14. Creo que estoy trabajando demasiado	.756	
	2. Me siento agotado...	.717	
	1. Me siento emocionalmente agotado...	.576	
Despersonalización	20. En el trabajo siento que estoy al límite...	.424	$\alpha = 0.37$
	10. Me he vuelto más insensible...	.560	
	11. Me preocupa que este trabajo me endurezca...	.512	
	5. Siento que trato a algunos alumnos...	.496	
Realización Personal	13. Me siento frustrado por mi trabajo	.491	$\alpha = 0.81$
	18. Me siento estimulado después de trabajar...	.749	
	21. En mi trabajo trato los problemas emocionales...	.704	
	17. Puedo crear con facilidad una atmósfera...	.697	
	7. Trato con mucha eficacia los problemas...	.667	
	19. He logrado muchas cosas valiosas...	.624	
9. Siento que influyo positivamente con mi trabajo...	.613		
	12. Me siento con mucha energía...	.599	
	4. Comprendo con facilidad...	.535	



Dado que las variables no se distribuyeron normalmente se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para hacer comparaciones entre hombres y mujeres así como entre instituciones públicas y privadas. Como se observa en la tabla 2, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguno de los tres componentes del síndrome de burnout.

Tabla 2. Comparación entre hombres y mujeres respecto a las tres subescalas del MBI

	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
U de Mann-Whitney	5254.500	5214.000	5003.500
W de Wilcoxon	9625.500	9585.000	9374.500
Z	-.109	-.209	-.695
p	.913	.834	.487

No obstante, al agrupar a los hombres y a las mujeres por institución, se halló diferencia significativa para Realización Personal en cuanto al sexo femenino con una  $p=0.039$  (tabla 3).

Tabla 3. Comparación entre hombres y mujeres agrupados por institución respecto a las tres subescalas del MBI

Sexo		Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Masculino	U de Mann-Whitney	995.000	919.500	909.500
	W de Wilcoxon	2321.000	2245.500	2235.500
	Z	-.590	-1.208	-1.248
	p	.555	.227	.212
Femenino	U de Mann-Whitney	1465.000	1373.000	1256.000
	W de Wilcoxon	2950.000	2858.000	3086.000
	Z	-.883	-1.441	-2.068
	p	.377	.149	.039

En la tabla 4 se muestra que en referencia a la variable institución, no se encontraron diferencias significativas para las tres subescalas.

Tabla 4. Comparación entre docentes que laboran en instituciones públicas y privadas respecto a las tres subescalas del MBI

	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
U de Mann-Whitney	4895.500	4554.500	5053.000
W de Wilcoxon	10460.500	10119.500	10306.000
Z	-1.071	-1.914	-.702
p	.284	.056	.483

Para averiguar si había diferencias significativas entre los rangos tanto de edad como de antigüedad académica en referencia con las tres subescalas del MBI, se empleó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. En cuanto a la edad se observó que no existen diferencias significativas entre los rangos que se contemplaron (tabla 5).

Tabla 5. Resultados del análisis de varianza de Kruskal-Wallis correspondiente a la variable edad

	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
$X^2$	4.584	5.041	3.192
gl	4	4	4
p	.333	.283	.526

En el caso de la antigüedad académica se presentó diferencia significativa para Despersonalización con una  $p=0.038$ , podría decirse que esta diferencia se encuentra en el rango que comprende el inicio de la carrera docente o bien pasados los 25 años de impartir clase, ya que la muestra tomada en cuenta presentó un patrón irregular, es decir, al inicio aumenta el nivel de despersonalización, posteriormente desciende y para el último rango que se estableció aumenta nuevamente (tablas 6 y 7).

Tabla 6. Resultados del análisis de varianza de Kruskal-Wallis correspondiente a la variable antigüedad académica

	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
$X^2$	3.049	10.179	2.971
gl	4	4	4
$p$	.550	.038	.563

Tabla 7. Rangos de la variable antigüedad académica

	Antigüedad académica	N	Rango promedio
Agotamiento Emocional	0-6 años	52	97.93
	7-12 años	59	97.48
	13-18 años	34	111.21
	19-24 años	30	106.57
	25 años o más	32	115.81
	Total	207	
Despersonalización	0-6 años	52	103.39
	7-12 años	59	122.77
	13-18 años	34	97.31
	19-24 años	30	87.50
	25 años o más	32	92.95
	Total	207	
Realización Personal	0-6 años	52	110.73
	7-12 años	59	100.62
	13-18 años	34	94.35
	19-24 años	30	98.63
	25 años o más	32	114.58
	Total	207	

Con el objetivo de explorar si las variables: sexo, institución y antigüedad académica se asociaban con el síndrome de burnout se empleó la regresión logística, para este fin se extrajo la mediana de los datos obtenidos para cada variable y posteriormente se analizaron en el paquete estadístico *Stata* versión 9.2.

Los resultados muestran que no existe relación entre el Agotamiento Emocional y las variables sexo e institución; en el caso de la Despersonalización la variable asociada fue la institución, es decir, la institución privada tiene 48% más probabilidad de mostrar actitudes de frialdad y distanciamiento hacia otras personas, especialmente a los estudiantes, que los docentes de instituciones públicas, con una  $p=0.023$ ; por último, en cuanto a la Realización Personal no se halló relación con ninguna de las dos variables (Tablas 8, 9 y 10).

Tabla 8. Agotamiento Emocional de los docentes en relación al sexo e institución de procedencia

Variable independiente	Agotamiento Emocional	
	<i>Razón de momios</i>	<i>p</i>
Sexo	1.004979	0.986
Escuela	.7792114	0.381

Tabla 9. Despersonalización de los docentes en relación al sexo e institución de procedencia

Variable independiente	Despersonalización	
	<i>Razón de momios</i>	<i>p</i>
Sexo	1.059734	0.841
Escuela	.5201236	0.023

Tabla 10. Realización Personal de los docentes en relación al sexo e institución de procedencia

Variable independiente	Realización Personal	
	<i>Razón de momios</i>	<i>p</i>
Sexo	1.313915	0.332
Escuela	1.003327	0.991

Para incluir la variable antigüedad académica dentro del modelo de regresión, se procedió a dicotomizarla, tomando como grupo de referencia el rango de 0-6 años de labor, así las variables sexo, institución y antigüedad académica arrojaron que para Agotamiento Emocional el rango de 13-18 años presentó 2.5 veces mayor agotamiento emocional, con una  $p=0.041$ . Mientras que en el caso de Despersonalización, la variable asociada fue la institución, donde la privada mostró un 49% más probabilidad de mostrar actitudes de frialdad y distanciamiento hacia otras personas, especialmente hacia los estudiantes, con una  $p=0.027$  (tablas 11 y 12).

Tabla 11. Agotamiento Emocional de los docentes en relación al sexo, institución de procedencia y antigüedad académica

Variable independiente	Agotamiento Emocional	
	<i>Razón de momios</i>	<i>p</i>
Sexo	1.036006	0.904
Escuela	.7264878	0.277
Antigüedad 7-12 años	1.16563	0.708
Antigüedad 13-18 años	2.549309	0.041
Antigüedad 19-25 años	1.733551	0.249
Antigüedad 25 o más años	2.443028	0.059

Tabla 12. Despersonalización de los docentes en relación al sexo, institución de procedencia y antigüedad académica

Variable independiente	Despersonalización	
	<i>Razón de momios</i>	<i>p</i>
Sexo	1.027131	0.928
Escuela	.5179274	0.027
Antigüedad 7-12 años	1.43729	0.349
Antigüedad 13-18 años	.5197765	0.168
Antigüedad 19-25 años	.5350046	0.204
Antigüedad 25 o más años	.6611237	0.392

Por último, en el modelo donde se incluyeron las variables sexo, institución y antigüedad académica no se presentó ninguna relación con la Realización Personal (tabla 13).

Tabla 13. Realización Personal de los docentes en relación al sexo, institución de procedencia y antigüedad académica

Variable independiente	Realización Personal	
	<i>Razón de momios</i>	<i>p</i>
Sexo	1.348675	0.296
Escuela	.9796045	0.943
Antigüedad 7-12 años	.5378079	0.108
Antigüedad 13-18 años	.5054112	0.129
Antigüedad 19-25 años	.5720997	0.230
Antigüedad 25 o más años	.869805	0.761

## DISCUSIÓN

En esta investigación se buscó analizar el nivel de burnout en docentes de Nivel Medio Superior y averiguar si existían diferencias entre hombres y mujeres de instituciones públicas y privadas, sin embargo, no se detectó el síndrome de burnout. En diversas ocasiones se ha expuesto que no siempre aparecen los tres factores de manera explícita, tal es el caso de la presente, en donde sólo Despersonalización y Realización Personal obtuvieron diferencias significativas. Al respecto Maslach (2001, citado en Angeles y Valero, 2006), menciona que no existe acuerdo sobre la evolución del síndrome y que las dimensiones de este se desarrollan de modo simultáneo pero en forma independiente.

Es pertinente puntualizar que la subescala de despersonalización no presentó buena consistencia, sin embargo, se exponen los datos referentes a la misma.

Mediante la prueba Kruskal-Wallis se halló que la variable antigüedad académica mostró que tanto al inicio de la carrera como después de los 25 años de experiencia son probablemente los períodos donde prevalecen actitudes de frialdad y distanciamiento hacia los estudiantes. En cuanto al análisis de regresión logística, se tiene que la institución de procedencia fue una variable asociada, donde la institución privada presentó mayor probabilidad de despersonalizarse.

Al alejarse de los destinatarios de su labor y mantener una relación fría e impersonal, el docente tiende a catalogar a los alumnos y compartir dichas percepciones con sus colegas, lo cual puede dar pie a los prejuicios que afectan el clima escolar.

En cualquier nivel educativo, las relaciones interpersonales, los grupos y por supuesto los maestros, generan y viven emociones que definen el rumbo del proceso de aprendizaje. Las acciones del profesor tienen como consecuencia respuestas de los alumnos, más allá del aprendizaje de contenidos, respuestas de orden emocional que contribuyen a su formación. Las ideas sin emociones y los contenidos deshumanizados llevan al alumno a ver sólo la interacción en el aula como un mero trámite, el resultado de esto es la distancia y dureza en las relaciones, lo que traerá consigo desgaste emocional para todos (Ayala, 2003).

En cuanto a la Realización Personal, se tiene que presentó índices mayores para los docentes de sexo femenino de instituciones públicas. Esto probablemente se deba por un lado, a que culturalmente a la mujer se le exige un mejor desempeño laboral y por otro, que la mujer, al ingresar al ambiente laboral, busca una realización profesional y no solo la del hogar (Lamas, 2006). A este respecto, es necesario tomar en cuenta que la satisfacción laboral es prioritaria para que cualquier trabajador se entusiasme con la tarea y rinda, los profesores que están a gusto con su labor influyen favorablemente en el aprendizaje de sus alumnos.

La relación profesor alumno como una forma de interacción no sólo tiene que ver con los aspectos académicos que si bien son importantes, éstos se encuentran mediados por el desarrollo de sentimientos y actitudes del profesor y el alumno, lo cual puede dar lugar a que el desempeño de uno y otro se vea influido.

Con respecto a la variable antigüedad académica que comprende el rango de entre 13 y 18 años se tiene que existe asociación con el Agotamiento Emocional, dando 2.5 veces más de probabilidad de padecerlo que el grupo de referencia que va de 0 a 6 años de labor docente. Dicha relación se obtuvo mediante el análisis de



regresión logística que incluyó las variables sexo, institución y antigüedad académica, por lo que es posible afirmar que es la interacción de estas variables lo que permite la asociación con el Agotamiento Emocional.

En este sentido, Biddle, Good, y Goodson (2000), indican que el rango anterior (entre 13 y 18 años) se encuentra dentro de la etapa que denominan *nueva evaluación*, donde surge gradualmente la sensación de rutina hasta una crisis existencial acerca del curso que ha de seguir la carrera en el futuro cambiante. Suele darse una monotonía en la vida del aula, así como cinismo y un estado de ansiedad leve. Pese a que no hay indicios en la literatura empírica de que la mayoría de los profesores pasen por una fase de incertidumbre, es evidente que las características de la institución, el contexto económico, las circunstancias familiares, entre otros, son elementos determinantes de igual importancia.

En relación al instrumento se puede afirmar que tiene una consistencia moderada, al analizarlo factorialmente se encontró que los factores de agotamiento emocional y realización personal presentan un coeficiente más alto y además significativo que el factor de despersonalización. La baja confiabilidad del factor correspondiente a despersonalización puede deberse a que cuenta con pocos reactivos respecto a las dos subescalas restantes, o bien al número de sujetos a los que se les aplicó el inventario.

Si bien, en la literatura se señala que variables como el sexo, la edad, el estado civil así como variables organizacionales pueden coadyuvar a la gestación y mantenimiento del síndrome de burnout, en la presente investigación dichas variables no se relacionaron con el síndrome, ya que éste no estuvo presente, sin embargo, las variables institución y antigüedad académica se asociaron a

Despersonalización y Agotamiento Emocional, respectivamente. Esta situación puede estar justificada por las diferencias individuales, el tipo de labor, la cultura e incluso los países. La disparidad en los resultados obtenidos en las investigaciones referentes al tema, muestran un reto metodológico referente a la manipulación y el efecto de las variables, es decir, existe la dificultad para modificar la estructura del trabajo o de la tarea, la variación o cambio de éstas se hace prácticamente inviable sin apoyo de la administración educativa.

La discrepancia en algunos de los resultados puede ser explicada sobre la base de la naturaleza cambiante de las subescalas de medición del síndrome, o bien a que las respuestas a los reactivos implican rasgos muy personales, las personas responden en forma muy distinta en función de su historia personal, así como las características motivacionales y de personalidad. Por otro lado, se debe hacer notar que se analizaron personas que laboran en instituciones de características sociodemográficas distintas y que imparten diferentes cursos. Cabe aclarar que no sólo las características propias de los participantes pueden considerarse una limitante, sino que es el hecho de no contar con una selección aleatoria lo que permite que dichos sujetos se coloquen dentro de los grupos sobre la base de una variable que al correlacionar con otra variable (extraña) sea la base real de la relación.

De tal forma, el psicólogo como agente de cambio en el área de la salud, participa de manera directa en el proceso de información y formación referente a las estrategias pertinentes para lograr que los sujetos aquejados por este tipo de problemática afronten las fuentes estresoras de manera efectiva y logren disfrutar más de su labor diaria.

Es menester llevar a cabo investigaciones empíricas que promuevan programas de intervención en el marco de la práctica docente para favorecer su desempeño, dado que esta profesión, se enfrenta a un proceso en el cual se le demandan mayores y mejores habilidades que van desde la planeación de la clase hasta la implementación de estrategias de aprendizaje acordes a las necesidades propias de los alumnos a quienes va dirigida su labor; sin embargo, la preparación así como los recursos con los que cuenta el profesor para desenvolverse eficientemente no siempre son los adecuados, además la falta de reconocimiento hacia su labor es manifiesta.

En dichas intervenciones es importante considerar dos momentos, por un lado, la fase inicial de la carrera docente para prevenir el burnout; por otro, durante el desempeño laboral, en el cual se busque optimizar las condiciones de trabajo reduciendo los agentes estresantes en la mayor medida posible. Ambos con un común denominador, la información, en la cual quedarán contenidos los derechos y obligaciones del profesorado, información sobre la tarea docente, origen y desarrollo del burnout, así como estrategias de manejo y afrontamiento dirigidas tanto a nivel individual como a las organizaciones educativas.

Por último, es menester señalar que una dificultad constante en este estudio fue el acceso restringido para acercarse a los docentes, es decir, las autoridades de algunas instituciones tanto públicas como privadas negaron la autorización para trabajar con su planta docente, argumentando que no podían interrumpir las actividades diarias, por ejemplo. Esto hizo que la aplicación del cuestionario fuera en pocas escuelas. Por consiguiente, los resultados aquí expuestos no se pueden generalizar a todos los docentes de nivel medio superior, de igual forma se puede observar que la intervención a nivel organizacional es un proceso complejo.

Por otra parte, en una conversación que se tuvo con la Dra. Lucy Reidl<sup>1</sup> en el VI Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica, ella comentó que existe un problema denominado “deseabilidad social”, en donde la persona al contestar una serie de reactivos, trata de mostrar su mejor imagen, y este problema es difícil de eliminar, aún con análisis estadísticos. Las limitaciones metodológicas de la presente investigación, son el sesgo, la falta de aleatorización en la toma de la muestra, la deseabilidad social, una consistencia interna del instrumento deficiente y la dificultad para generalizar resultados, las cuales se han encontrado en otras investigaciones que abordan esta temática (Moriana y Herruzo, 2004).

En investigaciones posteriores se sugiere que se incluyan grupos que muestren el síndrome de burnout, para poder comparar y analizar las variables asociadas a este síndrome.

---

<sup>1</sup> Dra. Lucy Reidl. Directora de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México

## REFERENCIAS

- Albanesi, S., Bortoli, M. y Tifner, S. (2006). Aulas que enferman. *Psicología y Salud*, vol. 16, n° 2, 179-185. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/291/29116207.pdf>
- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C. y Balcázar, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel Primaria de Guadalajara. *Revista Investigación en Salud*, vol. 5, n° 1. Disponible en: [www.cucs.udg.mx/invsalud/abril2003/art2.html](http://www.cucs.udg.mx/invsalud/abril2003/art2.html)
- Almendro, P. y De Pablo, G. (2001). Síndrome de Burnout. Disponible en: <http://www.diezminutos.org/burnout/importancia.htm/>
- Alvarado, J., Garrido, A y Torregrosa, J. (1996). *Psicología Social Aplicada*. España: McGraw-Hill
- Angeles, E. y Valero, A. (2006). Autocuidado y niveles de estrés de los maestros del Instituto Tecnológico de Roque. Sociedad de Ergonomistas de México, A. C. Disponible en: <http://www.semec.org.mx/congreso/Encuentro6-2.pdf>
- Angulo, J. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar? *Cuadernos de Pedagogía*, n° 220
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega
- Arón, A. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 32, n° 3, 447-466.
- Avolio, S. (s.f.). *La tarea docente*. Argentina: Marymar
- Ayala, F. (2003). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas
- Beck, J. (2000). *Terapia cognitiva*. España: Gedisa
- Bellido, M., Bribiesca, B., Crespo, S., Flores, M., Fragoso, V., González, G., et al. (2001). *Fundamentos de la Docencia Universitaria*. México: FES Zaragoza. UNAM

- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. España: Paidós
- Blanch, A., Aluja, A. & Biscarri, J. (2003). Burnout Syndrome and Coping Strategies: A Structural Relations Model. *Psychology in Spain*, vol. 7, nº 1, 46-55. Disponible en: <http://www.psychologyinspain.com/content/full/2003/full.asp?id=7006>
- Bravo, M. (1988). Estrés: Desarrollo histórico del concepto y aspectos somáticos del proceso. *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 22, nº 1, 21-40
- Buendía, J. (1998). *Estrés laboral y salud*. España: Biblioteca Nueva
- Buendía, J. y Ramos, F. (2001). *Empleo, estrés y salud*. España: Pirámide
- Burke, R. (1987). Stress, burnout and health. *Handbook of Stress, Medicine and Health*. New York
- Bronsberg, B. y Vestlund, N. (1997). *No te quemes*. España: Cúmulus
- Calvete, E. y Villa, A. (1997). *Programa Deusto 14-16 II: Evaluación e intervención en el estrés docente*. España: Ediciones Mensajero
- Cárdenas, L. y Esquivel, M. (2005). Influencia de estrés y el afrontamiento en enfermeras. Tesis de Licenciatura. México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM
- Cerdá, A. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Cordeiro, J., Guillén, C. y Gala, F. (2003). Educación primaria y síndrome de burnout. Situación de riesgo en los y las docentes de la Bahía de Cádiz. Disponible en: [http://www.intersindical.org/salutlaboral/stepv/vall\\_burnout.pdf](http://www.intersindical.org/salutlaboral/stepv/vall_burnout.pdf)
- Cuevas, M. (2001). Desgaste emocional (Burnout) en personal docente. *Revista SEFPSY*, año 4, nº 3, 39-46
- De la Gándara, J. (1998). *Estrés y trabajo. El Síndrome de Burnout*. España: Cauce Editorial

- Domínguez, B. (2004). En: Barcelata, B., Figueroa, C., López, V., Ramos, B. y Sandoval, J. (2004). *Cuadernos de Ciencias de la Salud y del Comportamiento*. Estrés y Salud, n° 8
- Durán, L. (2006). El malestar docente. Tesis de Maestría. México: Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM
- Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. México: Ediciones Coyoacán
- El Universal. “Estrés laboral: no mata, pero enferma”, 11 de septiembre de 2006, México
- Ellis, A. y Abrahms, E. (1980). *Terapia Racional Emotiva. Mejor salud y superación personal afrontando nuestra realidad*. México: Pax México
- Ellis, A. y Blau, S. (2000). *Vivir en una sociedad irracional. Una guía para el bienestar mediante la terapia Racional Emotiva Conductual*. España: Paidós
- Esteve, J. (1987). El malestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 148
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Editorial Laia
- Ferraro, R. (2002). *La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas*. México: Fondo de Cultura Económica
- Fierro, A. (1993). El ciclo del malestar docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 2. Educación Trabajo y Empleo. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie02a09.htm>
- Flores, M. y Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Revista Psicología Social y Personalidad*, vol. 25, n° 3, 343-357
- Flores, V. y Ortiz, P. (2003). Identificación de los factores desencadenantes del Síndrome de Burnout en el personal de enfermería de diez casas hogar para el adulto mayor en el Distrito Federal. Tesis de Licenciatura. México: Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, UNAM

- Gavilán, G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 19. Formación docente. Disponible en: <http://www.rioei.org/oeivirt/rie19a05.htm>
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1996). Un estudio sobre antecedentes significativos del “Síndrome de quemarse por el trabajo” (Burnout) en trabajadores de centros ocupacionales para discapacitados psíquicos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 12, n° 1, 67-80
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, vol. 11, n° 3, 679-689. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72711319.pdf>
- González, C. (2002). La educación media en México. En: Solana, F. (2002). *Que significa calidad en la educación*. México: Alfaguara
- Grajales, T. (2000). Estudio de la validez factorial de Maslach Burnout Inventory versión Española en una población de profesionales mexicanos. Universidad de Montemorelos. Disponible en <http://www.tagnet.org/autores/monografias/mono.htm>
- Guerra, D. (2000). *Educación y cambio estructural*. México: Limusa
- Guerrero, E. (2002). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y afrontamiento del estrés docente. España. Universidad de Extremadura. Disponible en: [http://64.233.167.104/search?q=cache:JZ9VgaL37UAJ:www.um.es/analesps/v19/v19\\_1/149\\_1.pdf+sindrome+de+burnout+universidad,+OR+extremadura+%22Eloisa+Guerrero%22&hl=es&ct=clnk&cd=5&gl=mx](http://64.233.167.104/search?q=cache:JZ9VgaL37UAJ:www.um.es/analesps/v19/v19_1/149_1.pdf+sindrome+de+burnout+universidad,+OR+extremadura+%22Eloisa+Guerrero%22&hl=es&ct=clnk&cd=5&gl=mx)
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Grao
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill
- Ivancevich, J. (1989). *Estrés y trabajo. Una perspectiva gerencial*. México: Trillas



- Lamas, M. (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. México: Taurus.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Roca
- Lesourne, J. (1993). *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. España: Gedisa
- Manassero, M., García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A. & Ferrer, V. (2006). Teacher burnout: Attributional aspects. *Psychology in Spain*, vol. 10, nº1, 66-74. Disponible en: <http://www.psychologyinspain.com/content/full/2006/10007.pdf>
- Martín, M., Vera, J., Cano, M. y Molina, C. (2004). Nuevos retos de las políticas de salud laboral en las organizaciones de trabajo: Una aproximación al estrés laboral y al burnout en clave psicosocial. *Temas laborales*, nº 75, 187-211. Disponible en: [www.juntadeandalucia.es/empleo/anexos/ccarl/33\\_705\\_3.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/empleo/anexos/ccarl/33_705_3.pdf)
- Martínez, G. (2000). *Las razones de la educación*. México: Limusa
- Mayer, L. (2002). ¿Caos en la educación media? En: Solana, F. (2002). *Que significa calidad en la educación*. México: Alfaguara
- Merchand, T. (2003). *Habilidades y actitudes para la docencia*. Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: [www.azc.uam.mx/rectoria/docencia/Habilidades-actitudes-docencia.pdf](http://www.azc.uam.mx/rectoria/docencia/Habilidades-actitudes-docencia.pdf)
- Moreno, B., González, J. y Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida. En: Buendía, J. y Ramos, F. (2001). *Empleo, estrés y salud*. España: Pirámide
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 4, nº 3, 597-621. Disponible en [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-126.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf)
- Olvera, M. (2005). *Estrés en el trabajo y sus repercusiones en la integridad mental del trabajador*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

- Orlandini, A. (1999). *El estrés. ¿Qué es y cómo evitarlo?* México: Fondo de Cultura Económica
- Papalia, D. (2001). *Psicología*. México: McGraw-Hill
- Pérez, R. (2002). *Docencia en el futuro o futuro de la docencia*. México: IPN
- Ramírez, C. y Vales, J. (2003). Detección de necesidades de profesionalización docente en instituciones educativas de Nivel Medio Superior. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 8, n° 1, 63-72
- Restrepo, N., Colorado, G. y Cabrera, G. (2005). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín Colombia. *Revista de Salud Pública*, vol. 8, n° 1, 63-73. Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v8n1/v8n1a06.pdf>
- Ríos, A. (2003). Un acercamiento al Síndrome de Burnout en la docencia: UNAM, Campus Acatlán. Tesis de Maestría. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
- Rodríguez, J. y Urquiza, G. (2004). Presencia del Síndrome de Burnout en profesionales del Servicio Médico Militar y su relación con el trabajo en áreas críticas. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2002). *Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós Educador
- Sánchez, M. (1998). Insatisfacción laboral. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM
- Sandoval, J. y Unda, S. (2005). Síndrome de desgaste profesional en profesores de bachillerato del Estado de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Disponible en: <http://multimedia.ilce.edu.mx/riel/resultados/sindromedesgaste.pdf>
- Santibañez, M. y Maldonado, M. (2004). Estresores y Burnout en personal de Enfermería. Tesis de Licenciatura. México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Schwartzman, L. (2004). Estrés laboral, síndrome de desgaste (quemado), depresión: ¿Estamos hablando de lo mismo? Universidad de la República Oriental del Uruguay. Disponible en: <http://www.spci.org/cimc2000/abstracts/028/Burnout.htm>

Sherif, M y Sherif, C. (1990). *Psicología Social*. México: Harla

Valadez, A. (1995). Evaluación del estrés ambiental: Una categorización de estresores físicos, efectos y recursos de afrontamiento. Tesis de Maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM

Velázquez, S. (2003). Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender y ayudar. Argentina: Paidós

## **ANEXOS**

*Anexo 1*

Cuestionario sociodemográfico

Los datos obtenidos mediante este cuestionario son confidenciales y por ningún motivo serán proporcionados a otras personas, **no incluya su nombre** para poder conservar el anonimato de los participantes que deseen colaborar en esta investigación de índole académica.

INSTRUCCIONES: **Marque con una “X”** la opción que corresponda a la respuesta elegida.

1. Edad                             20- 25 años                     26-31 años                     32-37 años  
    38-43 años                     44-49 años                     Más de 50 años
2. Sexo                             Masculino                             Femenino
3. Estado civil                     Soltero                             Casado  
    Viudo                             Unión libre
4. ¿Tiene hijos?                     Si                             No
5. ¿Cuál es su nivel máximo de estudios?  
 Pasante de Licenciatura                     Licenciatura  
 Maestría                             Doctorado
6. ¿Qué antigüedad académica tiene?  
 0-6 años                             7-12 años                             13-18 años  
 19-24 años                             25 años o más
7. ¿En qué turno imparte clase?  
 Matutino                             Vespertino                             Mixto
8. ¿Cuántas horas a la semana imparte clase?  
 1-4                             4-8                             8-12                             12 o más
9. ¿Aproximadamente cuántos alumnos tiene al semestre?  
 20-40                             40-60                             60-80  
 80-100                             100-120                             Más de 120

10. ¿Atribuye usted a su trabajo la aparición de síntomas y/o enfermedades como gastritis, úlceras, dolor de cabeza, taquicardias, trastornos del sueño, impaciencia, dificultad para concentrarse, dificultades para memorizar, estrés, etc.?

No                                       Algunos síntomas                       Todos los síntomas

11. ¿Qué hace usted cuando se siente emocionalmente agotad@ a causa de su trabajo? (Puede marcar más de una opción)

- No hace nada
- Toma una copa
- Fuma más
- Toma calmantes
- Convive más con su familia
- Platica con personas cercanas
- Se aísla socialmente
- Hace deporte
- Practica técnicas de relajamiento
- Otros (especifique) \_\_\_\_\_

12. ¿Cuando se siente agotad@ física y emocionalmente a causa de su trabajo, ha pensado en abandonar la docencia?

Nunca                       Algunas veces                       Casi siempre                       Siempre

Anexo 2

Maslach Burnout Inventory (M.B.I.)

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará una serie de enunciados relacionados con su trabajo, por favor lea con cuidado cada uno de ellos. No existen respuestas buenas o malas, la elección que tome debe reflejar verídicamente su sentir con respecto a cada enunciado, y de acuerdo a la frecuencia en que considere se presenta en usted. **MARQUE CON UNA “X”** la frecuencia elegida utilizando la siguiente escala.

0 Nunca	1 Alguna vez al año o mes	2 Una vez al mes o menos	3 Algunas veces al mes	4 Una vez por semana	5 Algunas veces por semana	6 Todos los días
------------	---------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	----------------------------	-------------------------------------	------------------------

ENUNCIADO	FRECUENCIA						
	0	1	2	3	4	5	6
1. Me siento emocionalmente agotado a causa de mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
2. Me siento agotado al final de un día de trabajo	0	1	2	3	4	5	6
3. Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que ir a trabajar	0	1	2	3	4	5	6
4. Comprendo con facilidad como se sienten mis alumnos	0	1	2	3	4	5	6
5. Siento que trato a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales	0	1	2	3	4	5	6
6. Trabajar con gente durante todo el día es en realidad una tensión para mí	0	1	2	3	4	5	6
7. Trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos	0	1	2	3	4	5	6
8. Me siento desgastado a causa de mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
9. Siento que influyo positivamente con mi trabajo en la vida de las personas	0	1	2	3	4	5	6
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión	0	1	2	3	4	5	6
11. Me preocupa que este trabajo me endurezca emocionalmente	0	1	2	3	4	5	6
12. Me siento con mucha energía en mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
13. Me siento frustrado por mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
14. Creo que estoy trabajando demasiado	0	1	2	3	4	5	6
15. Realmente no me importa lo que les sucede a mis alumnos	0	1	2	3	4	5	6
16. Trabajar en contacto directo con personas me produce bastante estrés	0	1	2	3	4	5	6
17. Puedo crear con facilidad una atmósfera agradable de trabajo con mis alumnos	0	1	2	3	4	5	6
18. Me siento estimulado después de trabajar con mis alumnos	0	1	2	3	4	5	6
19. He logrado muchas cosas valiosas en este trabajo	0	1	2	3	4	5	6

20. En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades

21. En mi trabajo trato los problemas emocionales en forma adecuada

22. Siento que los alumnos me culpan por algunos de sus problemas

0	1	2	3	4	5	6
0	1	2	3	4	5	6
0	1	2	3	4	5	6