



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA

ENGAGEMENT COMO FACTOR PROTECTOR DEL
SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO EN
DOCENTES DE SECUNDARIA DEL D.F.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

CINTHYA DEL CARMEN CÁRDENAS GÁMEZ

PROYECTO CONACYT 83833

JURADO DE EXAMEN:

TUTOR:

LIC. JORGE IGNACIO SANDOVAL OCAÑA

COMITÉ:

MTRA. SARA GUADALUPE UNDA ROJAS

MTRO. HÉCTOR MAGAÑA VARGAS

DR. JOSÉ HORACIO TOVALÍN AHUMADA

MTRA. EN C. MARLENE RODRÍGUEZ MARTÍNEZ



FES
ZARAGOZA

MÉXICO, D.F. 2012



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.

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
1. CAPÍTULO SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO	5
1.1. Sistema Educativo	5
1.2. Estructura del Sistema Educativo en México	5
1.2.1. Los niveles del sistema	7
1.3. La educación secundaria	12
1.3.1. Características de los docentes de secundaria	15
1.4. Los docentes de secundaria	17
1.5. Condiciones de trabajo de los docentes de secundaria	20
1.5.1. Aspectos relativos a la educación	21
1.5.2. Procesos que desarrolla la educación en los alumnos	21
1.5.3. Estabilidad laboral y remuneración	23
1.6. Riesgos laborales en los docentes de secundaria	25
2. CAPÍTULO II SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO (SQT)	28
2.1. Antecedentes	28
2.2. Perspectivas del Burnout	29
2.2.1. Perspectiva Clínica	29
2.2.2. Perspectiva Psicosocial	30
2.3. Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT)	30
2.4. Modelos explicativos del SQT	34
2.4.1. Modelos elaborados desde la teoría sociocognitiva del yo	34
2.4.2. Modelos elaborados desde la teoría organizacional	39
2.5. Modelo de Gil-Monte	40
2.6. Instrumento de Medición del SQT	44
3. CAPÍTULO III ENGAGEMENT	49
3.1. Antecedentes	49
3.1.1. Psicología positiva	49
3.2. Engagement	52
3.3. Adicción al trabajo	57
3.4. Instrumento para medir engagement	58

METODOLOGÍA	60
Planteamiento del problema	60
Objetivos	61
Hipótesis	61
Variables	62
Diseño	63
Participantes	64
Instrumentos	64
Procedimiento	65
RESULTADOS	67
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	95
REFERENCIAS	103
ANEXOS	108

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue determinar si altos niveles de Engagement disminuyen la presencia patológica de Burnout correlacionando los puntajes de ambos constructos.

Se realizó una investigación transversal correlacional de campo donde se evaluaron 384 profesores de secundaria del Distrito Federal. Se usó un cuestionario general con consentimiento informado donde se tomaron datos demográficos, laborales y se incluyó el CESQT y la escala de Engagement en el Trabajo de Utrecht.

Los datos fueron analizados en el programa estadístico SPSS versión 19 en español y se usó la correlación de Spearman para datos cuantitativos y la prueba de X^2 para datos cualitativos.

Los resultados más relevantes mostraron que los profesores con mayor involucramiento presentan menor gravedad de SQT, sin embargo, analizando los componentes de ambos constructos se encontró que el desgaste psíquico comienza a afectar a los docentes. También se encontró que tener carrera magisterial significa mayores niveles de SQT.

Sería importante realizar más estudios en el futuro para corroborar los hallazgos encontrados en este trabajo de tesis.

Palabras Clave: Engagement, Burnout, Docentes.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años han existido acontecimientos en el área del trabajo que han llamado la atención de la comunidad científica, ya que se está presentando con mucha más frecuencia y en diferentes tipos de trabajo, desde doctores hasta abogados, incluidos los docentes, al cual se le ha llamado burnout o Síndrome de Quemarse por el Trabajo.

Este problema ha surgido debido a las exigencias laborales, expresada por agotamiento emocional, despersonalización, trastornos de sueño, depresión insatisfacción, estrés, ansiedad y un sentimientos de expectativas no cumplidas. (Dickinson & Collado, 2011)

Los maestros son una población vulnerable para este tipo de problemas por la forma de organización de las escuelas, desde los directivos hasta los padres de familia, ya sea porque tenga que realizar planes de trabajo o por compromisos meramente sociales dentro y fuera de la escuela.

Otro problema que desafía a los docentes y afecta cada vez más su estado anímico es el enfrentan cada ciclo escolar con diferentes situaciones, una de ellas es estar cada año con los mismos alumnos sin poder enfrentar las dificultades que se le presentan con esos alumnos y otra del mismo origen sería con nuevos alumnos que no sabe como serán los nuevos problemas que se le puedan presentar, como falta de atención, apatía, agresividad, aburrimiento, indiferencia, etc.

Otro factor que enfrentan actualmente, es competir con nuevas tecnologías con las que los estudiantes son más fáciles de distraer, como teléfonos celulares, reproductores de mp3, o de video, estos los llevan a sus salones de clases y en lugar de poner atención al profesor, prefieren escuchar música o videos, y en ocasiones conectarse a internet para ver Facebook u otras cosas.

También se enfrenta a viejos problemas con la institución como problemas de horarios saturados, compañeros problemáticos, superiores que no apoyan las necesidades de los docentes, y con la falta de habilidades para enfrentar todos sus problemas.

Sin embargo, existe otro factor interviniente positivo como el engagement, que le puede dar al docente y a su trabajo una sensación de satisfacción e involucramiento con él, esto es sentirse ilusionados por el trabajo, sentirse capaces de enfrentar las demandas del día a día, y a manifestar un entusiasmo por el aprendizaje y pasión por la enseñanza, incluso hasta diversión.

El ser docente le entusiasma, es formar a los profesionistas del futuro, tratan de dejar una huella en los estudiantes haciéndole fáciles los temas mas aburridos, para que de esa manera les guste estar dentro de la escuela. (Schmil, 2011)

El problema que se presenta de este punto de vista es que no existen tantas investigaciones de la parte positiva de ser profesor por lo que es difícil tener un panorama más completo del lado positivo de la enseñanza.

Lo que se puede sugerir es dotar a los profesores con estrategia de enseñanza para los diferentes tipos de aprendizaje, ya que no todos aprenden de la misma manera y de esa manera podrían empezar a resolver algunos problemas con los alumnos con problemas de concentración, recepción, retención, creatividad, hiperactivos, de bajo rendimiento, baja motivación para aprender, falta de autonomía para aprender y estudiar, entre muchas otras. (Perez, 2006)

También podrían ocupar las nuevas tecnologías como herramientas de trabajo, primero conocerlas y después utilizarlas para hacer más fáciles y divertidas las clases incluso las tareas.

En el primer capítulo se hablará acerca de que es el sistema educativo y como se conforma en México, las características propias de cada nivel educativo, como es la educación en las secundarias, las características que deben de tener los docentes de secundaria, sus condiciones de trabajo y los riesgos propios de su trabajo.

Para el segundo capítulo se aborda, el Síndrome de Quemarse por el Trabajo, sus antecedentes, perspectivas, su origen, los diferentes modelos explicativos, el modelo de Gil-Monte y algunos instrumentos que se han diseñado para medirlo.

Por último en el capítulo tres se presentará una aproximación sobre el Engagement, sus antecedentes en la psicología positiva, su definición, algunas diferencias con la adicción al trabajo y el instrumento para medirlo. Posteriormente se realizara el análisis de los resultados obtenidos en la investigación.

Los principales hallazgos encontrados en esta investigación fueron que La prevalencia de burnout fue de 4%, coincidiendo con lo reportado en profesores portugueses (Figueredo-Ferraz, Gil-Monte, & Grau-Alberola, 2009). Aunque menor con otros datos reportados en México donde se reportan niveles altos de SQT en el 35.5% del total de la muestra (Unda, 2010).

En cuanto al engagement, también coinciden los hallazgos con otras investigaciones que señalan correlaciones negativas entre los componentes de engagement y Burnout, afirmando que Engagement puede ayudar a evitar la presencia de Burnout severo (Agudo, 2012).

El SQT es un síndrome que esta aquejando a distintos profesionales y poco a poco ha ido aumentando en diferentes poblaciones de profesionales es por eso que es importante estudiarlo para saber porque se presenta, que factores influyen para que se presente y sobre todo que podemos hacer para prevenirlo y en caso de que ya se tengan presentes algunos indicadores del SQT, saber que podemos hacer para disminuir sus efectos en las personas.

CAPÍTULO I SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO

1.1 SISTEMA EDUCATIVO

El sistema escolar es un conjunto de políticas, instituciones, procesos, sujetos y actores interrelacionados cuyo propósito es ofrecer un servicio; en el caso del sistema educativo, el fin es educar de una manera uniforme a todos los alumnos y los elementos principales son: instituciones educativas y normas (Zorrilla, 2002).

El sistema educativo posee unas finalidades, y una organización estructura propias para desarrollar el currículum que diseñe, desde una concepción mas amplia el sistema educativo abarca no solo a las escuelas sino a todos los medios sociales que influyen en la educación (2009).

Por sistema educacional se entiende a las formas en la cual se organiza la educación formal y sus diferentes niveles en un determinado país. Para cada nivel se definen las exigencias de ingreso y egreso, currículum de cada nivel o según lo definido por cada institución en el caso de la educación superior. Por lo general los niveles educacionales están determinados por actos legislativos (leyes) o ejecutivos (decretos y reglamentos) en cada país, en menor o mayor detalle.

1.2 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO

De acuerdo con los principales documentos legales que regulan el sistema educativo nacional La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y La Ley General de Educación (LGE) las características generales del sistema educativo mexicano son (Álvarez, 1994):

a) Las partes integrantes del sistema: en el artículo 10 de la Ley General de Educación señala que el sistema educativo nacional se integra por:

1. Los educandos y los educadores
2. Las autoridades educativas
3. Los planes, programas, métodos y materiales educativos
4. Las instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados
5. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios.
6. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía (sistema educativo mexicano).

b) Los niveles educativos del sistema.

El sistema esta compuesto por seis niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior (bachilleratos y profesional media), superior (licenciatura y posgrados). Además el sistema ofrece servicios de educación especial, de capacitación para el trabajo, de educación para adultos (alfabetización, primaria y secundaria, capacitación no formal para el trabajo) y de educación indígena o bilingüe-bicultural (preescolar, primaria y secundaria).

c) Las modalidades escolarizada y abierta

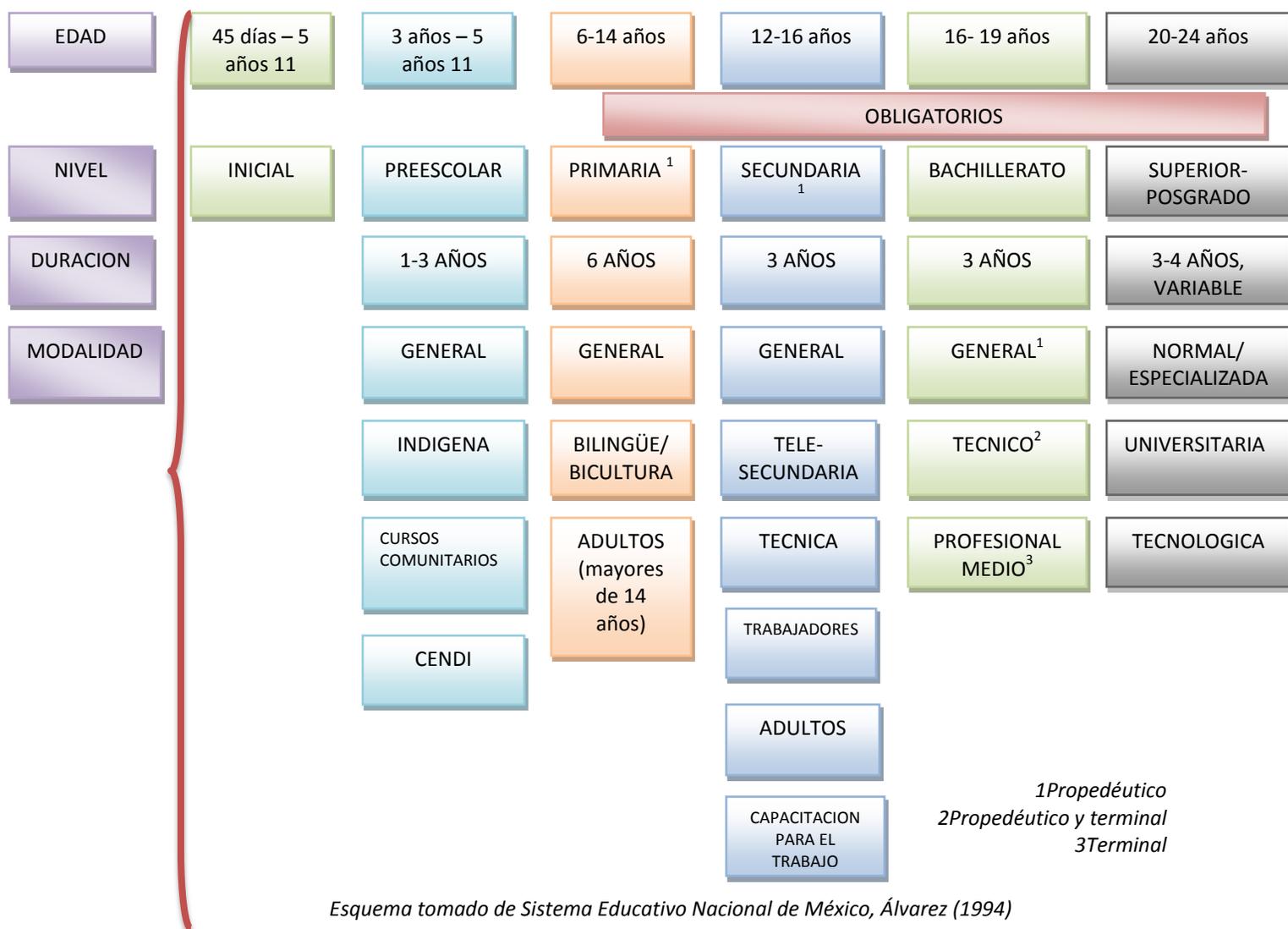
El sistema ofrece el servicio educativo en dos grandes modalidades: escolarizada y abierta. El servicio escolarizado está destinado a proporcionar educación mediante la atención a grupos de alumnos que concurren diariamente a un centro educativo oficial.

El servicio no escolarizado está destinado a proporcionar la oportunidad de continuar o concluir su educación a los alumnos que no pueden incorporarse a los servicios escolarizados. Esta educación se imparte a través de asesorías pedagógicas a los alumnos sin que para ello tenga que concurrir diariamente a una escuela. Los alumnos se sujetan a una serie de exámenes para certificar el adelanto en el cumplimiento del programa.

1.2.1 LOS NIVELES DEL SISTEMA

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2012), organismo encargado para crear programas y calendarios, manutención y control del sistema educativo en México existen diferentes niveles y modalidades de este (Figura 1).

Figura 1. Niveles y modalidades del Sistema Educativo Mexicano



a) Educación inicial.

Esta educación se proporciona educación y asistencia a los niños de 45 días a cinco años 11 meses de edad, hijos de madres trabajadoras. Esta educación se da en Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y en numerosos centro privados de atención infantil inicial o maternal. Debido al aumento de la participación de la mujer en diversas actividades productivas sociales estos centros se han incrementado. En los CENDI's se ofrecen servicios como medico, psicológico, de trabajo social, pedagógico, nutricional y general. La educación inicial no es obligatoria.

b) Educación preescolar.

Este ciclo educativo precede a la educación primaria y atiende a niños de tres a cinco años 11 meses de edad, se imparten generalmente en tres grados escolares, la educación preescolar no es obligatoria por lo que se puede cursar cualquier grado sin haber cursado el grado anterior.

La educación preescolar se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios.

El objetivo general de la educación preescolar es promover el desarrollo físico, intelectual, afectivo, moral, artístico, social, y familiar del niño, esto implica que el niño desarrolle:

1. Su autonomía e identidad personal, para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
2. Forme sensibilidad ante la naturaleza, para que en un futuro cuide la vida en sus diversas manifestaciones.
3. Su socialización a través del equipo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
4. Forme su creatividad a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales, así como un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura (SEP, 1992)

c) Educación primaria.

La constitución política de México establece el carácter obligatorio de la educación primaria, la cual se imparte a niños y adultos. La primaria para niños la cursan, en seis años (seis grados), los niños en edad escolar, es decir de seis a catorce años y se imparte en los medios urbano y rural conforme al plan de estudios establecido en 1993, el cual incluye ocho asignaturas: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, artística y física.

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

d) Educación secundaria.

La educación secundaria es obligatoria y se imparte en los siguientes servicios:

1. General: se organizan las clases en 35 sesiones a la semana, la mayoría de contenidos de formación general y algunas otras de desarrollo de habilidades (español, matemáticas, ciencias, geografía de México y el mundo, historia, formación cívica y ética, lengua extranjera, educación física, tecnología, asignatura estatal, orientación y tutoría y artes como: música, danza, teatro, artes visuales). Se trabajan en turnos de 7:30 a 13:40 y de 14:00 a 20:10 horas (SEP, 2010).
2. Para Trabajadores: Se ofrece a personas de 15 años o más, su plan de estudio no incluye actividades tecnológicas, taller, ni educación física. Existen horarios de 7:30 a 13:40, de 14:00 a 20:10 y de 17:00 a 21:45 o de 17:30 a 22:15, es la única escuela que ofrece sus servicios en horarios nocturnos (SEP, 2010).

3. Telesecundaria o secundaria por televisión: atiende a los medios urbano y rural a los adolescentes de comunidades carentes de escuelas secundarias. Brinda a los grupos más vulnerables del país educación secundaria, se apoya en el servicio del uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital, videos). Hay un profesor por grupo que facilita el aprendizaje y brinda apoyo didáctico. Solo se ofrece en el turno matutino de 8:00 a 14:00 horas. (SEP, telesecundaria, 2012).
4. Técnica: Brinda una educación tecnológica básica que permita al alumno la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas; tiene como finalidad capacitar a los educandos para que realicen actividades industriales, agropecuarias, pesqueras o forestales. Se ofrece en turnos matutino y vespertino con horarios de 7:00 a 14:00 y de 14:00 a 21:00 horas (SEP, 2010)
5. Abierta: consiste en proporcionar al alumno los materiales y recursos necesarios para estudiar un programa establecido sin asistir diariamente a la escuela, es decir, como su nombre lo dice, es el único servicio que no cuenta con e sistema escolarizado; el aprendizaje se realiza en casa, para lo cual se emplean diversos medios: correspondencia, radio, televisión, grabaciones magnetofónicas, asesoría individual o en grupo y otros. La certificación de esta modalidad se da en avances graduales ya que se lleva acabo mediante la presentación de exámenes, este tipo de secundaria. (SEP, 2003).

La secundaria se le proporciona a la población de 12 a 16 años de edad, en tres años, que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad de abierta. Este nivel es propedéutico, es decir, es necesario para iniciar estudios medio superior.

e) Capacitación para el trabajo.

La capacitación para el trabajo prepara a los estudiantes para que se incorporen a la actividad productiva. Tiene como antecedente propedéutico la educación primaria se cursa en cuatro años según la capacitación de que se trate; prepara al educando en especialidades industriales, agropecuarias, comerciales y de servicio. No equivale a la educación secundaria y sus estudios no permiten a los alumnos ingresar al bachillerato. Esta educación se imparte a través de la SEP, organismos oficiales (ISSSTE, IMSS, secretaria del estado, universidades autónomas, etc.) e instituciones privadas.

Sus principales objetivos son procurar que la población con escasa educación escolar, se integre a la vida económica, social y cultural de la nación; promueve el desarrollo económico y crea mano de obra calificada para la industria del país.

f) Media superior.

El nivel media superior comprende tres tipos de educación propedéutica, propedéutica terminal y terminal. Los dos primeros se imparten en modalidades de escolarizada y abierta. La modalidad escolarizada atiende generalmente a la población de 16 a 19 años de edad que haya obtenido el certificado de la secundaria.

El propedéutico se conoce también como bachillerato general. La mayor parte de las escuelas siguen un plan de tres años de duración, al término de sus estudios puede acceder al nivel superior.

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

El terminal o profesional medio ofrece formación técnica, pero no prepara a los alumnos para continuar sus estudios superiores. La duración de estos estudios son de dos a cuatro años y atiende alumnos que hayan cursado la secundaria obteniendo su certificado y deseen prepararse como profesionales técnicos en actividades industriales, de servicio y del mar.

g) Educación superior

La educación superior es el máximo nivel de estudios. Comprende licenciatura y posgrado en educación normal, universitaria y tecnológica. Para cursar la licenciatura y posgrado en educación normal debe concluirse el bachillerato o sus equivalentes. Algunas instituciones de educación superior ofrecen la modalidad abierta. En general los estudios de licenciatura tienen una duración de cuatro a cinco años, organizados en periodos de semestres.

La licenciatura de normal se divide en normal de educación preescolar, normal de educación primaria, normal de educación secundaria, normal de educación física y normal de educación especial.

El objetivo principal de la educación superior es formar profesionales capaces en las diversas áreas de la ciencia, la tecnología, la cultura y la docencia que impulsen el progreso integral de la nación.

1.3 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La educación secundaria es un ciclo muy importante para la vida de cada persona ya que forma la personalidad fundándola en valores como honradez, el respeto y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica, democrática y productiva. Una educación básica procura, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional (Sandoval, 2001).

La educación secundaria en México se define como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, la cual esta conformada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria (Zorrilla, 2004).

La secundaria empezó a considerarse parte de la educación básica mexicana en el programa de modernización educativa de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), adquiriendo carácter legal en 1993, al modificarse el artículo tercero constitucional con el objetivo de que integrara, junto a la primaria, un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados. Con ello, se separa de la educación media a la que pertenecía hasta ese momento, desde su surgimiento en 1925 (Sandoval, 2001).

La legislación de la SEP impulsó varias reformas, como la de los planes y programas de estudio con un enfoque que prioriza el desarrollo de habilidades básicas y actitudes y que busca la articulación entre el nivel primario y el secundario al sustituir las áreas de estudio por asignaturas.

También se creó el Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica (PRONAP), cuya función es facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, al mismo tiempo que promueve la utilización de nuevos métodos, formas de trabajo y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos de la educación básica (Sandoval, 2001).

A partir del PRONAP se crean los centros para maestros, en la que se imparten una serie de cursos a los que el docente se inscribe en función de sus preferencias y de su tiempo libre y trabaja en ellos por medio de paquetes didácticos, consistentes tanto en lecturas como en una guía de estudio. Tales cursos promueven la actualización voluntaria y autodidacta, bajo una modalidad abierta. Estos cursos están estrechamente ligados a la Carrera Magisterial, ya que el acreditar los cursos permite obtener puntos para este programa.

Otra reforma es el programa llamado carrera magisterial, está fue creada con la finalidad de incentivar y reconocer el trabajo de los maestros frente a grupo, por medio del otorgamiento de un estímulo económico diferencial de acuerdo con la calificación obtenida en aspectos tales como aprovechamiento escolar, preparación y desempeño profesional.

La profesión de maestro de secundaria ha sufrido cambios importantes en pocos años. Pero éstos no se dieron únicamente en su formación sino también es su estatus académicos y económico, que sufrió una drástica caída a la que se agregó el deterioro de las condiciones de trabajo: ser profesor de secundaria significaba hasta la década de los sesenta recibir la insignia de catedrático, lo que establecía una diferencia con el profesor de primaria, dándole un rango aristocrático a su trabajo. La exigencia de más escolaridad (cuatro años de normal superior cursados después de la normal básica) y la especialización en una materia, justificaban plenamente el rango superior con respecto al maestro de primaria, que se expresaba en más prestigio y más sueldo.

En la década de los sesenta, y a principios de la siguiente, el salario del maestro de secundaria llegó a ser casi el doble del de su homólogo de primaria; no obstante, las autoridades educativas implementaron una política tendiente a reducir la brecha salarial entre niveles laborales. Esto provocó ubicar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria en la misma situación de sueldos bajos, ahora el pago a todo el magisterio de educación básica es igualmente insuficiente (Vázquez, 1999).

Al deterioro salarial se agregan las difíciles condiciones de trabajo que padecen los maestros: una alta proporción de interinatos, la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas como una estrategia para ganar más, con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender.

De acuerdo con la SEP (2011), los docentes registrados formalmente dentro del Sistema Educativo en México en la educación secundaria se distribuyen de la siguiente manera:

Cuadro 1. Estadística del Sistema Educativo de Distrito Federal. Ciclo escolar 2010-2011.

MODALIDAD	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	DOCENTES	ESCUELAS	GRUPOS
GENERAL	318 143	160 034	158 109	27 269	1 099	10 725
TELESECUNDARIA	6 496	3 834	2 662	265	49	256
TÉCNICA	136 613	69 475	67 138	6 669	252	3 412
PUBLICO	392 708	198 970	193 738	26 582	902	11 678
FEDERAL	390 795	198 057	192 738	26 364	901	11 580
ESTATAL	1 913	913	1 000	218	1	98
PARTICULAR	68 544	34 373	34 171	7 621	498	2 715

Cuadro tomada de Estadísticas e Indicadores Educativos por Entidad Federativa, SEP (2011).

Para ser un maestro de secundaria se necesitan tener ciertas habilidades y características específicas, por el tipo de alumnos con los que trabaja y convive día con día ya que no es lo mismo dar clases a niños de preescolar que apenas comienzan a tener ciertos conocimientos a los adolescentes que ya tiene una historia de aprendizaje que puede ser buena o mala según sus antecedentes familiares y educativa, aunado a los cambios físicos por los que atraviesan.

1.3.1 Características del Docente de Secundaria

Existen diversos autores que mencionan las características de un buen profesor; Noguera y sus colaboradores en 1985 recopilaron algunas perspectivas que enfatizan sobre la educación del profesor, como debe ser flexible y lograr una mayor absorción de conocimientos de los alumnos. A continuación se presentan algunas características:

1. Gimeno Sacristán (1980) enfatizo que los aspectos fundamentales que debe cuidar la formación del profesor engloba tres apartados: 1) conocimientos científicos correspondientes a las áreas del currículo de la educación básica, 2) conocimientos y destrezas de origen psicopedagógico y 3) la práctica educativa.

2. Para Debesse y Mialaret (1980) los buenos profesores deben: a) ser estables y apegados a su profesión, b) crear un clima afectivo y tranquilo con sus alumnos adaptado a la edad con una buena comunicación profesor-alumno, c) ser líderes que administren con firmeza y flexibilidad, d) mantener una actitud de adaptación, confianza y optimismo frente a la realidad escolar y la vida en general, e) desempeñar una función investigadora y f) ser creativos. Es necesario que para que un docente cumpla con estos requisitos, debe tener una formación sólida y contar con condiciones adecuadas de trabajo.

3. Globe y Ploter (1982) mencionan que el enseñante debe ser un mediador en la adquisición de los conocimientos por parte del alumno y requiere de las siguientes habilidades: a) **diagnóstico** (estimar las necesidades educativas del alumno), b) **respuesta** (ser capaz de satisfacer las necesidades que se han identificado), c) **evaluación** (comprobar si el diagnóstico y la solución fueron las correctas), d) **relaciones personales** (motivar al alumno comprendiéndolo, ganar su confianza, enseñarle a respetarse a sí mismo y desarrollar la capacidad de evaluación), e) **desarrollo del currículo** (ajustar la secuencia de unidades de estudio a las etapas de la evolución del crecimiento de la inteligencia y estar pendientes del funcionamiento de estos mecanismos), f) **responsabilidad social** (comunicar a los alumnos su propio comportamiento e influir mediante sus actitudes ante los problemas sociales pero sin imponer convicciones partidistas ni perjuicios).

4. En 1982 Generalitat de Catalunya afirmó que el profesor debe estar capacitado para: a) favorecer el desarrollo global del niño y crear situaciones adecuadas de aprendizaje, b) manifestar una actitud participativa y crítica del trabajo en equipo y de la atención a las relaciones con las familias, c) conocer la realidad natural, cultural y social en que está inmerso.

En cuanto a las características anteriores, se puede decir que para ser un profesor primero tiene que tener la formación adecuada, capacidades de ser flexible pero al mismo tiempo firmeza, crear un ambiente de confianza, ser críticos consigo mismos y darse cuenta si los alumnos realmente están aprendiendo y si no es así, modificar las formas de enseñanza para lograr la mejor absorción de conocimientos, sin embargo muchas veces esto no es del todo posible ya que existen otros factores que intervienen en la preparación y disposición que el profesor tiene hacia los alumnos, puesto que tiene que cumplir con obligaciones de la propia institución.

LOS DOCENTES DE SECUNDARIA

Esta división se caracteriza por la existencia de cuatro bloques de personal docente: los maestros de materias académicas, los de actividades tecnológicas, los de apoyo educativo y los directivos. La división tiene su base en una diferente preparación, profesional o técnica, que marca un estatus distinto en la escuela, y en una diferente función: docente, apoyo o administración.

Los integrantes de cada uno de los grupos desarrollan actividades cuyo punto en común sería la formación de los alumnos y que además, teóricamente están interrelacionadas, lo que nos llevaría a pensar en un trabajo de equipo hacia un mismo fin.

No obstante por la dinámica escolar interna, por las condiciones laborales que imperan en la secundaria y por el proceso histórico de constitución del sector docente, estos grupos tienden a separarse, incluso en su interior.

Diferentes planes de estudio para los diferentes tipos de modalidad, explicar cada una de ellas, características mas profundas como el que trabajan con adolescentes, problemas que pueden ocasionar este tipo de población

En lo que se refiere a los docentes surgen dos vertientes importantes ya que existen los profesores con diferente formación profesional, ya sea normalista o universitario.

El proceso educativo en las escuelas secundarias es realizado por docentes La Escuela Normal Superior de México ha tenido un papel en la historia de la educación de nuestro país, puesto que ha sido formadora de los docentes a nivel secundaria durante varias épocas.

En la actualidad, el normalismo como fenómeno consecuente del proyecto educativo de una minoría, configura un perfil de maestro ideal, dicho perfil se refiere a que todo maestro debe tener las capacidades para transmitir de manera correcta a sus alumnos las armas para tener una competitividad en el mundo social donde se encuentra, ya que dichas educación es la base de su formación.

Todo docente normalista tiene una base educativa, pues la educación que recibió es la base para poder transmitirla a sus alumnos de una manera pedagógicamente correcta.

Los normalistas tienden a tener una formación dirigida a diversas disciplinas y métodos de enseñanza, mientras que los universitarios tienden más a una formación sólida en su disciplina.

El plan de estudio por el cual esta constituido la escuela normal secundaria es bastante extenso y abarca diversas áreas académicas. Estos nos exponen que un normalista al egresar tiene un dominio de diferentes aspectos, los cuales están enfocados en la educación para los estudiantes de nivel secundaria. Y de igual forma son de suma relevancia, ya que en ellos podemos localizar muchas de las bases del normalismo y el porqué, tal vez se le de preferencia a los normalistas como docentes a nivel secundaria.

Esto nos provoca diversos cuestionamientos respecto al campo laboral de la docencia para los normalistas y los universitarios, puesto que en la actualidad se puede contratar a un docente egresado de la universidad, de la misma manera que a un docente egresado de la normal para diferentes grados de educación secundaria, siendo que en el pasado predominaba dicho campo laboral para los egresados normalistas únicamente.

Es importante el estudio de las identidades de los normalistas y universitarios, para identificar las diferencias que existen entre ellos en la práctica docente.

Existen muchas diferencias con respecto a los planes de estudio entre los normalistas y los universitarios. Los cuales afectan su desempeño laboral en la práctica docente.

Algunas características que definen la práctica docente son:

- Tenacidad y disposición para emprender caminos de cambio.
- Trabajar en colectivo reconociendo la diversidad de niveles de desarrollo de sus integrantes.
- Su aprendizaje gira en torno a la escuela, ya que a través de ella se generan cambios tanto en los contenidos como en la planificación, evaluación, en la pedagogía, así como en la relación escuela-comunidad.
- Ejerce la profesión docente con responsabilidad, compromiso y ética.
- Promueve la iniciación del trabajo colectivo en la escuela con otros profesores, con los niños y niñas, con actores claves de la comunidad y autoridades educativas.
- Estimula la acción dialógica.
- Asesora y ejerce acompañamiento permanente dentro del colectivo y establece enlaces o redes con otros actores e instituciones que dominen una temática particular.
- Es dinámico, integrador, creador, flexible, objetivo y guía.
- Sabe escuchar.

- Coordina y asesora procesos organizacionales, gerenciales, pedagógicos y comunitarios.
- Toma decisiones compartidas.
- Es un líder transformacional, un negociador.

Sin embargo debido a la gran matrícula que se encuentra a nivel nacional, sería imposible abarcar en su totalidad con los profesores normalistas, además de una falta de empleo, se ha tenido que cubrir esa carencia con la necesidad tanto de los profesionistas como la de las escuelas aunque tal vez se ha abordado de manera equivocada, ya que como es evidente existe una falta de preparación pedagógica de parte de los profesores provenientes de las diferentes licenciaturas, ya que aunque se tenga el conocimiento pleno de la materia que se imparta no se tienen los conocimientos pedagógicos adecuados para darlos a conocer a los alumnos.

Por otro lado, se puede dar la circunstancia que el docente no tenga los conocimientos de la materia que se va a impartir y eso hace más difícil su trabajo, ya que no se cuenta ni con las herramientas necesarias tanto para impartir clase como de los conocimientos adecuados de la materia impartida.

1.5 CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS DOCENTES

Algunos de los aspectos relacionados con las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria se han descrito por García y Vanella (1992), estos autores incluyen los aspectos relativos a la educación, procesos que desarrolla la educación en los alumnos y diferencias de las condiciones laborales que a continuación se describen:

1.5.1 ASPECTOS RELATIVOS A LA EDUCACIÓN

La educación está formada por un trinomio (escuela, alumno, profesor), los cuales tienen funciones bien establecidas dentro del proceso, a la escuela, por ejemplo, le corresponde desarrollar en el educando una serie de capacidades y habilidades como el ser social armónico e integrar que le permitan enfrentarse a la vida constructivamente, en tanto que los profesores tienen como función poner en práctica las actividades que faciliten el desarrollo del alumno y al estudiante le es encomendada la función de vivir constructivamente los procesos planteados por la institución y por el profesor para dirigir su propio desarrollo.

1.5.2 PROCESOS QUE DESARROLLA LA EDUCACIÓN EN LOS ALUMNOS

Los procesos de desarrollo intelectual de los alumnos son característicos desde el nacimiento hasta la edad adulta, pero para el pleno desarrollo de la personalidad bajo sus aspectos más intelectuales es indisoluble del conjunto de relaciones afectivas, sociales y morales que constituyen la vida de la escuela, en la que se involucra no solo el alumno, sino los padres, maestros y la propia comunidad. Es por eso, que cualquier influencia externa influye enormemente en el desarrollo del alumno siendo un factor muy importante la relación que establece con el maestro a partir del contacto que tiene con el mismo y de la forma en que este atiende a sus necesidades.

Es por eso que el carácter y compromiso del profesor afecta directamente en el alumno por lo que sus condiciones en las que vive y desarrolla su trabajo son (SEP, 2010):

1. En la escuela secundaria los grupos son numerosos ya que regularmente el primer grado se inicia con 50 o 55 alumnos, los cuales pueden disminuir en los posteriores debido a la deserción y fracaso escolar. Los profesores cubren horarios que van de 1 a 42 horas día/semana/mes, lo cual equivale a un turno o doble turno (matutino y vespertino) con un tiempo intermedio de 20 minutos para descansar y/o comer.

2. Tienen plan de estudios por asignatura las cuales son impartidas cada una por diferentes profesores y en horarios ya establecidos dentro de la currícula de la escuela. Algunos profesores cubren desde dos o tres hasta cuarenta y dos horas que comprende el tiempo completo, y esta jornada puede distribuirse dentro de un turno (matutino o en vespertino) o en ambo turnos (mixto) lo cual puede significar la distribución de sus grupos a lo largo del día, según las necesidades de la institución y/o los estilos administrativos de los directivos.
3. Cuando las horas son cubiertos en un solo turno los cambios de los grupos son continuos cada 50 o 60 minutos, sin descanso intermedio más que a la mitad del turno, en tanto que si el horario es distribuido en ambos turnos, los profesores por lo regular llegan a tener horas intermedias en las cuales deben permanecer en la institución pero sin poder dar opción real de trabajo y por lo tanto sin recibir remuneración.
4. La contratación de los maestros por horas los obliga a cumplirlas todas frente a grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos. Si bien existen las llamadas horas de servicio, éstas no están formalmente reglamentadas, se otorgan de manera discrecional y funcionan tanto para adaptar los horarios de los maestros a las necesidades de la escuela, como para otorgar permisos o castigos docentes.
5. Otra de las actividades que se les encomienda a los profesores es el de ser tutores de algún alumno con el fin de brindarles un acompañamiento en su integración a la vida académica de la escuela secundaria, promover en los alumnos el reconocimiento de sus necesidades e intereses como estudiantes y sobre todo enseñarle formas de como convivir y relacionarse con los demás.

La carga de trabajo de un profesor en la escuela secundaria es muy grande si se considera el tiempo de trabajo por el cual es contratado, por ejemplo un profesor de medio tiempo atiende a un promedio de 200 alumnos durante su día de trabajo y si es de tiempo completo manejan a 400 alumnos aproximadamente. En algunas ocasiones, debido a el número de horas que tienen contratadas, algunos profesores optan por impartir otra materia llegando a impartir más de tres materias diferentes, lo que significa cambiar constantemente de contenido de clase y por lo tanto de plan de trabajo, sin contar que muchas veces también puede variar el grado en que se imparten las clases, lo cual entonces es más complicado de llevar (García & Vanella, 1992).

1.5.3 ESTABILIDAD LABORAL Y REMUNERACIÓN

Algunas diferencias más notables que los docentes enfrentan son la estabilidad laboral y la remuneración que se expresan en dos aspectos importantes que son: la contratación y la carrera magisterial (Sandoval, 2001).

Sobre la primera se puede mencionar que algunos años atrás los egresados de la normal superior contaban automáticamente con plaza de base, mientras que los normalistas empiezan a trabajar cubriendo interinatos de aquellos que han dejado temporalmente sus plazas y que por un acuerdo sindical pueden permanecer en posesión legal de su plaza, aunque no la trabajen durante muchos años.

En la actualidad la SEP implemento el concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes, en el cual se realiza una convocatoria a nivel nacional para que participen en dicho concurso los egresados de la Escuela Normal y Normal de Estudios Superiores, Universidad Pedagógica Nacional, egresados de las diferentes instituciones de educación superior de diversas especialidades y realicen un examen nacional de conocimientos y habilidades docentes que se realiza simultáneamente en todo el país, de esta manera se puede obtener una plaza dentro de las diferentes escuelas de educación básica (SEP G. F., 2011).

Otra característica de las condiciones de los maestros de secundaria es la fragmentación de sus horas de trabajo en múltiples plazas (múltiples claves y cheques de pago), que permiten que algunas sean de base y otras interinas, es decir, aquellas plazas de dos a cuando mucho seis horas, están distribuidas en varias escuelas.

Esta situación repercute en la carrera magisterial, afectando de manera particular a los no normalistas, en virtud de que para concursar en ella deben tener plaza de al menos 19 horas, preferentemente de base, aunque también pueden participar los profesores que cubren interinato (sin propietario). Pocos llegan a tener plazas grandes, y también son pocos los que saben a ciencia cierta si los interinatos que cubren tienen dueño.

En los diferentes niveles de educación existen estratos por los que debe de escalar el profesor por lo que la carga de trabajo aumenta, además de los compromisos fuera de las clases como actividades cívicas en estos el profesor debe prepararse para la elaboración de diversos homenajes semanales que resaltan las efemérides y otros hechos históricos a los que se da atención especial por ser fechas importantes a conmemorar, otros son los compromisos sociales como los festivales en los que ya se por preparación de los alumnos para algún bailables o realización de actividades manuales se pierden actividades escolares por darles mayor importancia a eventos sociales (SEP/SNTE, 1949).

Algunos compromisos que el profesor debe cumplir con la institución son los programas de trabajo de la Secretaria de la Educación Pública (SEP) que suelen presentarse en forma anual y semanal y/o mensual esto dependerá de la organización de cada escuela, además de la evaluación y calificación de los contenidos de aprendizaje que se dan durante todo el ciclo escolar desde el examen diagnóstico, después cada bimestre una evaluación para terminal con las evaluaciones finales (García & Vanella, 1992).

1.6 RIESGOS LABORALES EN DOCENTES DE SECUNDARIA

El docente está sometido a un estrés constante por el servicio que da a los alumnos, a los padres de familia (ya que ellos son los que exigen resultados del aprendizaje de sus hijos) y por los asuntos referentes a la escuela (Dickinson & Collado, 2011).

El trabajo docente se caracteriza por ser un trabajo con alto grado de atención, supervisión estricta, exceso de trabajo, mecanismos de evaluación como formas de supervisión, intensificación de los ritmos de trabajo para lograr el incremento de la productividad académica y la simultaneidad de tareas y el alargamiento de la jornada laboral más allá del horario formal con actividades extras, con la preparación de las clases, elaboración de material didáctico, diseño y calificación de exámenes, evaluación de trabajos (Vázquez, 1999).

De esta manera la jornada laboral se vuelve intensiva y extensiva hasta los fines de semana y los periodos vacacionales con la consecuente invasión de la vida familia y el tiempo libre (Vázquez, 1999).

El rol del profesor en la sociedad actual es retador, pero a la vez estresante. Esto es una verdadera ambivalencia que se siente y que se manifiesta de modos muy diversos. Del profesor se espera que eduque, que oriente, pero a la vez que ejerza, en muchas de las ocasiones, la función de los padres. Esta responsabilidad junto con las elevadas exigencias cada vez más complejas tanto por parte de los alumnos, familiares como de los cambios y reformas de los planes de estudio y de la reestructura del sistema educativo, están convirtiendo la docencia en una profesión de alto riesgo.

El estrés ocupacional se produce cuando hay demandas del trabajo que exceden los recursos de los que dispone el trabajador. Cuando existen muchas demandas y pocos recursos para afrontarlas, suele producir un estado psicológico negativo en el trabajador que se puede manifestar de modos diversos como por ejemplo la insatisfacción laboral o el Burnout (Salanova, Schaufeli, Llorens, Grau, & Peiró, 2000).

Por el contrario, si el trabajador tiene recursos suficientes, tanto personales como laborales, para afrontar las demandas, su estado psicológico será positivo con resultados como la satisfacción en su trabajo o el Engagement.

El docente puede encontrarse con diversos obstáculos, que no son más que características del ambiente laboral que impiden la realización adecuada de las tareas y que reducen el desempeño laboral. Llorens (2003) pone en manifiesto que los profesores perciben dos tipos de obstáculos: de tipo social y de tipo técnico. Los obstáculos sociales se refieren a la indisciplina de los alumnos, desinterés y falta de motivación, también, actitudes negativas de los padres hacia el aprendizaje de sus hijos.

Por otro lado, los obstáculos técnicos son: los problemas con los recursos tecnológicos del centro, problemas con el material didáctico y fallos o averías en la infraestructura o instalaciones (García & Llorens, 2003).

En cuanto a las demandas a las que los profesores están sometidos se destacan las siguientes: sobre carga mental y sobre carga emocional. La primera se caracteriza por la exigencia de altos niveles de concentración, precisión y atención diversificada que implica estar pendiente de muchas cosas a la vez y recordarlas (Kalimo, El-Batawi, & Cooper, 1988).

En cuanto a la carga emocional, se refiere a la exigencia que requiere implicarse de manera emocional con los estudiantes, padres y compañeros, relaciones que en muchas ocasiones son conflictivas (Salanova, Llorens, Cifre, & Martinez, 2003).

Diferentes estudios han reportado que los docentes presentan diferentes malestares como altos niveles de estrés, SQT, enfermedades cardiovasculares (sobre peso, hipertensión), trastornos del sueño, trastornos psicopatológicos, insatisfacción laboral, culpabilidad, ansiedad, irritabilidad, tristeza y baja autoestima (Quiceno & Vinaccia, 2007).

Como se pudo observar en este capítulo el ser un docente puede ser una tarea en la que intervienen muchos factores como el convivir con directivos, compañeros, alumnos, realizar actividades extracurriculares como festivales, carrera magisterial, juntas de consejo, etc., también el preparar una clase, lidiar con los padres de familia, ya que muchas veces no son lo suficientemente comprensivos y exigen más de lo que les corresponde, aun así salen abantes con su labor, aunque tratar de salir airosos, muchas veces tiene sus consecuencias como a continuación veremos.

CAPÍTULO II SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO

2.1 ANTECEDENTES

En el año de 1974 el psiquiatra Herbert Freudenberger describió el síndrome de Burnout aunque no con tal nombre, como una patología psiquiátrica que experimentaban algunos profesionales que su principal objeto de trabajo era tratar a personas; él observó que la gran mayoría de los voluntarios que trabajaban con toxicómanos, en un periodo determinado, sufrían de forma progresiva una pérdida de energía, hasta llegar al agotamiento, síntomas de ansiedad y depresión así como desmotivación en su trabajo y agresividad con los pacientes (Freudenberger, 1974)

Para Freudenberger se puede llegar a un agotamiento debido a una demanda excesiva de energía o fortaleza, atribuida a la tensión que provoca trabajar con gente emocionalmente necesitada y demandante, la persona que se encuentra en este estado no puede manejarse de una manera efectiva y lo manifiesta a través de diferentes síntomas conductuales y psicológicos; este estado sería resultado de gastarse por la pretensión persistente de un conjunto de expectativas inalcanzables (Ibarra & Ramírez, 1995).

A finales de los setentas Maslach utiliza el término por primera vez durante un congreso anual de la APA para describir una situación frecuente entre los trabajadores del área de servicio de asistencia, que después de meses o de años de trabajo y dedicación acaban por “quemarse” (Quiceno & Vinaccia, 2007).

Desde la primera vez que Freudenberger hace alusión el término Burnout, ha recibido mucha difusión y su campo de estudio va en aumento, aunque sus definiciones no son muy claras. De acuerdo con Gil-Monte existen al menos 17 denominaciones en español para el síndrome por la que aquí ocuparemos “Síndrome de Quemarse por el Trabajo” (Gil-Monte & Peiró, 1997).

2.2 PERSPECTIVAS DEL BURNOUT

En la delimitación conceptual del Burnout pueden diferenciarse dos perspectivas: la clínica y la psicosocial. La perspectiva clínica entiende el Burnout como un estado al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral. La perspectiva psicosocial apunta hacia su consideración como un proceso que se desarrolla por la interacción de características del entorno laboral y características personales (Gil-Monte y Peiró, 1997).

2.2.1 LA PERSPECTIVA CLÍNICA

El enfoque clínico, hace alusión a la experiencia en los profesionales que trabajan en contacto directo con personas en la prestación de servicios como consecuencia de ese contacto surge: agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral.

Es un estado en el que se combinan la 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 (Pines & Aronson, 1988).

La línea de trabajo de esta perspectiva es el modelo clásico de salud-enfermedad, que es útil a efectos prácticos de diagnósticos, pero no para la prevención del fenómeno, ni para su tratamiento o prevención.

Es necesario considerar esta perspectiva ya que es importante saber a partir de qué nivel comienza a ser problemático el síndrome de Burnout para el individuo y para la organización (Gil-Monte, 2005).

2.2.2 PERSPECTIVA PSICOSOCIAL

Esta perspectiva recomienda considerar el Síndrome como un proceso que se desarrolla debido a la interacción entre las características del entorno laboral y las características personales. Esta aproximación es más útil para entender como comienza y se desarrolla el Síndrome y sus síntomas a lo largo de un proceso en el que el sujeto va pasando por una secuencia de etapas o fases diferentes con sintomatología, a su vez diferenciada (Gil-Monte & Peiró, 1997)

Este proceso se caracteriza por sentimientos de fallo o desorientación profesional, desgaste y labilidad emocional sentimientos de culpa por la falta de éxito profesional, frialdad o distanciamiento emocional y aislamiento.

Para esta perspectiva, se entiende por agotamiento emocional a la situación en la que los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo. Es una situación de agotamiento de la energía o los recursos emocionales propios, una experiencia de estar emocionalmente agobiado debido al contacto diario y mantenido con las personas a las que hay que atender como objeto de trabajo: pacientes, alumnos, presos, indigentes (Gil-Monte & Peiró, 1997)

Desde el enfoque de esta perspectiva, Maslach y Jackson (1981), señalan que el Burnout debe ser conceptualizado como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo que puede desarrollarse en aquellas personas en cualquier tipo de actividad, esta definición se basa en que el Burnout es un proceso.

2.3 SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO

El entorno laboral puede ser un agente capaz de deteriorar la salud de las personas durante el desempeño de su trabajo, la salud mental, en cierta parte, se determina por las características del entorno ocupacional.

Los profesionales de la higiene del trabajo han observado que las condiciones laborales no solo causan enfermedades profesionales específicas sino que pueden influir de manera mucho más general como uno de los múltiples elementos que determinan el estado de salud de un trabajador. Ha surgido paulatinamente la idea de la relación que tiene el trabajo y la salud, ya que los trastornos que se consideran relacionados con el trabajo pueden tener causas múltiples, una de las cuales, en mayor o menor medida, es el medio laboral. El estrés, tal y como lo experimentan los trabajadores, está relacionado con elementos muy diversos del medio laboral y del ambiente social. (Kalimo, El-Batawi, & Cooper, 1988).

Las principales causas del estrés en el trabajo son las exigencias del puesto en relación con la capacidad del trabajador, las aspiraciones frustradas y la insatisfacción con respecto a metas positivas. El ser humano hace frente a estas situaciones mediante diversas estrategias.

Los mecanismos para afrontar el estrés se han definido como esfuerzos orientados a la acción y a lo psíquico, encaminados a controlar, dominar, tolerar, reducir o minimizar las exigencias y los conflictos ambientales e internos que ponen a prueba o rebasan los recursos de la persona, y pese a las muchas formas en las que una persona puede utilizar sus propios recursos para hacer frente a cierta situación, las exigencias de ésta pueden rebasar su capacidad, su manera de afrontarla puede no ser eficaz o constituir a un largo plazo una nueva fuente de problemas (Kalimo, El-Batawi, & Cooper, 1988).

Algunos trabajadores en particular son más susceptibles a riesgos de trabajo por agotamiento mental, emocional y físico, puesto que representa un problema importante de tareas que requieren utilizar mayor demanda de actividad cognitiva, por lo que ha hecho progresar la frecuencia e intensidad de los riesgos de carácter psicosocial.

El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) se origina en las relaciones interpersonales de carácter profesional que se establecen en el entorno laboral, sobre todo con los usuarios, en especial cuando estas relaciones conllevan una exigencia y tensión en lo emocional y en lo cognitivo. El proceso del síndrome se da en función de la interacción entre las condiciones del entorno laboral y las variables personales (Gil-Monte, 2005).

El SQT es un proceso que surge como respuesta al estrés crónico, ya que el trabajador se ve desbordado y se percibe impotente para hacer frente a los problemas que le genera su entorno laboral (Gil-Monte, 2005).

Se considera un proceso continuo y de aparición gradual insidiosa y oscilante; inicialmente el individuo experimenta un estrés debido a que las demandas del trabajo exceden sus recursos físicos o emocionales, más tarde se manifiesta el nerviosismo con síntomas de tensión, fatiga e irritabilidad y finalmente, aparece el aislamiento emocional y social, el cinismo y la rigidez en el trato con los pacientes y compañeros de trabajo, etapa en la que ya es clara la expresión del desgaste (Fernández, 2006).

El SQT se define como una respuesta al estrés crónico en la que, según Gil-Monte (2005), intervienen tres componentes: falta de realización personal en el trabajo, agotamiento emocional y despersonalización. En estas dimensiones fueron las identificadas por Maslach, quien hizo la diferenciación del síndrome. Por esta razón se han atribuido al SQT estos tres componentes:

Agotamiento Emocional: Se percibe que ya no se puede dar más de sí mismo a nivel afectivo. Es el agotamiento de la energía o los recursos emocionales propios. Una experiencia de estar emocionalmente agotado debido al contacto diario y mantenido con personas a las que hay que atender como objeto de trabajo.

Falta de Realización Persona en el Trabajo: Auto evaluación negativa que afecta la capacidad para realizar el trabajo y la capacidad para relacionarse con las personas a las que se atiende.

Despersonalización: Desarrollo de actitudes y sentimientos negativos hacia las personas destinatarias del trabajo.

Gil-Monte (2005, 2001) menciona que el SQT es una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, en especial hacia los clientes y hacia el propio rol profesional. Freudenberger (1974) decía que se produce por que el individuo fracasa en sus intentos por alcanzar sus objetivos.

El SQT es el agotamiento físico y emocional que implica el desarrollo de actitudes negativas hacia el trabajo, pobre autoconcepto y pérdida del interés por los clientes que aparece en los profesionales de las organizaciones de servicios (Maslach y Pines, 1977; Maslach y Jackson, 1979, citados en Gil-Monte, 2005). Se caracteriza por la pérdida del idealismo, la energía y el deseo de alcanzar objetivos, que aparecen en los profesionales de ayuda como resultado de sus condiciones de trabajo (Edelwich y Brodsky, 1980, en Gil-Monte, 2005).

Es un mecanismo de afrontamiento y autoprotección frente al estrés generado por la relación profesional-cliente, y por la relación profesional-organización (Gil-Monte, 2001).

Mingote (1998) define al SQT como un trastorno adaptativo crónico asociado al inadecuado afrontamiento de las demandas psicológicas del trabajo, que daña la calidad de vida de la persona que lo padece y disminuye la calidad asistencial.

Freudenberger (en Mingote, 1998) habla de un estado de fatiga o frustración que se produce por la dedicación a una causa, forma de vida o de relación que no produce el esperado refuerzo. Según Freudenberger, es el fracaso en la búsqueda de un sentido existencial personal a través del trabajo, es la causa básica de la inicial implicación laboral excesiva, así como del abandono de las metas personales.

Por otra parte, Pines y Aronson (1988) lo definen como un estado de agotamiento mental, físico y emocional, producido por la involucración crónica en el trabajo en situaciones emocionalmente demandantes.

Mingote (1998) usa el termino Síndrome de Desgaste Profesional, el cual define como un tipo específico de trastorno adaptativo crónico, asociado a las demandas psicosociales del trabajo directo con personas a través de una relación de interdependencia mutua; es un desequilibrio entre las demandas y los recursos de afrontamiento.

2.4 MODELOS EXPLICATIVOS DEL SQT

La necesidad de explicar el episodio del Síndrome de Quemarse por el Trabajo, junto con la necesidad de integrarlo a marcos teóricos más amplios, que permitan explicar su etiología de manera satisfactoria, ha dado lugar a diferentes modelos teóricos.

Estos modelos agrupan una serie de variables, consideradas como antecedentes y consecuentes del síndrome, y discuten a través de qué procesos los sujetos llegan a sentirse quemados.

Las teorías provienen principalmente de la Psicología Social (teoría sociocognitiva del yo) y de la psicología de las organizaciones (teorías del estrés laboral).

2.4.1 MODELOS ELABORADOS DESDE LA TEORÍA SOCIOCOGNITIVA DEL YO

En el marco de la teoría sociocognitiva, desarrollada básicamente por los trabajos de Albert Bandura, se analizan los mecanismos psicológicos que interviene en la determinación de la acción y el papel que desempeña el pensamiento autorreferente en el funcionamiento humano. Según esta teoría existen una serie de procesos de asociación mediante los que las representaciones simbólicas se traducen en acciones adecuadas.

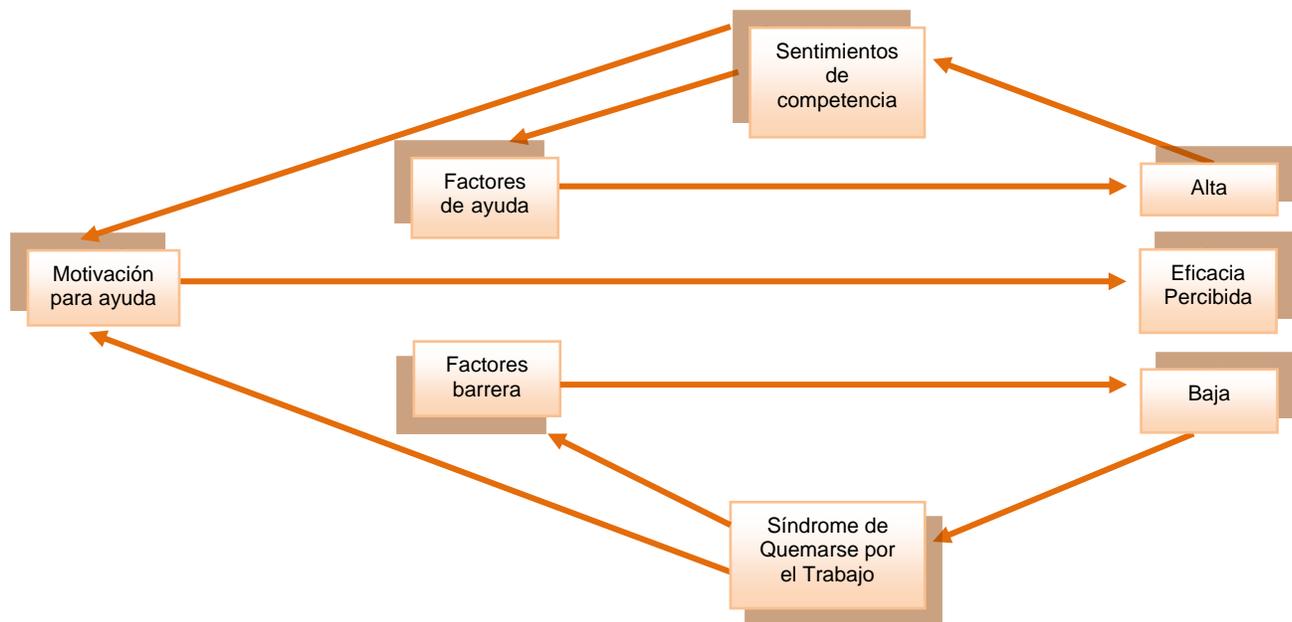
MODELO DE COMPETENCIA SOCIAL DE HARRISON (1983)

El señala que algunos de los principales factores asociados en la literatura al SQT, son la competencia y la eficacia percibida; asume que el Síndrome es fundamentalmente una función de la competencia percibida y en base a ello elabora su modelo.

Para este autor la mayoría de los sujetos que comienzan a trabajar en profesiones de servicios de ayuda están altamente motivados para ayudar a los demás y tienen un sentimiento elevado de altruismo. Sin embargo, dentro de su entorno laboral se pueden encontrar con factores de ayuda (cuando facilitan la actividad del sujeto) o con factores barrera (cuando dificultan la actividad del sujeto).

Entre estos factores se encuentra la existencia de objetos laborales realistas, el nivel de ajuste entre los valores del sujeto y la institución, la capacitación profesional (conocimientos y preparación), la toma de decisiones, ambigüedad de rol, disponibilidad y disposición de los recursos, retroalimentación recibida, sobrecarga laboral, etc.

De acuerdo a este modelo, en un principio la motivación ayuda a determinar la eficacia del sujeto, a mayor motivación, mayor eficacia laboral; por el contrario si el sujeto encuentra en su entorno factores barrera y no consigue sus objetivos, los sentimientos de eficacia disminuyen y esto afecta la esperanza de conseguirlos.



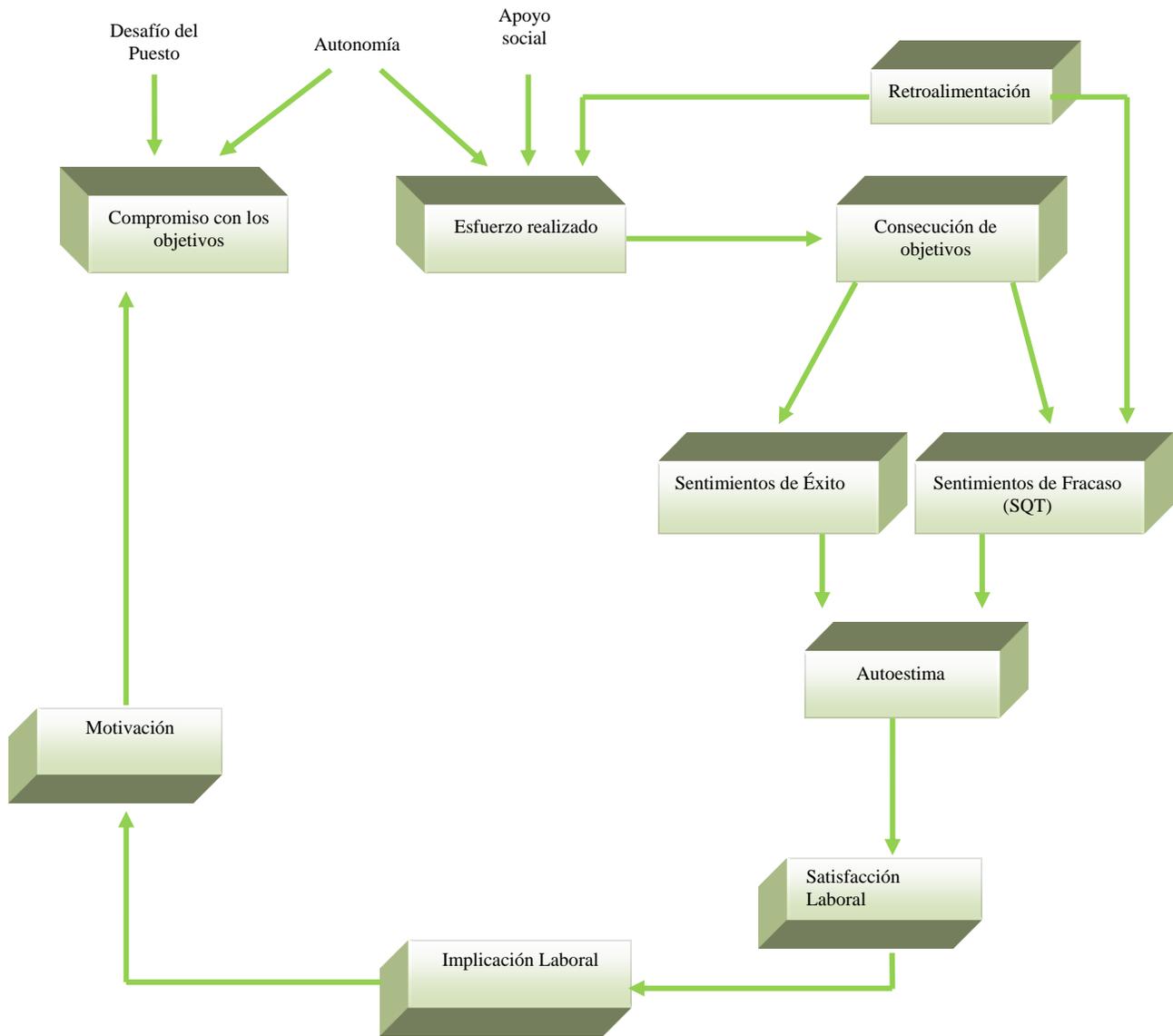
Esquema Tomado de: Desgaste Psíquico en el Trabajo: El Síndrome de Quemarse, Gil-Monte; Peiró (2005)

MODELO DE CHERNISS (1993)

Este modelo se basa en el modelo formulado por Hall (1973) para explicar las relaciones entre el desempeño de tareas, sentimientos subjetivos de éxito o fracaso que experimenta el sujeto tras el desempeño, y las consecuencias que se derivan para la autoestima, la motivación, la satisfacción y la implicación laboral.

De acuerdo con Hall (1976), la motivación y la satisfacción laboral aumentan cuando una persona experimenta sentimientos subjetivos de éxito en la realización de una tarea, aunque esta tarea no esté bien realizada.

Por el contrario, cuando un sujeto no experimenta éxito tiende a desconectarse y a huir, disminuye su ejecución, aumenta su apatía y desinterés, define su autoconcepto a través de mecanismos de defensa, se enfrenta a las organizaciones y termina por abandonarla.

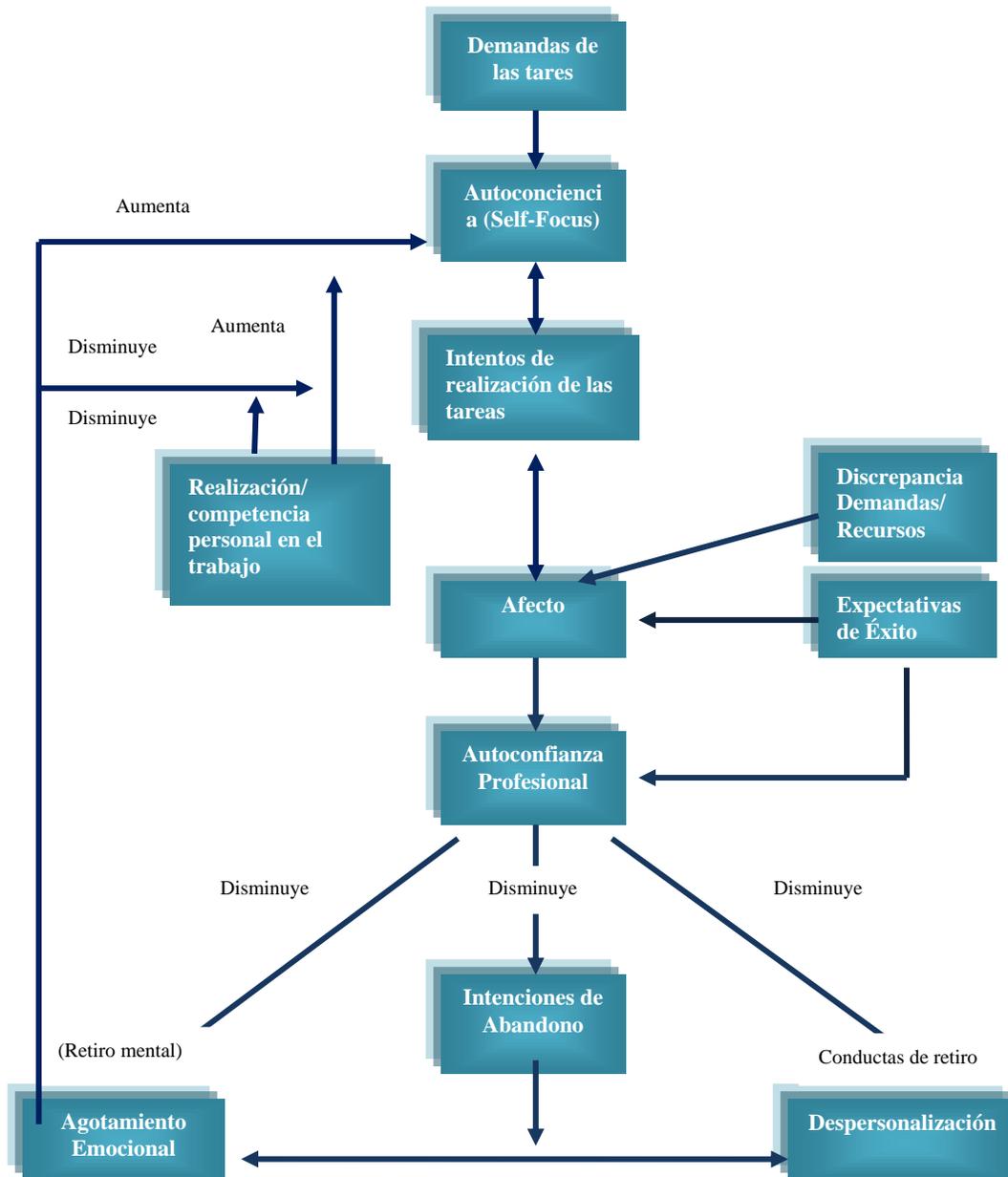


Esquema Tomado de: Desgaste Psíquico en el Trabajo: El Síndrome de Quemarse, Gil-Monte; Peiró (2005)

MODELO DE AUTOCONTROL DE THOMSON, PAGE Y COOPER (1993)

Estos autores elaboraron un modelo explicativo del SQT, basado en el modelo de auto control desarrollado por Caver y Scheier (1988) para explicar el proceso del estrés y partiendo de ese modelo circunscriben la etiología del Síndrome en cuatro variables: las discrepancias entre las demandas de la tarea y los recursos del sujeto, el nivel de autoconciencia (self-focus) del sujeto, sus expectativas de éxito y sus sentimientos de autoconfianza.

En este modelo la autoconciencia desempeña un papel fundamental, esta variable es considerada un rasgo de personalidad y se conceptualiza como la capacidad del sujeto de autorregular sus niveles de estrés percibido durante la tarea dirigida a la consecución de un objetivo.



Esquema Tomado de: Desgaste Psíquico en el Trabajo: El Síndrome de Quemarse, Gil-Monte; Peiró (2005)

2.4.2 MODELOS ELABORADOS DESDE LA TEORÍA ORGANIZACIONAL

La característica común de los modelos elaborados desde el marco de la teoría organizacional es su énfasis en la importancia de los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas ante la experiencia de quemarse.

MODELO DE GOLEMBIEWSKI, MUNZENRIDER Y CARTER (1983)

Para estos autores el SQT, es una respuesta al estrés laboral que tiene tres dimensiones: despersonalización, baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional, entendiendo que el síndrome es un proceso en que los profesionales pierden el compromiso inicial que tenían en su trabajo como una forma de respuesta al estrés laboral y a la tensión que les genera.

La sobrecarga laboral es generada básicamente por las situaciones de estrés al que están expuestos los trabajadores (cuando existe demasiada estimulación y reto en el puesto), y pobreza de rol (posiciones en las que existe muy poca estimulación o reto).

En ambos casos los sujetos sienten una pérdida de autonomía y de control que conlleva una disminución de su autoimagen, y sentimientos de irritabilidad y fatiga. En la segunda fase del proceso de estrés laboral el sujeto desarrolla estrategias de afrontamiento; estas estrategias pasan necesariamente por un distanciamiento del profesional de la situación laboral estresante.

Este distanciamiento puede tener un carácter constructivo (cuando el profesional no se implica en el problema del usuario, sin eliminar la empatía), o por el contrario un carácter contra productivo (cuando el distanciamiento conlleva indiferencia emocional, cinismo, rigidez en el trato o ignorar a la persona).

2.5 MODELO DE GIL-MONTE

El desarrollo del SQT se inicia con un deterioro cognitivo, caracterizado por la pérdida de ilusión por el trabajo, y con desgaste psíquico, que supone cansancio emocional y físico acompañado también por un deterioro actitudinal en forma de indolencia e indiferencia hacia las personas a las que el profesional debe atender (Gil-Monte, 2005).

Gil-Monte (2001) menciona una serie de síntomas psicológicos relacionados con el SQT:

Síntomas Cognitivos: sentirse contrariado, que no valoran su trabajo, incapaz para realizar sus tareas, que no puede abarcarlo todo, piensa que trabaja mal, falta de control, lo ve todo mal, todo lo ve como una montaña, tiene la sensación de no mejorar, inseguridad, piensa que el trabajo no vale la pena y pierde la autoestima.

Síntomas Afectivo-emocionales: nerviosismo, irritabilidad y mal humor, disgusto y enfado, frustración, agresividad, desencanto, aburrimiento, agobio, tristeza y depresión, desgaste emocional, angustia y sentimientos de culpa.

Síntomas Actitudinales: Falta de ganas de seguir trabajando, apatía, irresponsabilidad, escaquearse, pasar de todo, estar harto, intolerancia, impaciencia, quejarse por todo, evaluar negativamente a los compañeros, romper con el entorno laboral, ver al paciente como un enemigo, frialdad hacia los pacientes, no aguantar a los pacientes, indiferencia y culpa a los demás de su situación.

Conductuales: Aislamiento, no colaborar, contestar mal y enfrentamientos.

Físicos: Cansancio

Estos síntomas son algunas consecuencias del estrés crónico al que el trabajador está expuesto constantemente y con el avance del tiempo se intensifican hacia un proceso que desencadena el SQT.

Este modelo destaca que es posible encontrar dos perfiles en las personas que desarrollan SQT, en el *perfil uno*, conduce a la aparición de un conjunto de sentimientos y conductas vinculadas al estrés laboral que originan una forma moderada de malestar pero que no incapacita al individuo para el ejercicio de su trabajo, aunque podría realizarlo mejor. Se presenta *baja ilusión*, las actitudes y conductas de *indolencia* constituyen una estrategia de afrontamiento útil para los individuos dado que les permite afrontar de manera adecuada las fuentes de estrés laboral, en especial a las personas a las que atiende, aunque tengan una connotación disfuncional para el usuario y para la organización. En este perfil no presentan sentimientos de culpa y esto le permite al trabajador una adaptación al estrés laboral.

En el *perfil dos*, se caracteriza por tener los componentes anteriores más aparte las personas sienten remordimientos (culpa) por no cumplir de manera efectiva con las prescripciones del rol, y por no tratar de manera negativa e impersonal a los usuarios. Es en este segundo caso que el SQT es más destructivo para el individuo (Gil- Monte, Unda, & Sandoval, 2009).

Este último síntoma es una estrategia de afrontamiento para el manejo de los síntomas anteriores. Además, el modelo incorpora un cuarto síntoma consistente en la aparición de sentimiento de culpa.

La culpa es un sentimiento negativo, un sentimiento de remordimiento resultado de la creencia de que se ha violado o que se es capaz de violar una norma o una creencia social relevante para el individuo, esta aparece cuando existe remordimiento o arrepentimiento en relación a algo que se ha hecho y conlleva una sensación de estrés y tensión.

Los sentimientos de culpa pueden tener consecuencias adaptativas y no adaptativas para el individuo, pero cuando ésta alcanza niveles desmesurados puede llevar a la depresión, por lo tanto la persona se empieza a aislar y comienza a tener problemas de carácter social.

Gil-Monte (2005) puntualizan que el SQT, es una respuesta psicológica al estrés laboral crónico de carácter interpersonal y emocional que aparece en los profesionales de las organizaciones de servicios que trabajan en contacto con los clientes o usuarios de la organización.

Se caracteriza por el deterioro cognitivo, que consiste en la pérdida de la ilusión por el trabajo, el desencanto profesional, o la baja realización personal en el trabajo, por el deterioro afectivo caracterizado por agotamiento emocional y físico; y por la aparición de actitudes y conductas negativas hacia los clientes y hacia la organización en forma de componentes indiferentes, fríos, distantes y lesivos.

En ocasiones esos síntomas se acompañan de sentimientos de culpa, ambigüedad y conflicto de rol, escasa participación en la toma de decisiones, falta de apoyo social en el trabajo, falta de autonomía, presión por parte del trabajo, ideales y expectativas no cumplidas, o bajo significado de la tarea, en el ejercicio de una actividad con personas que en ocasiones presentan cuadros de intensa agitación que pueden derivar en agresiones.

Este modelo identifica 4 dimensiones (Gil-Monte, 2005):

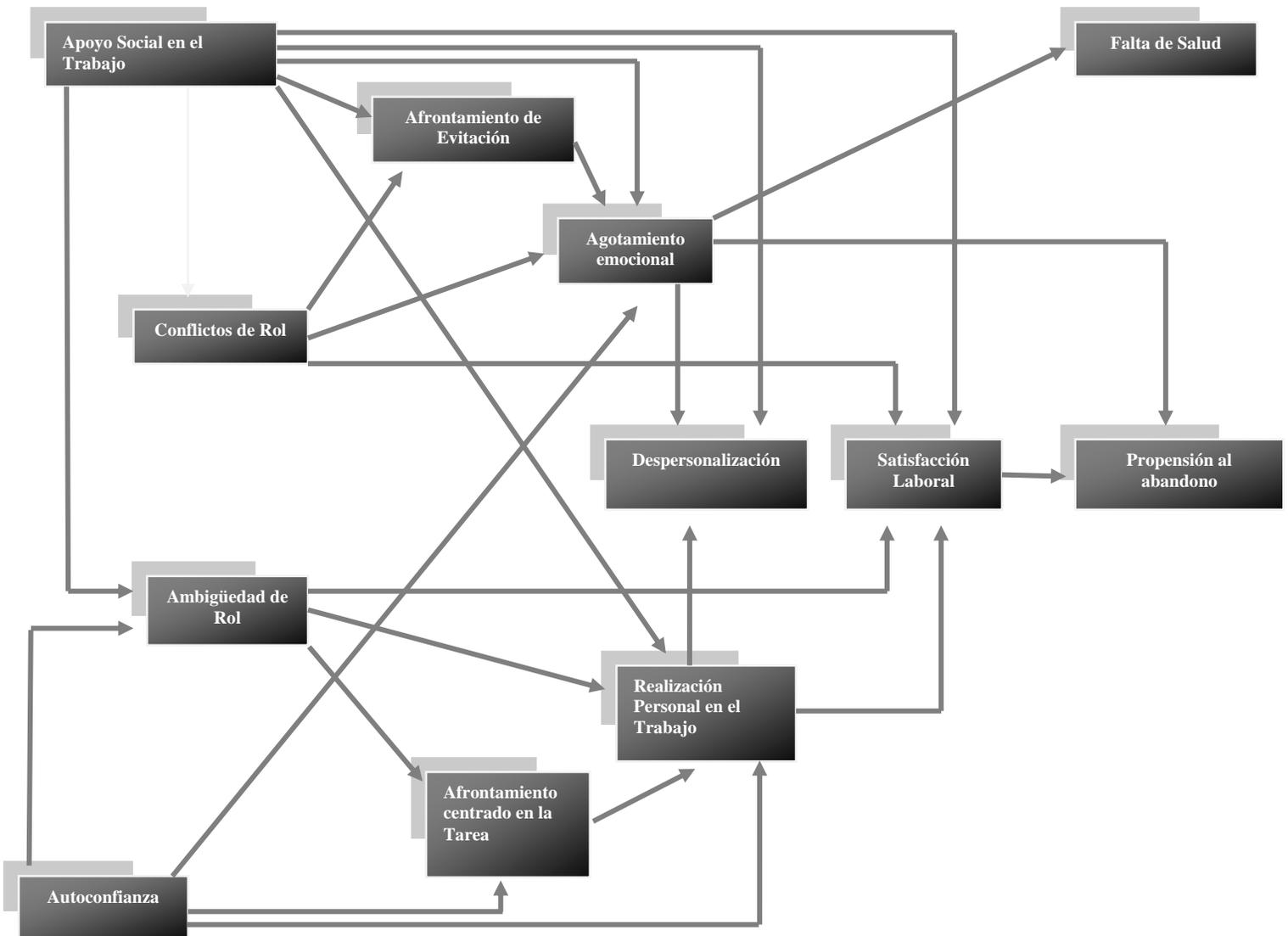
Ilusión por el trabajo: Se define como el deseo del individuo de alcanzar las metas laborales porque supone una fuente de placer personal. El individuo percibe de su trabajo atractivo y alcanzar sus metas profesionales es fuente de realización personal.

Desgaste psíquico: Aparición de agotamiento emocional y físico debido a que en el trabajo se detiene que tratar a diario con personas que presentan o causan problemas.

Indolencia: Presencia de actitudes negativas, indiferencia y cinismo hacia los clientes de la organización. Muestra insensibilidad y no se conmueven ante los problemas de los clientes.

Culpa: Presencia de sentimientos de culpa por el comportamiento y las actitudes desarrolladas en el trabajo en especial con las personas que se establecen relaciones laborales. Se presenta solo en aquellos individuos en el que el SQT supone un problema más serio por un deterioro mucho mayor.

Según el modelo, del SQT se desarrolla a partir de la pérdida de la ilusión por el trabajo, posteriormente se produce el desgaste psíquico, y la indolencia surge posterior a estos dos síntomas, que sumados provocan sentimientos de culpa. En el modelo, dicho de otro modo, la ilusión y el desgaste psíquico serían las causas, mientras que la indolencia y la culpa son las consecuencias.



Esquema Tomado de: Desgaste Psíquico en el Trabajo: El Síndrome de Quemarse, Gil-Monte; Peiró (2005)

2.6 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DEL SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO (BURNOUT)

Desde la aparición del concepto con Freudenberger en 1974, hace más de tres décadas, se han propuesto diferentes instrumentos para estimarlo. Primero solo fue descrito a través de la observación clínica. Posteriormente fue evaluado a través de entrevistas estructurales, técnicas proyectivas y autoevaluación con escalas de estimación.

Es importante señalar que el principal problema para conseguir medidas fiables y validas del síndrome a través de cuestionarios ha sido la vaguedad o la amplitud con que ha sido definido (Gil-Monte & Peiró, 1997).

A continuación se dará una pequeña reseña de algunos instrumentos para medir el Burnout (García & Garcés, 1996).

MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI) (MASLACH Y JACKSON, 1981/1986)

El MBI conceptualiza el quemarse por el trabajo como un síndrome caracterizado por sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo.

Este instrumento está formado por 22 ítems que se valoran con una escala tipo Likert. En la versión inicial (Maslach y Jackson, 1981) la escala presentaba dos formas: frecuencia e intensidad. En la forma de frecuencia el sujeto valora mediante un rango de 7 adjetivos que van de “Nunca” (0) a “Todos los días” (6), y la intensidad es evaluada con cada una de las situaciones descritas de los ítems.

Dada la intensidad de las correlaciones entre ambas formas, Maslach y Jackson (1986) consideraron que ambas formas se solapaban por lo que recomendaron retener la forma de frecuencia y eliminar la de intensidad.

STAFF BURNOUT SCALE FOR HEALT PROFESSIONALS (SBS-HP)

Estos autores dicen que en 1980, Jones elaboró el “Staff Burnout Scale for Healt Professionals” (SBS-HP) para medir el Síndrome del Quemado de forma específica en profesionales de salud. Jones ((1980) entiende el síndrome de quemarse por el trabajo como un síndrome de agotamiento físico y emocional que conlleva al desarrollo de actitudes negativas hacia el trabajo, pobre autoconcepto profesional, rencor, dureza y pérdida de interés por las personas hacia las que trabaja.

El cuestionario está formado por 30 ítems que son valorados en una escala de 6 grados en la que el sujeto indica en qué medida está de acuerdo con lo que se expresa en el ítem. Aunque la escala fue elaborada para profesionales de la salud, en algunos trabajos, tras la modificación de sus ítems, ha sido empleada para estimar el síndrome en otro tipo de profesionales de ayuda como supervisores, trabajadores sociales y funcionarios.

CUESTIONARIO DE BURNOUT DEL PROFESORADO

El Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBS) fue presentado todavía en fase experimental (Moreno y Oliver, 1993), y es consecuencia del planteamiento teórico que los autores habían mantenido años antes, donde había encontrado en los diversos análisis factoriales que habían realizado sobre el MBI que la escala despersonalización no aparecía suficientemente descriptiva, ni con una clara independencia estadística. Como consecuencia de estos estudios previos, Moreno y Oliver (1993) se plantean mejorar esta dimensión y para ello construyen una escala exclusiva de despersonalización, que se compone de 16 ítems que corresponden a los siguientes descriptores: culpabilización del usuario, aislamiento, distancia interpersonal, endurecimiento emocional, autodefensa deshumanizada, cambio negativo en las actitudes hacia los usuarios, e irritabilidad con los usuarios.

De los anteriores instrumentos, el Cuestionario de Burnout del profesorado (CBP) es el que están contrastando estadísticamente. Este cuestionario consta de 75 ítems, 2 cuestiones abiertas, 11 descriptores de salud física y 9 referencias sociodemográficas o profesionales, que una vez sometido al análisis factorial correspondiente dio lugar a cuatro factores: Estrés (con las subescalas “estrés de rol” y “efectos del estrés”), Burnout (con las subescalas Realización y Condiciones Organizacionales) y Problemática Administrativa (con las subescalas Clima Organizacional e Inseguridad). El CBP pasó las exigencias estadísticas de este planteamiento experimental, que a su vez constituye una de los enfoques teórico-empíricos más amplios para el desarrollo de un instrumento adecuado para la medida del Burnout. Posteriores contrastaciones permitirá saber si el CBP cumplirá las positivas expectativas generadas.

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO (CESQT)

Fue elaborado en la Unidad de Investigación Psicosocial de la Conducta Organizacional (UNIPSCO) de la universidad de Valencia. Este instrumento está formado por 20 ítems que se valoran con una escala tipo Likert con 5 grados para evaluar la frecuencia con la que los sujetos perciben los síntomas. Esta escala va de 0 (Nunca) a 4 (Muy frecuentemente todos los días). Los ítems se distribuyen en las siguientes 4 dimensiones (Gil-Monte, 2005):

Ilusión por el trabajo (5 ítems): se define como el deseo del individuo de alcanzar las metas laborales debido a que se percibe como una fuente de complacencia personal. El individuo percibe su trabajo atractivo y alcanza las metas profesionales. Niveles altos de los ítems que conforman este apartado indican niveles bajos de SQT.

Desgaste psíquico (4 ítems): se define como la aparición de agotamiento emocional y físico, debido a que el trabajo de los individuos deben tratar a diario con personas que presentan o causan problemas. Esta dimensión es parecida a la dimensión de “Agotamiento Emocional” del MBI-HSS.

Indolencia (6 ítems): se define como la presencia de las actitudes de indiferencia y cinismo hacia los usuarios de la organización. Los individuos que puntúan alto en esta dimensión muestran insensibilidad y no se conmueven ante los problemas de los clientes (beneficiario del servicio). Esta dimensión es similar a la “Despersonalización” del MBI-HSS.

Culpa (5 ítems): se define con la aparición de sentimientos de culpa por el comportamiento y las actitudes negativas desarrolladas en el trabajo en especial hacia las personas con las que se establecen relaciones laborales. Niveles altos de esta dimensión junto con indolencia y desgaste psíquico, indica el perfil 2

La puntuación total del sujeto en el SQT es la medida aritmética de las puntuaciones obtenidas en las escalas de ilusión (invertida), desgaste psíquico e indolencia. Esto se debe a que no todos los sujetos con SQT presentan culpa.

Aun a pesar de que existen diferentes instrumentos para medir el SQT, como el MBI en esta investigación se decidió ocupar el CESQT, ya que es un instrumento confiable, validado en diferentes países como España (Gil-Monte, Carretero, Roldan & Nuñez-Roman 2005), Portugal (Figuereido, Gil-Monte & Mcintyre), Argentina (Marucco, Gil-Monte & Flamenco), Chile (Olivares & Gil-Monte) incluidos México (Unda, Sandoval & Gil-Monte, 2007), y en diferentes profesiones como monitores de taller para personas con discapacidad, pediatras, trabajadores de servicios y por supuesto maestros además de ser un instrumento resultado de un modelo para la explicación del SQT.

Por otro lado se puede mencionar que existen ciertas inconsistencias en otros instrumentos como el MBI como una pobre consistencia interna para la subescala de Despersonalización, tiene un limitado concepto del síndrome en el que se basa este instrumento y ambigüedad factorial en algunos ítems (Figuereido-Ferraz, Gil-Monte, & Grau-Alberola, 2009).

En resumen el Síndrome de Quemarse por el Trabajo se inicia con un deterioro cognitivo por la pérdida de la ilusión por el trabajo y con el desgaste psíquico que ocasiona un deterioro actitudinal en forma de indolencia e indiferencia muchas veces esto se relaciona con síntomas cognitivos, afectivo-emocionales, conductuales y físicos.

Aún aunque existen muchos profesionistas a los que puede aquejar este mal, en esta investigación se les dio prioridad a los docentes, ya que es una población en la que se suponía no existen ningún tipo de riesgo en su trabajo.

En el siguiente capítulo se abordara el otro lado del padecimiento de los profesionales, el lado positivo de trabajar, el estar a gusto, de cierta manera feliz y ensimismados con lo que realizan.

Capítulo III Engagement

3.1 ANTECEDENTES

De acuerdo con Kalimo, El-Batawi & Cooper (1998) poco se ha hablado del lado positivo de tener una actividad remunerada, sin embargo, desde un punto de vista positivo se puede decir que el trabajo tiene un valor incalculable, ya que les da a las personas una sensación de pertenecer a un sector de la sociedad que se considera importante, necesario y valioso.

El trabajo le proporciona al individuo una oportunidad para ejercer sus aptitudes, utilizar y ampliar sus conocimientos y adquirir otros nuevos; le permite formar parte de un medio social en el que puede encontrar un lugar donde interactuar con los demás, orientándose hacia ciertas metas, y tener apoyo mutuo dentro de una red de relaciones interpersonales; le proporciona la oportunidad de asumir funciones muy diversas en la actividad cotidiana, aumentando así sus posibilidades de hacer realidad distintas facetas de su personalidad. Produce también una compensación financiera que le permite atender sus necesidades básicas (Kalimo, El-Batawi, & Cooper, 1988).

3.1.1 PSICOLOGÍA POSITIVA

El modelo psicológico basado en la enfermedad mental ha restringido el trabajo de los profesionales y no ha profundizado la búsqueda de la felicidad, es por eso que en la psicología positiva surgen las siguientes preguntas ¿No sería lógico ocuparnos también de la salud?, ¿Estudiar a las personas que aseguran ser felices y saber como lo logran?, ¿A experimentar una mayor cantidad de emociones y experiencias positivas?, ¿Por qué no ser felices?, es por eso que es necesario tomar conciencia de que se deben promover los aspectos positivos. (Prada, 2005)

Martin Seligman (1998) utilizó por primera vez el término de Psicología Positiva (PP) en el discurso, cuando éste asume la presidencia de la American Psychological Association, él poco a poco se convirtió en el porta voz de una nueva rama en la que propone potencializar las fortalezas humanas para que funcionen como amortiguador ante la adversidad, es acerca de encontrar las fortalezas y virtudes de las personas para lograr una mejor calidad de vida, un mayor bienestar (Prada, 2005).

Dentro de la corriente llamada el *Enfoque Salugénico* de la psicología (**ES**) surge la nueva rama de la psicología positiva, lo que Seligman (1998) definió como un movimiento que promovía la investigación de los aspectos positivos del psiquismo, sus objetivos eran: a) estudiar las emociones positivas; b) investigar los rasgos individuales positivos; c) indagar acerca de las instituciones que promueven a y b.

El ES hace énfasis en la promoción de la salud, complementa el tradicional y hegemónico modelo médico que centra su interés en la resolución de los problemas o trastornos.

Los antecedentes del ES proviene de la Psicología Humanista en los años 60 y 70 del siglo XX con los psicólogos Maslow (1989) y Rogers (1971), ellos promovían que: la psicología debía ocuparse con igual énfasis de estudiar la enfermedad como de las capacidades y potencialidades psíquicas (Maslow, 1963).

El segundo hito en el desarrollo del *ES* es en una serie de investigaciones independientes sobre temas que se referían a aspectos funcionales del psiquismo, tales como: la creatividad, el apego, la resiliencia, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el bienestar psíquico y otros. Finalmente el *ES* se cristaliza con la Psicología Positiva (Gancedo, 2011).

Una de las ramas de la ciencia que se ha preocupado por el bienestar de las personas es la psicología y dentro de ella surge la Psicología Positiva que ha sido definida como: el estudio científico del funcionamiento humano óptimo y su objetivo es catalizar un cambio de enfoque de la Psicología que sólo se preocupa en solucionar las cosas que según cada individuo van mal en su vida y a construir cualidades positivas (Gancedo, 2011).

Desde la perspectiva de la Psicológica de las organizaciones y Conducta Organizacional, el foco en mejorar el desempeño se amplía a la mejora de la calidad de vida laboral y organizacional en un sentido más amplio, en donde tiene cabida la mejora de la salud psicosocial, del bienestar y la satisfacción de los trabajadores.

Además, queda demostrado en la investigación científica que la mejora del desempeño pasa por la mejora de la calidad de vida laboral y organizacional en el sentido más amplio; para poder explicar esto se necesita tener una visión global y científica de todo el espectro del funcionamiento de las personas y de los grupos en las organizaciones para poder aplicar una gestión efectiva de las organizaciones y es por eso que surge el enfoque de la Psicología Positiva aplicada a las organizaciones, es decir la Psicología Organizacional Positiva, POP, que es el estudio científico del funcionamiento óptimo de las personas y de los grupos en las organizaciones, así como su gestión efectiva.

Por lo anterior es necesario realizar una clasificación de las principales fortalezas y virtudes cívicas de las personas, esto nos permite no solo comprenderlas sino también incrementarlas (Snyder y López, 2002). Esta clasificación tiene un doble objetivo 1. La comprensión (investigación) y 2. La aplicación (ejercicio profesional) de estas fortalezas humanas. Para la psicología un sistema de clasificación es necesario para construir una mayor comprensión de las fortalezas humanas, promover la salud y construir una práctica profesional focalizada en el incremento y la optimización de las fortalezas humanas.

La Psicología Organizacional Positiva, se ocupa de la seguridad y bienestar de los empleados; ésta gestiona los cambios de las organizaciones para utilizar un modelo de salud como: la gestión de emociones positivas (la felicidad, el disfrute intrínseco, el placer), las formas efectivas de afrontamientos, la resistencia psicológica, la autenticidad en las relaciones sociales en el trabajo, el *flow* (experiencias extremadamente disfrutadas), la esperanza, la autoeficacia y la autodeterminación, la conducta cívica en las organizaciones y el Engagement (Salanova & Schaufeli, 2004).

El objetivo de la POP es describir, explicar y predecir el funcionamiento óptimo en estos contextos, así como optimizar y potenciar la calidad de vida laboral y organizacional, su punto de mira está en descubrir las características de la buena vida organizacional o mejor dicho la vida organizacional positiva.

Para conseguir estos objetivos, la POP se centra en los múltiples niveles del funcionamiento óptimo y la vida organizacional positiva, tales como: nivel individual, interindividual, grupal, organizacional y social.

Desde esta perspectiva, es importante para la POP conocer cómo se desarrolla la motivación intrínseca y la vinculación organizacional o Engagement, qué papel juegan las creencias positivas sobre las propias competencias, cómo conciliar los ámbitos trabajo-familia, en que se basa el desarrollo de la satisfacción y la felicidad en el trabajo, cómo pueden las organizaciones contribuir al crecimiento y el bienestar psicológico de las personas y los grupos que las componen y un largo etc.

3.2 ENGAGEMENT

Poco se sabe del origen de la palabra sin embargo, su auge sigue aumentando en el ámbito de los negocios, la consultoría y ahora también en lo académico. El Engagement se refiere a la vinculación, la implicación, el compromiso, la pasión, el entusiasmo, el esfuerzo y la energía (Buckingham & Coffman, 1999).

El origen del término Engagement en el empleado se utilizó por primera vez a finales de los noventa por la Organización Gallup, aunque las frases Engagement en el trabajo y Engagement en el empleado son utilizadas como sinónimos, la mayoría de las personas solo utilizan el primero.

El Engagement en el trabajo se refiere a la relación que tiene el trabajador con su trabajo, mientras que el Engagement en el empleado puede también incluir la relación existente con la organización (Salanova & Schaufeli, 2009).

El primer académico que conceptualizó el Engagement en el trabajo fue Kahn (1990), al describir lo que él llamó, "Engagement personal". Este concepto fue definido como el aprovechamiento de los miembros de la organización de sus propios roles de trabajo: en el Engagement, las personas utilizan y se expresan a sí mismas físicas, cognitiva, emocional y mentalmente durante el desarrollo de sus roles.

Para Kahn (1990), los trabajadores satisfacen sus roles de trabajo y considera que los trabajadores engaged se esfuerzan mucho en su trabajo porque se identifican con él, se definen a sí mismos en los términos de sus roles de trabajo y pueden identificarse tres condiciones psicológicas que se encuentran en los roles de trabajo de las personas que están engaged:

Significación: el trabajo en sí mismo sería significativo y retador.

Seguridad: el lugar del trabajo sería fiable, seguro y previsible.

Disponibilidad: los recursos físicos y psicológicos necesarios estarían disponibles para mejorar el rol laboral.

De esta manera, cuando el trabajo es significativo, el ambiente de trabajo es seguro, y los recursos personales están disponibles para el trabajador, el Engagement personal en el rol de trabajo es más probable que se desarrolle.

En 2002, Kahn, diferenci6 su concepto de Engagement desde la perspectiva psicol6gica o la experiencia de estar completamente inmerso, esto se refiere a que las personas sienten y est6n atentas, conectadas y entregadas y centradas en su rol laboral; el Engagement se entiende como un tipo especial de conducta (dedicando energa en el rol laboral de uno mismo) que est6 motivada por un estado mental esencial llamado presencia psicol6gica.

Para Kahn (2002) el Engagement produce resultados positivos tanto a nivel individual (desarrollo y crecimiento personal) como a nivel organizacional (calidad del rendimiento).

Schaufeli (2000) define el Engagement como un estado mental positivo relacionado con el trabajo, es un estado especifico y moment6neo que no se refiere a un objeto, evento o situaci6n en particular y se caracteriza por **vigor** (manifestado por altos niveles de energa y resistencia mental mientras se trabaja, el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se realiza incluso ante las adversidades), **dedicaci6n** (la cual denota una alta implicaci6n laboral, junto con la manifestaci6n de una sensaci6n de significaci6n, entusiasmo, inspiraci6n, orgullo y reto por el trabajo) y **absorci6n** (t6rmino que se refiere al hecho de estar totalmente concentrado en el trabajo mientras que se experimenta que el tiempo "pasa volando" y se tiene dificultad a la hora de desconectarse de lo que se est6 haciendo debido a las fuertes dosis de disfrute y concentraci6n experimentadas).

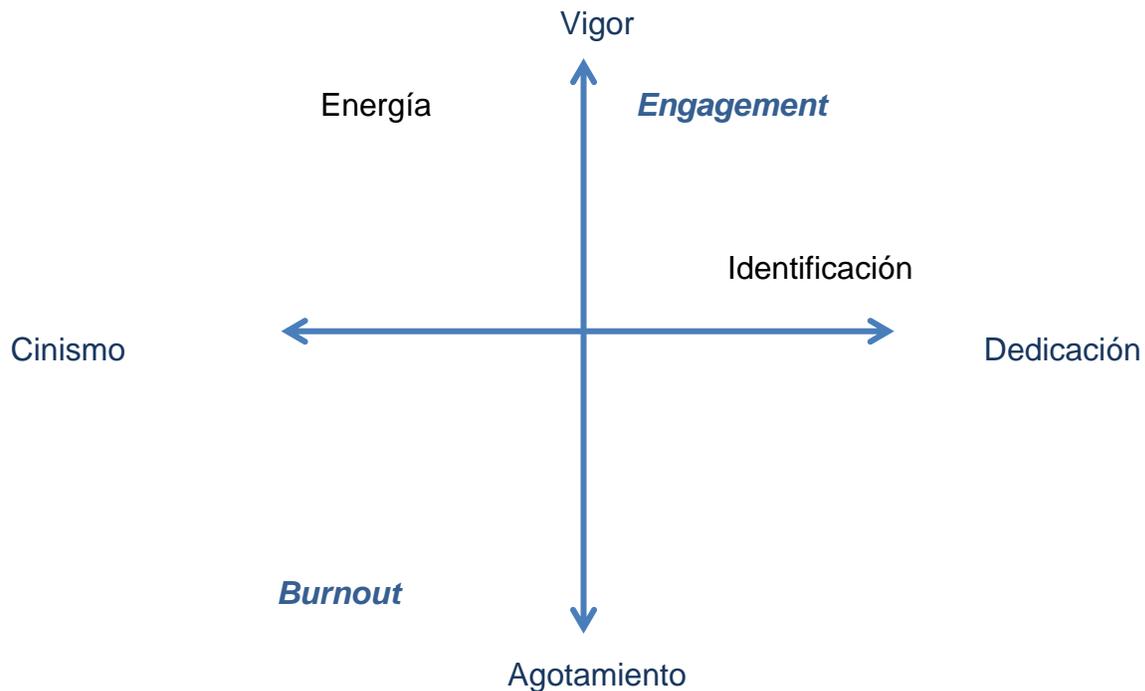
Es un estado similar al llamado flow, una experiencia optima y totalmente disfrutada caracterizada por la atenci6n focalizada, claridad mental, uni6n de cuerpo y mente, sin embargo, el flow se refiere a una experiencia en particular, concreta y temporalmente determinada (Salanova, 2009).

El Engagement recurre a otros dos conceptos psicol6gicos llamados: compromiso organizacional, m6s concretamente compromiso afectivo (el v6nculo emocional con la organizaci6n) y el compromiso de continuidad (el deseo de pertenecer a la organizaci6n) (Salanova, 2009)

Conducta extra-rol “ir más allá” (conducta voluntaria que promueve el funcionamiento efectivo de la organización). (Salanova & Schaufeli, 2009)

Los trabajadores engaged tienen un fuerte sentimiento de pertenencia a la organización, son fieles a la propia organización, y rinden más allá de lo que formalmente se les exige.

El Engagement en el trabajo es visto por algunos autores como Maslach y Leiter (1997) como lo opuesto al Burnout, los trabajadores con Engagement tienen un aumento de energía, están conectados con el trabajo y se ven capaces de lidiar con las demandas del trabajo, es caracterizado por energía, involucrimiento y eficacia, que son los opuestos de las tres dimensiones del Burnout agotamiento, cinismo y falta de eficacia profesional (Lisbona, Morales, & Palancí, 2009).



Esquema Tomado de: El Engagement en el Trabajo: Cuando el trabajo se convierte en pasión, Salanova; Schaufeli (2009)

Otros autores como Schaufeli y Bakker lo ven como dos conceptos diferentes que deben de tener acceso de forma independiente, así, los trabajadores experimentan el Engagement en el trabajo y el Burnout como dos estados psicológicos opuestos, uno con calidades negativas y el otro positivas (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, & Grau, 2000).

Los recursos laborales tienen efecto sobre el Engagement, y a su vez para experimentar el Engagement deben sentirse eficaces para utilizar los recursos laborales disponibles.

Algunas posibles causas del Engagement son: los recursos laborales (autonomía, apoyo social, feedback) y personales (autoeficacia), la recuperación debida al esfuerzo, y el contagio emocional fuera del trabajo que actúan como características vigorizantes; la probabilidad de tener más trabajadores con Engagement aumenta cuando existen más recursos laborales disponibles (Salanova, 2009).

Es importante señalar que la autoeficacia es tanto causa como efecto del Engagement, esto se da porque es uno de los principales motivadores de nuestra conducta, es la creencia sobre las propias capacidades y competencias para realizar algo con determinado nivel de éxito, esta creencia aumenta nuestro nivel de deseo de hacer las cosas de persistir en ellas aun cuando aparezcan obstáculos y dificultades, y nos hace sentir bien, esto es a lo que se le llama autoeficacia.

Con respecto a nuestro comportamiento, nos inclinamos a elegir las cosas que sentimos que somos capaces de realizar, es por eso que afecta nuestros pensamientos y sentimientos, las personas que se perciben eficaces centran sus esfuerzos en las demandas que pueden plantearles la situación y se esfuerzan por afrontarlas adecuadamente.

La autoeficacia tiene un papel muy importante en el control de las demandas laborales ya que influye sobre la forma en que se percibe y posteriormente como se procesan las demandas del ambiente laboral, puede ejercer un papel de amortiguador ante los estresores, ya que entre mayor sea la auto eficacia menores serán las consecuencias negativas del impacto de los estresores en el bienestar psicológico de la persona.

3.3 ADICCIÓN AL TRABAJO

El término adicción al trabajo, alude a una necesidad excesiva e incontrolable de trabajar incesantemente, lo que afecta la salud, la felicidad y las relaciones de la persona (Oates, 1968).

La adicción al trabajo se instala cuando las preocupaciones profesionales invaden la vida y cuando se presenta una pérdida de control de la carga de trabajo. Trabajar mucho no es necesariamente la marca de una vida profesional y vida familiar y social. El trabajo es solo adictivo cuando toda la energía, toda las ambiciones, todas las aspiraciones de un sujeto se concentran en las tareas a realizar, en disminución de cualquier otro modo de acceso al placer. Cuando toda la estima de uno mismo, en suma, se basa en los desafíos profesionales y la consecución de éstos (Adés & Lejoyeux, 2003).

La vida familiar de estas personas se ve alterada ya que su interés exclusivo por el trabajo y conlleva el regreso nocturno al hogar, las ausencias, los fines de semana sacrificados, el sufrimiento de los cónyuges y los hijos, puede desprenderse un rato del trabajo para asistir a compromisos familiares; pero las frustraciones aparecen muy rápido y con ello llegan las reivindicaciones y los reproches.

Los adictos al trabajo como se dijo anteriormente tienen problemas con sus cónyuges, por lo que viven más en su oficina y comienzan a establecer relaciones afectiva fuertes con su entorno profesional (Adés & Lejoyeux, 2003).

A primera vista existen algunas semejanzas entre los adictos al trabajo y los trabajadores engaged. Por ejemplo ambos trabajan muy duro y están absortos en su trabajo.

Sin embargo, se ha argumentado que los trabajadores engaged no sufren el componente de compulsividad que caracteriza a los adictos al trabajo (Schaufeli, Taris y Bakker, en prensa).

Los trabajadores engaged principalmente trabajan porque para ellos es retador y divertido, y no tanto debido a la existencia de un irresistible impulso interno que le induce a ello.

El Engagement y la adicción al trabajo, están relacionados con variables diferentes: los trabajadores engaged y los adictos al trabajo; los engaged trabajan más de su jornada normal y son leales a su organización, pero en el caso de los adictos al trabajo, están asociados a una baja salud mental y a un aislamiento social, particularmente fuera de su trabajo. Por el contrario, los trabajadores engaged se sienten bien mental, física y socialmente (Shaufeli, 2008).

3.4 INSTRUMENTO PARA MEDIR ENGAGEMENT

ESCALA DE ENGAGEMENT EN EL TRABAJO DE UTRECHT

Basado en el concepto de Engagement, Salanova, Schaufeli, Lorens, Peiró y Grau (2000) desarrollaron un cuestionario que incluyó tres dimensiones: vigor, dedicación, y absorción.

Originalmente la escala (Utrecht Work Engagement Scale, UWES) contenía 24 ítems formulados a partir del Maslach Burnout Inventory, MBI, reescritas de forma positiva. Después de una evaluación psicométrica de dos diferentes muestras de trabajadores y estudiantes, se identificaron inconsistencias en algunos ítems y fueron eliminados, de forma que hay tres versiones: la de 19,17 y 9 ítems.

La versión de 9 ítems, que fue la usada en este trabajo de tesis, usa una escala ordinal que puntúa los ítems en valores que van desde 0 (nunca) hasta el 6 (siempre).

Como se ha visto en los capítulos anteriores, los docentes están expuestos a ciertos padecimientos como el estrés, agotamiento, depresión, entre otras, se piensa que no es una profesión de alto riesgo, sin embargo, el hecho de estar conviviendo año tras año con problemas similares hace que se vean inmersos en un ambiente en el que sienten que ya no tienen salida, que ya no tienen crecimiento profesional ni personal.

Sin embargo, a pesar de las adversidades que los docentes presentan, también es posible que gran parte de ellos sigan entusiasmados y comprometidos con su labor. Tal vez esto se debe a que los profesores tienen diferentes habilidades para enfrentar los problemas que se les puedan presentar.

Por lo anterior, se ha decidido hacer este trabajo de tesis para analizar la relación entre Engagement y la presencia de SQT en docentes de secundaria del D.F.; aunque existen diversa investigaciones sobre SQT, hay muy pocas investigaciones reportadas donde ambos constructo se relacionen para hacer un comparativo e identificar si una reduce el valor de la otra.

METODOLOGÍA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El SQT es un síndrome que aqueja a distintos profesionales y poco a poco ha ido aumentando. Es por ello que es importante estudiarlo e identificar qué factores influyen para que se presente y sobre todo qué componentes pueden intervenir para su prevención o la disminución de efectos presentes en los docentes.

Hoy en día existe un problema que aqueja la salud de los profesores, el Síndrome de Quemarse por el Trabajo, este se considera como un estrés crónico que se ve influido por las expectativas no cumplidas de los docentes, en ellos se les manifiesta con trastornos de sueño, cansancio, estrés, depresión, insatisfacción, entre otros, por las demandas de trabajo a las que están expuestos y las pocas habilidades para enfrentarlas. (Dickinson & Collado, 2011).

Por el contrario existe el engagement como un antagonista que podría ayudar a facilitar el trabajo en los docentes ya que en este caso existe el gusto por realizar el trabajo, por lo que puede servir como un factor que ayude a proteger a los trabajadores del SQT.

Habiendo visto que existen diferentes puntos de vista hacia el trabajo Es por eso que esta investigación se ha formulado la siguiente pregunta:

¿Altos niveles de Engagement en profesores de secundaria en el D.F disminuye la presencia de altos niveles de SQT?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar la relación entre Engagement y la presencia de SQT en docentes de secundaria del D.F.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Medir el nivel de los componentes del Engagement: vigor, dedicación y absorción en los docentes de secundaria del D.F.
- Medir la prevalencia de Engagement en los docentes de secundaria del D.F.
- Medir los niveles de los componentes del SQT: grado de ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa en los profesores de secundaria del D.F.
- Medir la prevalencia de SQT en el grupo de docentes de secundaria del D.F. Correlacionar los niveles de Engagement, vigor, dedicación y absorción con el SQT, ilusión, desgaste, indolencia y culpa en docentes de secundaria del D.F.
- Analizar si las horas frente al grupo, el sexo, edad, tipo de contrato, antigüedad y carrera magisterial se asocian con el nivel de Engagement y el nivel de SQT.

HIPÓTESIS GENERAL

La presencia de altos niveles de Engagement en docentes de secundaria en el D.F disminuyen la presencia de niveles patológicos de SQT.

HIPOTESIS PARTICULARES

- Habrá niveles altos de vigor, dedicación y absorción en este grupo de docentes.
- Los docentes tendrán niveles altos de Engagement.
- Habrá niveles altos de ilusión por el trabajo, bajo desgaste psíquico, indolencia y culpa en este grupo de docentes.
- Los niveles de SQT en el grupo de profesores serán bajos.
- Habrá una correlación negativa. Cuando los niveles de Engagement sean altos, los niveles de SQT serán bajos.
- Los docentes de más de 20 horas frente grupo, mujeres, de mayor edad y antigüedad, de base y con carrera magisterial serán los que tienen niveles más altos de SQT.
- Los docentes con menos de 20 horas frente a grupo, los hombres, los más jóvenes, interinato, con poca antigüedad en el trabajo y sin carrera magisterial tendrán niveles más altos de Engagement.

VARIABLES

VARIABLE DEPENDIENTE

Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT):

Definición conceptual: Es un proceso que surge del estrés crónico al que están expuestos los trabajadores.

Definición operacional: Los puntajes obtenidos de la escala de 4 factores (ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa) del inventario CSQT versión para profesores (Gil- Monte 2006).

VARIABLE INDEPENDIENTE

Engagement:

Definición conceptual: Es un estado mental positivo relacionado con el trabajo, es un estado específico y momentáneo que no se refiere a un objeto, evento o situación en particular.

Definición operacional: Los puntajes obtenidos de la escala de 3 factores (vigor, absorción, dedicación) del inventario de Engagement en el Trabajo de Utrecht (Schaufeli, Salanova, González – Roma & Bakker, 2002).

VARIABLES INDEPENDIENTE INTERVINIENTES

Horas Frente a grupo: Horas asignadas para dar clase frente a grupo.

Sexo: 1 Masculino, 2. Femenino.

Edad: Tiempo transcurrido desde el nacimiento a la fecha de registro.

Tipo de Contrato: Es el registrado por cada docente en el cuestionario: 1) base, 2) confianza

Antigüedad en el Puesto: Tiempo transcurrido de cada docente desde que se encuentran laborando en el centro de trabajo al que se les fue a encuestar.

Carrera Magisterial: El reportado por cada profesor 1. Si o 2. No

Turno: Matutino, Vespertino o Mixto

MÉTODO

DISEÑO

Se utilizó un diseño de investigación no experimental transversal correlacional que describe relaciones entre dos o más variables en un momento determinado.

PARTICIPANTES

Se aplicó el cuestionario a una muestra a conveniencia de 384 docentes de 47 secundarias generales de las diferentes delegaciones, exceptuando la delegación Iztapalapa, en el Distrito Federal, que imparten al menos una clase frente a grupo y que están en activo.

INSTRUMENTOS

1. Cuestionario de datos generales diseñado por, Tovalín, Sandoval, Unda, Rodríguez (2010), que consta de 13 ítems con respuestas abiertas y/o de opción múltiple (Anexo 1). En este apartado abarca: datos personales, datos familiares y condiciones laborales generales.
2. Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo versión para Trabajadores (CESQT-T) de Pedro Gil-Monte (Gil-Monte, 2008). Este instrumento está formado por 20 ítems que se valoran con una escala tipo Likert con un rango de 0 a 4, donde 0 (nunca), 1 (raramente: algunas veces al año), 2 (a veces: algunas veces al mes), 3 (frecuente: algunas veces por semana), 4 (muy frecuentemente: todos los días). Los cuatro ítems se distribuyen en las siguientes dimensiones: ilusión por el trabajo (5 ítems compuestos por los reactivos 1, 5, 10, 15, 19), desgaste psíquico (4 ítems, compuestos por los reactivos: 8, 12, 17, 18), indolencia (6 ítems, compuesto por los reactivos: 2, 3, 6, 7, 11, 14) y culpa (5 ítems, compuesto por los reactivos: 4, 9, 13, 16, 20). Siguiendo los criterios de Gil-Monte, se calcularon los percentiles 10, 33 y 90 para la muestra estudiada y se considero que aquellos individuos que puntúan por debajo del percentil 10 muestran bajo nivel de SQT, aquellos que puntuaron entre el percentil 10 y debajo del percentil 66 muestran un nivel medio de SQT, los que puntúan por encima del percentil 66 se considera que tienen un nivel alto de SQT y todos aquellos que puntúan por encima del percentil 90, se considera con niveles patológicos se SQT.

3. Escala de Engagement en el Trabajo de Utrecht (Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker, 2002). Este instrumento está formado por 9 ítems que se valoran con una escala tipo Likert con un rango Nunca (0); Casi nunca (1); Algunas veces al año (2); Regularmente (3); Bastantes veces (4); Casi siempre (5) y Siempre (6). El Engagement se mide con los puntajes obtenidos de la escala de 3 factores (vigor, absorción, dedicación) y el puntaje global (Engagement). La interpretación se realizó de acuerdo a los siguientes puntos de corte, aquellos trabajadores que puntúan por debajo del percentil 25 muestran niveles muy bajos de Engagement, aquellos que puntúan por debajo del percentil 50 muestran niveles bajos, los que puntúan por debajo del percentil 75 como promedio, aquellos que puntúan debajo del percentil 90 alto y los que puntúan por encima del percentil 90 como muy alto. Para esta investigación los puntajes globales obtenidos en la escala fueron categorizados de la siguiente manera: los puntajes bajo y muy bajo dentro de la etiqueta “bajo”, los puntajes promedio dentro de la etiqueta “medio” y los puntajes alto y muy alto se etiquetó “alto”

PROCEDIMIENTO

Se solicitó a la dirección general de escuelas secundarias, un permiso correspondiente para poder aplicar el cuestionario a las diferentes escuelas del D.F. (Datos generales, CESQT, Engagement) a los docentes que quisieran participar en el estudio.

Se estableció una cita con los directivos de cada plantel para explicar el estudio en cuestión y para saber que día se podía ir a aplicar el cuestionario sin afectar las actividades de cada secundaria.

La aplicación de los instrumentos fue de manera individual entre clase y clase o de manera colectiva en las juntas de consejo, cuando aceptaban participar en el estudio, se le daba un cuestionario para que leyera la primera página y firmara el consentimiento, después procedía a contestar el resto del cuestionario.

Una vez recopilados todos los datos, se inició la codificación de ellos para después iniciar con el análisis estadístico con el programa SPSS 19, con el cual se calcularon en primer lugar las frecuencias, para después calcular la X^2 para los datos cualitativos y la prueba de Rho de Sperman para los datos cuantitativos.

RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan se dividirán en tres subapartados, el primero son las características generales de la población, el segundo mostrará la evaluación de los componentes del Síndrome de Quemarse por el Trabajo, SQT y el Engagement y por último, se calcularon las asociaciones que se tiene entre los componentes antes mencionados y las variables independientes no controladas de sexo, edad, carrera magisterial, horas frente a grupo, tipo de contrato.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

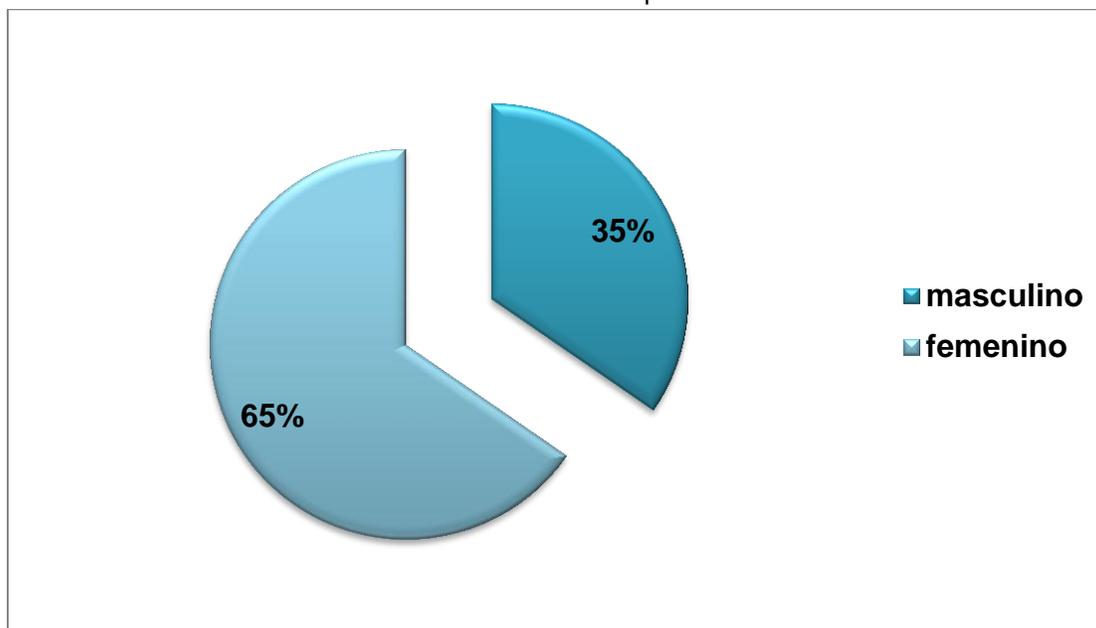
Se aplicaron 384 cuestionarios en 15 delegaciones del Distrito Federal, mostrando una participación de entre el 2% y 16%, siendo la delegación Cuauhtémoc aquella que tuvo mayor éxito en la recuperación de cuestionarios pues fueron 62 (16%) docentes los que participaron.

Tabla 1. Participación de docentes por Delegación

Delegación	Frecuencia	Porcentaje
Álvaro Obregón	6	1.6
Azcapotzalco	55	14.3
Cuajimalpa	22	5.7
Cuauhtémoc	62	16.1
Gustavo A. Madero	49	12.8
Iztacalco	60	15.6
Magdalena Contreras	17	4.4
Milpa Alta	20	5.2
Tláhuac	15	3.9
Tlalpan	17	4.4
Venustiano Carranza	41	10.7
Xochimilco	20	5.2
Total	384	100.0

La distribución por sexo muestra que el 65% de los profesores que participaron en el estudio fueron mujeres y el 35% hombres.

Gráfica 1. Distribución por sexo



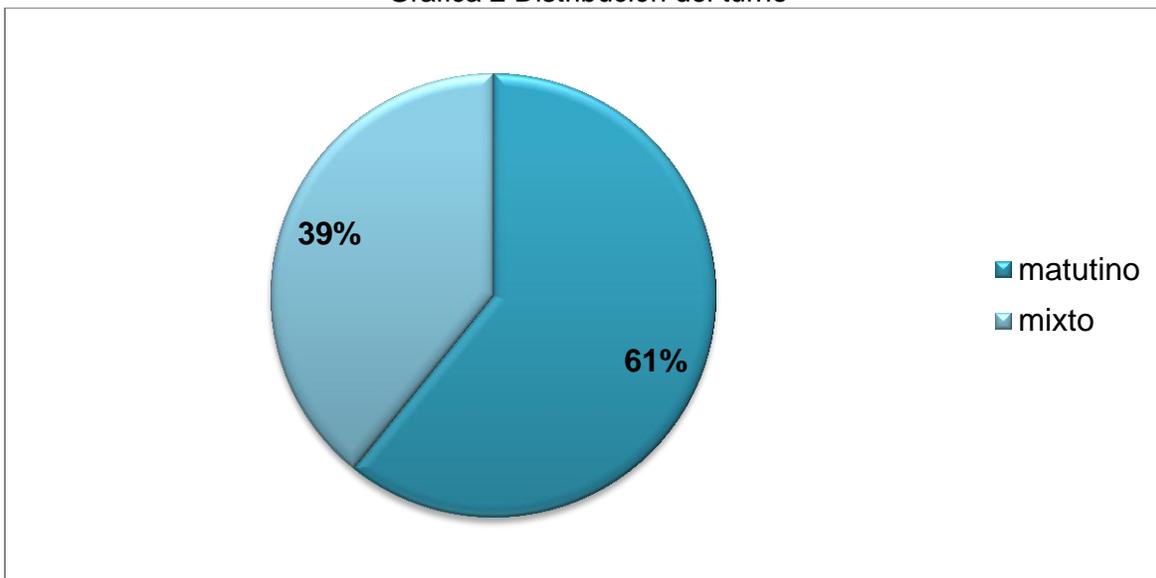
La distribución por estado civil muestra que el 24% de los docentes fueron solteros, 64% tienen pareja estable y el otro 8% fueron viudos, separados o divorciados, 4% no contestaron su estado civil.

Tabla 2. Distribución por estado civil de los docentes del estudio

Estado Civil	Frecuencia	Porcentaje
soltero	91	23.7
casado	207	53.9
unión libre	38	9.9
divorciado	13	3.4
viudo	7	1.8
separado	12	3.1
Total	368	95.8
No contestaron	16	4.2
Total	384	100.0

De los maestros que accedieron a contestar el cuestionario, el 59% fueron del turno matutino y 38% tuvieron turno mixto. No se registró algún profesor que sólo trabajara en la tarde.

Grafica 2 Distribución del turno



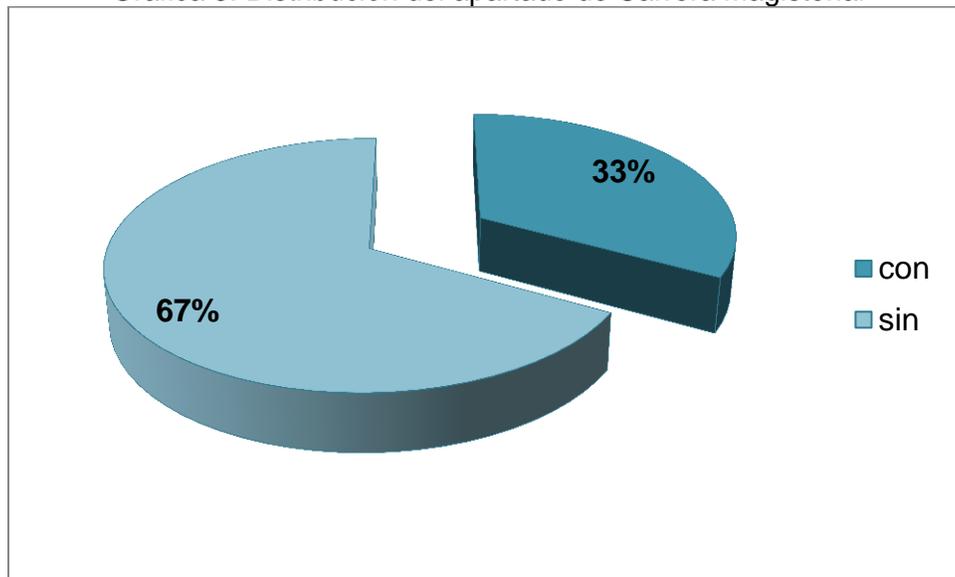
Pudimos obtener en la suma final de los docentes en el apartado de tipo de contrato, que la mayoría (55.7%) tenían base y la minoría tenían ambos tipos de contrato: mixto (11.7%), porque tenían dos plazas.

Tabla 3. Distribución del Tipo de Contrato

Contrato	Frecuencia	Porcentaje
interinato	115	29.9
base	214	55.7
mixto	45	11.7
Total	374	97.4
No contestaron	10	2.6
Total	384	100.0

En la distribución del apartado de la Carrera Magisterial pudimos observar que, aún aunque la mayor parte de los docentes tienen un contrato de base, 248 docentes no tiene carrera magisterial siendo éste la mayoría y 122 docentes si tenían carrera magisterial.

Grafica 3. Distribución del apartado de Carrera Magisterial

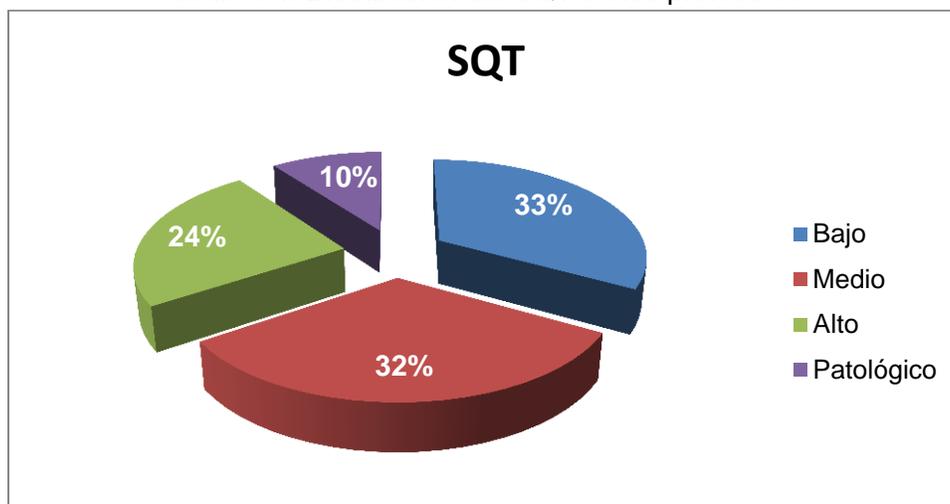


SQT Y ENGAGEMENT

En este apartado se describirán los datos de los resultados del cuestionario referentes al SQT y sus componentes y el Engagement.

La prevalencia encontrada en la muestra de profesores afectados de manera patológica por el síndrome de Quemarse por el Trabajo fue de 10% y los que tienen un nivel bajo de engagement fueron el 33%

Grafica 4. Distribución del SQT en los profesores



Analizando los componentes del SQT: ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa, a continuación se muestran los porcentajes obtenidos por los docentes en estudio.

En cuanto a Ilusión por el Trabajo, se encontró que un tercio (32%) de la muestra presenta desilusión por el trabajo.

Tabla 4. Distribución de la Ilusión por el Trabajo en docentes

Ilusión	Fr	%
Alta	99	25.8
Baja	113	29.4
Media	49	12.8
Patológico	123	32.0
Total	384	100.0

En la dimensión de desgaste psíquico sólo se encontró 13% patológico.

Tabla 5 Distribución del Desgaste Psíquico en docentes

Desgaste	Fr	%
Bajo	139	36.2
Medio	79	20.6
Alto	115	29.9
Patológico	51	13.3
Total	384	100.0

En la dimensión de indolencia, el nivel patológico representó sólo el 14%.

Tabla 6. Distribución del Desencanto Profesional en docentes

Indolencia	Fr	%
Bajo	123	32.0
Medio	114	29.7
Alto	94	24.5
Patológico	53	13.8
Total	384	100.0

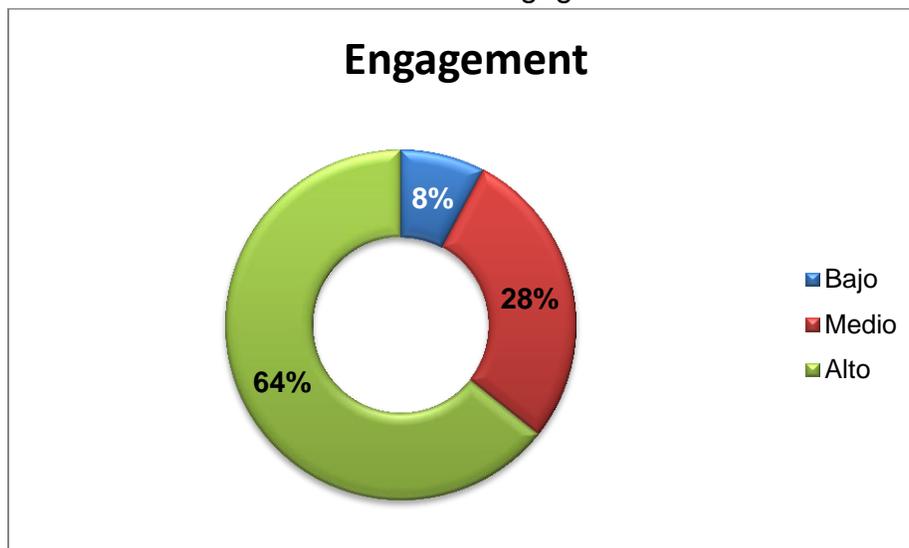
Finalmente, en la dimensión de culpa patológica se encontró 11%.

Tabla 7. Distribución de la Culpa en docentes

Culpa	Fr	%
Bajo	125	32.6
Medio	81	21.1
Alto	137	35.7
Patológico	41	10.7
Total	384	100.0

La distribución de los docentes con Engagement se comportó de la siguiente manera, el nivel alto tiene la mayor frecuencia con un 64% el siguiente fue el Engagement medio con un 28% y bajo fue de 8%.

Grafica 5. Distribución del Engagement en docente



En la distribución de los datos para este componente del engagement se observó que los docentes reportan niveles altos de vigor en un 58%, el nivel medio tuvo un porcentaje de 31% y por último el nivel bajo fue de 12%.

Tabla 8. Distribución del Engagement en docentes

<i>Vigor</i>	Fr	%
Alto	221	57.6
Medio	117	30.5
Bajo	46	12.0
Total	384	100.0

La distribución de los datos la dimensión de dedicación del engagement se observó que el 70% tuvo un nivel alto, 23% nivel medio y por último el nivel bajo con 7%.

Tabla 9. Distribución del Engagement en docentes

<i>Dedicación</i>	Fr	%
Alto	269	70.1
Medio	88	22.9
Bajo	27	7.0
Total	384	100.0

En la distribución de los datos del componente absorción del engagement se observó que el mayor fue el alto con 67.4% después el medio de 25.8% y por último el bajo con 6.8%.

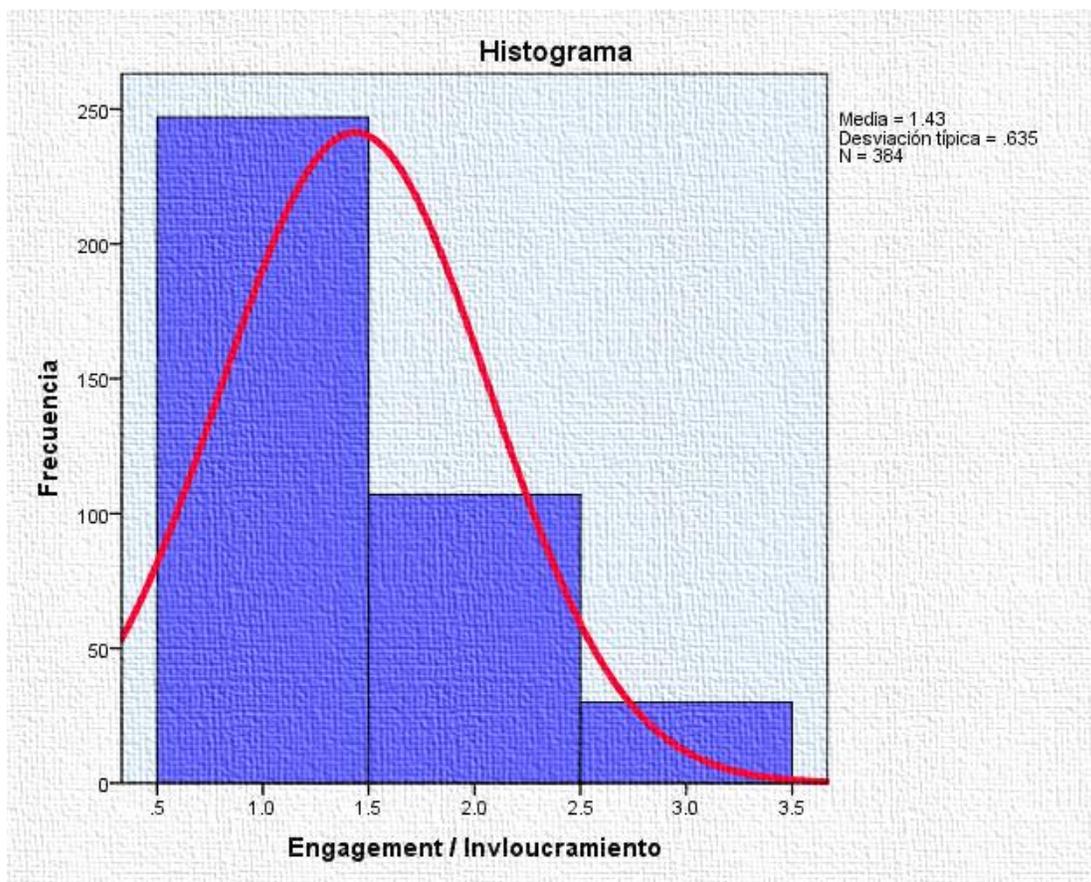
Tabla 10. Distribución del Engagement en docentes

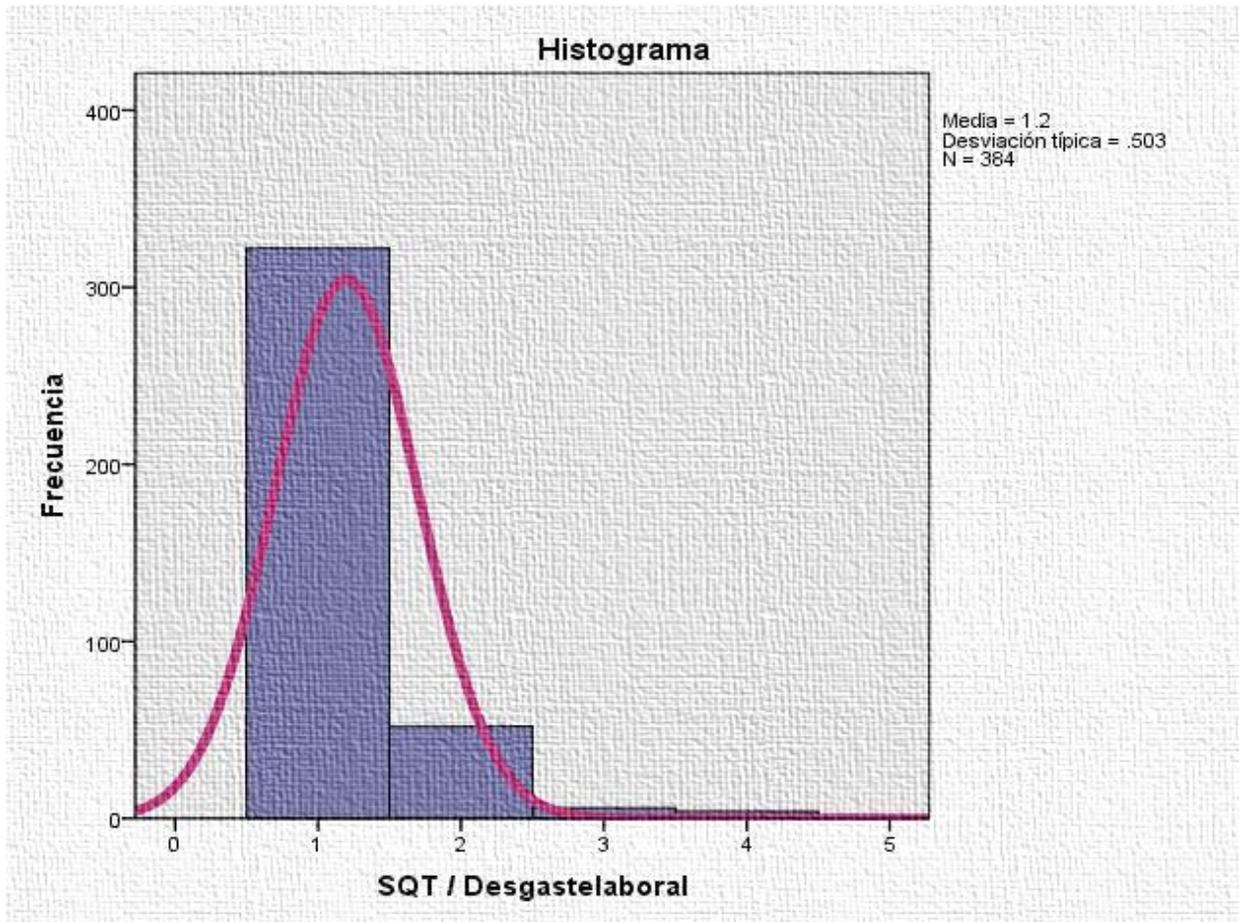
<i>Absorción</i>	Fr	%
Alto	259	67.4
Medio	99	25.8
Bajo	26	6.8
Total	384	100.0

Debido a que los constructos se comportan de manera diferente se presenta la distribución de los niveles del Engagement y SQT en los docentes de secundaria (N de los gráficos de Engagement y SQT es de 384) la media de Engagement es de 1.43 y la de SQT es de 1.2.

Tabla 11. Distribución de engagement y SQT

Estadísticos	Engagement	SQT
Asimetría	1.169	3.038
Curtosis	.237	10.711





SQT, ENGAGEMENT Y SUS COMPONENTES

En este apartado se mostrará la relación entre SQT y sus componentes con el nivel del Engagement de los docentes participantes. Para este análisis se aplicó la prueba de X^2 y se muestran sólo las relaciones estadísticamente significativas.

El análisis de la relación entre Engagement y la dimensión de Ilusión por el trabajo del SQT, muestra que cuando se presenta un nivel alto Engagement, la ilusión alta tiene los porcentajes más altos de SQT ($p=0.000$).

Tabla 12. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Engagement	Ilusión								Total	
	Alta		Media		Baja		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	88	**35.6	37	15.0	81	32.8	41	16.6	247	100
Medio	10	9.3	12	11.2	32	29.9	53	49.5	107	100
Bajo	1	3.3	0	.0	0	.0	29	96.7	30	100
Total	99	25.8	49	12.8	113	29.4	123	32.0	384	100

** $p \leq 0.01$

En relación con la dimensión de desgaste psíquico y Engagement, se encontró una asociación significativa ($p=0.000$), destacando que cuando se presentó un nivel de alto de Engagement, sólo el 8% reporta desgaste psíquico.

Tabla 13. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Engagement	Desgaste Psíquico (SQT)								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	115	46.6	53	21.5	59	23.9	20	**8.1	247	100
Medio	21	19.6	23	21.5	44	41.1	19	17.8	107	100
Bajo	3	10.0	3	10.0	12	40.0	12	40.0	30	100
Total	139	36.2	79	20.6	115	29.9	51	13.3	384	100

** $p \leq 0.01$

En la relación entre el Engagement e indolencia, se encontró una asociación estadísticamente significativa ($p=0.000$), donde un nivel alto de Engagement presenta el menor porcentaje indolencia patológica en la mayoría

Tabla 14. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Engagement	Indolencia								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	115	**46.6	53	21.5	59	23.9	20	8.1	247	100
Medio	21	19.6	23	21.5	44	41.1	19	17.8	107	100
Bajo	3	10.0	3	10.0	12	40.0	12	40.0	30	100
Total	139	36.2	79	20.6	115	29.9	51	13.3	384	100

** $p \leq 0.01$

En cuanto al análisis de la relación entre el Engagement y la culpa se observó que existe asociación, pues cuando se presentó un nivel alto de Engagement, se obtuvo un menor porcentaje de culpa ($p=0.000$).

Tabla 15. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Engagement	Culpa								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	92	**37.2	61	24.7	79	32.0	15	6.1	247	100
Medio	28	26.2	16	15.0	43	40.2	20	18.7	107	100
Bajo	5	16.7	4	13.3	15	50.0	6	20.0	30	100
Total	125	32.6	81	21.1	137	35.7	41	10.7	384	100

** $p \leq 0.01$

En el análisis de la relación entre todos los componentes del Engagement y SQT, se puede observar que, cuando hay Engagement alto el porcentaje de SQT patológico es pequeño (3%) a comparación de cuando se presenta un engagement bajo, el 60% de los profesores estudiados presenta SQT patológico ($p=0.000$).

Tabla 16. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes.

Engagement	SQT								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	109	44.1	89	36.0	42	17.0	7	**2.8	247	100
Medio	18	16.8	33	30.8	42	39.3	14	13.1	107	100
Bajo	0	.0	3	10.0	9	30.0	18	**60.0	30	100
Total	127	33.1	125	32.6	93	24.2	39	10.2	384	100

** $p \leq 0.01$

Ahora bien, al analizar la relación entre los componentes del Engagement y del SQT, se observa una relación entre el vigor y la ilusión por el trabajo, encontrando que cuando hay un nivel alto de vigor la ilusión alta es la de los porcentajes más altos (36%). ($p=0.000$)

Tabla 17. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Vigor	Ilusión								Total	
	Alta		Media		Baja		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	80	**36.2	33	14.9	74	33.5	34	15.4	221	100
Medio	15	12.8	14	12.0	34	29.1	54	46.2	117	100
Bajo	4	8.7	2	4.3	5	10.9	35	76.1	46	100
Total	99	25.8	49	12.8	113	29.4	123	32.0	384	100

** $p \leq 0.01$

Para la distribución del Vigor del Engagement y el desgaste psíquico del SQT hay una fuerte asociación ($p=0.000$), resaltando que cuando el vigor se encuentra alto, los porcentajes de desgaste psíquico son los mas bajos (51%)

Tabla 18. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Vigor	Desgaste psíquico								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	112	**50.7	46	20.8	47	21.3	16	7.2	221	100
Medio	25	21.4	27	23.1	45	38.5	20	17.1	117	100
Bajo	2	4.3	6	13.0	23	50.0	15	32.6	46	100
Total	139	36.2	79	20.6	115	29.9	51	13.3	384	100

** $p \leq 0.01$

Para la distribución de vigor del Engagement e indolencia del SQT se puede observar que existe una asociación estadística ($p=0.000$), subrayando que cuando hay un vigor alto, la indolencia es mas baja.

Tabla 19. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Vigor	Indolencia								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	93	**42.1	58	26.2	52	23.5	18	8.1	221	100
Medio	24	20.5	41	35.0	31	26.5	21	17.9	117	100
Bajo	6	13.0	15	32.6	11	23.9	14	30.4	46	100
Total	123	32.0	114	29.7	94	24.5	53	13.8	384	100

** $p \leq 0.01$

En la siguiente tabla se muestra la distribución del vigor y la culpa, se halló una asociación ($p=0.000$), acentuando que cuando se tiene un vigor alto, el porcentaje de culpa baja es el más elevado (37%)

Tabla 22. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Vigor	Culpa								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	82	**37.1	50	22.6	74	33.5	15	6.8	221	100
Medio	35	29.9	24	20.5	44	37.6	14	12.0	117	100
Bajo	8	17.4	7	15.2	19	41.3	12	26.1	46	100
Total	125	32.6	81	21.1	137	35.7	41	10.7	384	100

** $p \leq 0.01$

En el análisis acerca de la relación entre vigor y el SQT, se encontró una asociación ($p=0.000$), señalando que cuando se presentó un nivel alto de vigor, se obtuvo un nivel bajo de SQT (44%)

Tabla 23. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Vigor	SQT								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	98	**44.3	84	38.0	34	15.4	5	2.3	221	100
Medio	27	23.1	34	29.1	40	34.2	16	13.7	117	100
Bajo	2	4.3	7	15.2	19	41.3	18	39.1	46	100
Total	127	33.1	125	32.6	93	24.2	39	10.2	384	100

** $p \leq 0.01$

En la siguiente tabla podemos observar que existe una asociación entre la dedicación y la ilusión por el trabajo ($p=0.000$), siendo que el porcentaje mas bajo de dedicación es aquel que presenta los porcentajes mayores de desilusión por el trabajo.

Tabla 24. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Dedicación	Ilusión por el Trabajo								Total	
	Alta		Media		Baja		Patol			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	93	34.6	38	14.1	92	34.2	46	17.1	269	100
Medio	6	6.8	11	12.5	21	23.9	50	56.8	88	100
Bajo	0	.0	0	.0	0	.0	27	**100.0	27	100
Total	99	25.8	49	12.8	113	29.4	123	32.0	384	100

** $p \leq 0.01$

En cuanto a la distribución de la dedicación y desgaste psíquico existe una asociación estadísticamente significativa ($p=0.000$), señalando que una dedicación alta, presenta el mayor porcentaje de desgaste psíquico bajo (45%)

Tabla 25. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Dedicación	Desgaste Psíquico								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	120	44.6	58	21.6	67	24.9	24	8.9	269	100
Medio	16	18.2	19	21.6	38	43.2	15	17.0	88	100
Bajo	3	11.1	2	7.4	10	37.0	12	44.4	27	100
Total	139	36.2	79	20.6	115	29.9	51	13.3	384	100

** $p \leq 0.01$

Para la distribución de la dedicación y la indolencia se encontró que cuando la dedicación es alta, el porcentaje de indolencia baja es mayor (39%) ($p=0.000$).

Tabla 26. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Dedicación	Indolencia								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	106	**39.4	75	27.9	63	23.4	25	9.3	269	100
Medio	14	15.9	35	39.8	23	26.1	16	18.2	88	100
Bajo	3	11.1	4	14.8	8	29.6	12	44.4	27	100
Total	123	32.0	114	29.7	94	24.5	53	13.8	384	100

** $p \leq 0.01$

En cuanto el último componente del SQT, podemos observar que el nivel alto de dedicación muestran los niveles mayores de culpa baja (36%). ($p=0.000$)

Tabla 27. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Dedicación	Culpa								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	98	**36.4	65	24.2	88	32.7	18	6.7	269	100
Medio	23	26.1	11	12.5	36	40.9	18	20.5	88	100
Bajo	4	14.8	5	18.5	13	48.1	5	18.5	27	100
Total	125	32.6	81	21.1	137	35.7	41	10.7	384	100

** $p \leq 0.01$

En la distribución de la dedicación y el SQT se muestra que cuando hay niveles bajos de dedicación se presentan niveles patológicos del SQT (59%) ($p=0.000$).

Tabla 28. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Dedicación	SQT								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	114	42.4	97	36.1	49	18.2	9	3.3	269	100
Medio	13	14.8	26	29.5	35	39.8	14	15.9	88	100
Bajo	0	.0	2	7.4	9	33.3	16	59.3	27	100
Total	127	33.1	125	32.6	93	24.2	39	10.2	384	100

** $p \leq 0.01$

En el análisis acerca de la relación entre absorción y la ilusión por el trabajo, se encontró que el nivel alto de absorción muestra el mayor porcentaje alto de ilusión por el trabajo (33%). ($p=0.000$)

Tabla 29. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Absorción	Ilusión								Total	
	Alta		Media		Baja		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	86	**33.2	39	15.1	81	31.3	53	20.5	259	100
Medio	13	13.1	9	9.1	30	30.3	47	47.5	99	100
Bajo	0	.0	1	3.8	2	7.7	23	88.5	26	100
Total	99	25.8	49	12.8	113	29.4	123	32.0	384	100

** $p \leq 0.01$

En la distribución de los datos de la absorción existe una asociación con el desgaste psíquico ($p=0.000$) ya que se observó que cuando la absorción es alta, el desgaste psíquico bajo tiene el porcentaje más alto (42%)

Tabla 30. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Absorción	Desgaste Físico								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	108	**41.7	60	23.2	66	25.5	25	9.7	259	100
Medio	25	25.3	16	16.2	40	40.4	18	18.2	99	100
Bajo	6	23.1	3	11.5	9	34.6	8	30.8	26	100
Total	139	36.2	79	20.6	115	29.9	51	13.3	384	100

** $p \leq 0.01$

Para la distribución de la absorción del Engagement y desencanto profesional del SQT se puede observar que existe una asociación significativa, subrayando que cuando hay absorción alta, la indolencia es normal ($p=0.000$).

Tabla 30. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Absorción	Indolencia								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	97	37.5	78	30.1	62	23.9	22	8.5	259	100
Medio	22	22.2	30	30.3	26	26.3	21	21.2	99	100
Bajo	4	15.4	6	23.1	6	23.1	10	38.5	26	100
Total	123	32.0	114	29.7	94	24.5	53	13.8	384	100

** $p \leq 0.01$

En cuanto a la tabla siguiente podemos observar que en cuanto a la absorción y la culpa existe una asociación estadísticamente significativa ($p=0.000$), cuando la absorción tiene el mayor porcentaje en alto, la culpa alta (35%).

Tabla 31. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Absorción	Culpa								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	88	34.0	59	22.8	91	**35.1	21	8.1	259	100
Medio	31	31.3	20	20.2	32	32.3	16	16.2	99	100
Bajo	6	23.1	2	7.7	14	53.8	4	15.4	26	100
Total	125	32.6	81	21.1	137	35.7	41	10.7	384	100

** $p \leq 0.01$

Por último en el análisis de la relación entre la absorción y el desgaste laboral se observó que sólo en los niveles altos de Engagement se presenta bajo porcentaje en el nivel patológico del SQT (4%) ($p=0.000$).

Tabla 32. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Absorción	SQT								Total	
	Bajo		Medio		Alto		Patológico			
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Alto	105	40.5	91	35.1	53	20.5	10	3.9	259	100
Medio	19	19.2	30	30.3	34	34.3	16	16.2	99	100
Bajo	3	11.5	4	15.4	6	23.1	13	50.0	26	100
Total	127	33.1	125	32.6	93	24.2	39	10.2	384	100

** $p \leq 0.01$

CORRELACIÓN

Los resultados que a continuación se muestran son los obtenidos de analizar los componentes del SQT y el Engagement con la prueba de Rho de Spearman, se decidió realizar esta prueba ya que los datos de SQT se comportaron normalmente pero no los datos de Engagement.

En los componentes del SQT y el Engagement se encontró que:

La ilusión por el trabajo tiene una correlación positiva alta con todos los componentes del Engagement, eso es algo esperado ya que este componente es el único positivo del SQT, aunque es más evidente con el vigor con .649. por lo que podemos decir que en los docentes a mayor vigor, la ilusión con lo que realizan será mayor.

Para el Desgaste Psíquico se observó una fuerte asociación estadística negativa aunque es más visible con la absorción de -.440, lo que significa que entre mas absortos se encuentren los profesores puede contrarrestar la presencia del desgaste psíquico.

El Indolencia se asocia negativamente con el índice de vigor con $-.412$, por lo que podemos vislumbrar que el tener más energía en su trabajo ayuda a no sentir apatía por el trabajo.

En la Culpa existe una correlación estadísticamente significativa con todos los componentes del Engagement pero es un poco más alta con el vigor ($-.238$), es por eso que se puede decir que cuando los docentes se encuentran con mayor ánimo en lo que realizan puede prevenir la presencia de la culpa.

SQT tiene una mayor asociación negativa con el índice de vigor con $-.568$, es por lo que se puede entrever que el vigor puede ayudar a evitar la presencia de SQT.

Como es evidente en los resultados de la prueba de Rho el índice de vigor es la dimensión que más asociaciones presenta con los componentes del SQT, por lo que podemos decir que la población estudiada tienen un mayor grado de vigor; es decir, a mayor nivel de vigor, mayor ilusión, menor indolencia y menor culpa, y cuando existe una mayor absorción el desgaste disminuye.

Tabla 33. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Rho de Spearman		índice de vigor	índice dedicación	índice absorción	Engagement
Ilusión por el Trabajo	Coefficiente de correlación	.649**	.475**	.591**	.475**
Desgaste Psíquico	Coefficiente de correlación	-.421**	-.270**	-.440**	-.270**
Indolencia	Coefficiente de correlación	-.412**	-.327**	-.391**	-.327**
Culpa	Coefficiente de correlación	-.238**	-.178**	-.213**	-.178**
SQT	Coefficiente de correlación	-.568**	-.403**	-.552**	-.403**

. ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

ASOCIACIONES DE LAS VARIABLES INTERVINIENTES

Para la correlación entre las variables intervinientes y los constructos SQT y Engagement, pudimos observar que con todas las variables intervinientes fueron estadísticamente. A continuación se mostraran los resultados obtenidos:

TURNO

Se encontró una asociación entre Turno, Engagement y SQT ($p=0.000$) siendo el turno matutino el que presenta un nivel alto de engagement y un nivel de SQT bajo. Esto se puede confirmar con la prueba realizada U de Mann-Whitney ($p=0.000$) en la cual se puede observar que el turno contrasta con el SQT Y Engagement (tablas 49 y 50).

Tabla 34. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Turno				SQT				Total	
				Bajo	Medio	Alto	Patológico		
Matutino	Engagement	Alto	Recuento	77	53	26	2	158	
			%	**48.7	33.5	16.5	1.3	100	
		Medio	Recuento	9	16	23	4	52	
			%	17.3	30.8	44.2	7.7	100	
		Bajo	Recuento	0	2	5	11	18	
			%	.0	11.1	27.8	**61.1	100	
	Total		Recuento	86	71	54	17	228	
			%	37.7	31.1	23.7	7.5	100	
	Mixto	Engagement	Alto	Recuento	30	36	14	4	84
				%	**35.7	42.9	16.7	4.8	100
Medio			Recuento	8	17	17	10	52	
			%	15.4	32.7	32.7	19.2	100	
Bajo			Recuento	0	1	4	6	11	
			%	.0	9.1	36.4	**54.5	100	
Total		Recuento	38	54	35	20	147		
		%	25.9	36.7	23.8	13.6	100		
Total		Engagement	Alto	Recuento	107	89	40	6	242
				%	44.2	36.8	16.5	2.5	100
	Medio		Recuento	17	33	40	14	104	
			%	16.3	31.7	38.5	13.5	100	
	Bajo		Recuento	0	3	9	17	29	
			%	.0	10.3	31.0	58.6	100	
	Total		Recuento	124	125	89	37	375	
			%	33.1	33.3	23.7	9.9	100	

** $p \leq 0.01$

CARRERA MAGISTERIAL

Para la carrera magisterial, Engagement y SQT se encontró una asociación ($p=0.000$), los docentes que no tienen carrera magisterial obtuvieron un puntaje alto de engagement y aquellos que si tienen carrera magisterial presentan porcentajes más altos de SQT patológico. Se confirmó con la prueba U de Mann-Whitney ($p=0.000$) la asociación entre la carrera magisterial y el SQT aunque con el engagement con esta prueba no existió ningún contraste (tabla 51).

Tabla 35. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Carrera Magisterial			SQT				Total	
			Bajo	Medio	Alto	Patológico		
Con	Engagement	Alto	Recuento	30	22	17	4	73
			%	41.1	30.1	23.3	5.5	100
		Medio	Recuento	3	8	14	8	33
			%	9.1	24.2	42.4	24.2	100
		Bajo	Recuento	0	1	3	12	16
			%	.0	6.3	18.8	**75.0	100
	Total		Recuento	33	31	34	24	122
			%	27.0	25.4	27.9	19.7	100
Sin	Engagement	Alto	Recuento	75	65	23	3	166
			%	**45.2	39.2	13.9	1.8	100
		Medio	Recuento	15	23	25	6	69
			%	21.7	33.3	36.2	8.7	100
		Bajo	Recuento	0	2	5	6	13
			%	.0	15.4	38.5	46.2	100
	Total		Recuento	90	90	53	15	248
			%	36.3	36.3	21.4	6.0	100
Total	Engagement	Alto	Recuento	105	87	40	7	239
			%	43.9	36.4	16.7	2.9	100
		Medio	Recuento	18	31	39	14	102
			%	17.6	30.4	38.2	13.7	100
		Bajo	Recuento	0	3	8	18	29
			%	.0	10.3	27.6	62.1	100
	Total		Recuento	123	121	87	39	370
			%	33.2	32.7	23.5	10.5	100

** $p \leq 0.01$

TIPO DE CONTRATO

Se encontró una asociación entre el tipo de contrato, engagement y SQT ($p=0.000$) siendo los que tienen ambos tipos de contrato la variable con mayor porcentaje de engagement alto (50%) y con mayor porcentaje de SQT patológico (75%). Esta asociación se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis ($p=0.000$) en la que se confirmó la asociación entre SQT y contrato aunque no con el engagement (Tabla 46)

Tabla 36. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Tipo de Contrato				SQT				Total		
				Bajo	Medio	Alto	Patológico			
Base	Engagement	Alto	Recuento	38	28	10	1	77		
			%	49.4	36.4	13.0	1.3	100		
		Medio	Recuento	8	11	10	1	30		
			%	26.7	36.7	33.3	3.3	100		
		Bajo	Recuento	0	0	3	5	8		
			%	.0	.0	37.5	62.5	100		
		Total			Recuento	46	39	23	7	115
					%	40.0	33.9	20.0	6.1	100
Interinato	Engagement	Alto	Recuento	54	52	26	5	137		
			%	39.4	38.0	19.0	3.6	100		
		Medio	Recuento	8	15	25	12	60		
			%	13.3	25.0	41.7	20.0	100		
		Bajo	Recuento	0	2	5	10	17		
			%	.0	11.8	29.4	58.8	100		
		Total			Recuento	62	69	56	27	214
					%	29.0	32.2	26.2	12.6	100
Ambos	Engagement	Alto	Recuento	14	8	6	0	28		
			%	**50.0	28.6	21.4	.0	100		
		Medio	Recuento	1	6	5	1	13		
			%	7.7	46.2	38.5	7.7	100		
		Bajo	Recuento	0	1	0	3	4		
			%	.0	25.0	.0	**75.0	100		
		Total			Recuento	15	15	11	4	45
					%	33.3	33.3	24.4	8.9	100

Total	Engagement	Alto	Recuento	106	88	42	6	242
			%	43.8	36.4	17.4	2.5	100
		Medio	Recuento	17	32	40	14	103
			%	16.5	31.1	38.8	13.6	100
		Bajo	Recuento	0	3	8	18	29
			%	.0	10.3	27.6	62.1	100
		Total	Recuento	123	123	90	38	374
			%	32.9	32.9	24.1	10.2	100

** $p \leq 0.01$

SEXO

Se encontró una asociación entre el sexo, engagement y SQT ($p=0.000$) siendo las mujeres las que presentan engagement alto (46%) y también son las que presentan mayor porcentaje de SQT patológico (65%). Se aplicó la prueba U de Mann-Whitney ($p=0.000$), en la que se confirmó la asociación entre SQT y sexo, pero no con el Engagement (tabla 48)

Tabla 37. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Sexo				SQT				Total
				Bajo	Medio	Alto	Patológico	
Hombre	Engagement	Alto	Recuento	35	33	17	3	88
			%	39.8	37.5	19.3	3.4	100
		Medio	Recuento	8	12	13	5	38
			%	21.1	31.6	34.2	13.2	100
		Bajo	Recuento	0	3	1	3	7
			%	.0	42.9	14.3	42.9	100
		Total	Recuento	43	48	31	11	133
			%	32.3	36.1	23.3	8.3	100
Mujer	Engagement	Alto	Recuento	74	56	25	4	159
			%	**46.5	35.2	15.7	2.5	100
		Medio	Recuento	10	21	29	9	69
			%	14.5	30.4	42.0	13.0	100
		Bajo	Recuento	0	0	8	15	23
			%	.0	.0	34.8	**65.2	100
		Total	Recuento	84	77	62	28	251
			%	33.5	30.7	24.7	11.2	100

Total	Engagement	Alto	Recuento	109	89	42	7	247
			%	44.1	36.0	17.0	2.8	100
		Medio	Recuento	18	33	42	14	107
			%	16.8	30.8	39.3	13.1	100
		Bajo	Recuento	0	3	9	18	30
			%	.0	10.0	30.0	60.0	100
	Total	Recuento	127	125	93	39	384	
		%	33.1	32.6	24.2	10.2	100	

** $p \leq 0.01$

EDAD

Para la asociación entre la edad, engagement y SQT ($p=0.000$), se puede observar que los grupos de edad con alto engagement es el de 22 a 38 y de 48 a 64 años (46%), en contraste el grupo de 39 a 47 años es el grupo con mayor porcentaje de SQT patológico (66%). En cuanto a esta variable se aplicó la prueba de Kruskal Wallis ($p=0.000$) para confirmar la asociación con el Engagement pero no con el SQT (tabla 47).

Tabla 38. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Edad				SQT				Total
				Bajo	Medio	Alto	Patológico	
22 a 38 años	Engagement	Alto	Recuento	30	24	10	1	65
			%	**46.2	36.9	15.4	1.5	100
		Medio	Recuento	9	11	16	3	39
			%	23.1	28.2	41.0	7.7	100
		Bajo	Recuento	0	1	3	2	6
			%	.0	16.7	50.0	33.3	100
	Total	Recuento	39	36	29	6	110	
		%	35.5	32.7	26.4	5.5	100	
39 a 47 años	Engagement	Alto	Recuento	33	27	15	2	77
			%	42.9	35.1	19.5	2.6	100
		Medio	Recuento	4	11	10	3	28
			%	14.3	39.3	35.7	10.7	100
		Bajo	Recuento	0	2	2	8	12
			%	.0	16.7	16.7	**66.7	100
	Total	Recuento	37	40	27	13	117	
		%	31.6	34.2	23.1	11.1	100	

48 a 64 años	Engagement	Alto	Recuento	35	27	11	3	76
			%	**46.1	35.5	14.5	3.9	100
		Medio	Recuento	4	10	9	5	28
			%	14.3	35.7	32.1	17.9	100
		Bajo	Recuento	0	0	4	6	10
			%	.0	.0	40.0	60.0	100
		Total	Recuento	39	37	24	14	114
			%	34.2	32.5	21.1	12.3	100
Total	Engagement	Alto	Recuento	98	78	36	6	218
			%	45.0	35.8	16.5	2.8	100
		Medio	Recuento	17	32	35	11	95
			%	17.9	33.7	36.8	11.6	100
		Bajo	Recuento	0	3	9	16	28
			%	.0	10.7	32.1	57.1	100
		Total	Recuento	115	113	80	33	341
			%	33.7	33.1	23.5	9.7	100

** $p \leq 0.01$

ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO

Para la asociación con la antigüedad en el puesto, engagement y SQT ($p=0.000$), el grupo de antigüedad de 17 a 23 años se encuentra con el mayor porcentaje de engagement (48%) y los grupos que obtuvieron los mayores puntajes de SQT son de 17 a 23 años y de 24 a 40 años de antigüedad (66%). Se aplicó la prueba de Kruskal Wallis ($p=0.000$) para confirmar la asociación entre SQT y antigüedad (tabla 45)

Tabla 39. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Antigüedad en el puesto				SQT				Total
				Bajo	Medio	Alto	Patológico	
de 1 a 8 años	Engagement	Alto	Recuento	29	28	8	1	66
			%	43.9	42.4	12.1	1.5	100
		Medio	Recuento	7	6	8	0	21
			%	33.3	28.6	38.1	.0	100
		Bajo	Recuento	0	0	2	3	5
			%	.0	.0	40.0	60.0	100
		Total	Recuento	36	34	18	4	92
			%	39.1	37.0	19.6	4.3	100

de 9 a 16 años	Engagement	Alto	Recuento	24	16	11	0	51
			%	47.1	31.4	21.6	.0	100
		Medio	Recuento	6	6	13	4	29
			%	20.7	20.7	44.8	13.8	100
		Bajo	Recuento	0	2	1	1	4
			%	.0	50.0	25.0	25.0	100
	Total	Recuento	30	24	25	5	84	
		%	35.7	28.6	29.8	6.0	100	
de 17 a 23 años	Engagement	Alto	Recuento	29	21	9	1	60
			%	**48.3	35.0	15.0	1.7	100
		Medio	Recuento	2	12	13	6	33
			%	6.1	36.4	39.4	18.2	100
		Bajo	Recuento	0	1	2	6	9
			%	.0	11.1	22.2	**66.7	100
	Total	Recuento	31	34	24	13	102	
		%	30.4	33.3	23.5	12.7	100	
de 24 a 40 años	Engagement	Alto	Recuento	22	23	9	5	59
			%	37.3	39.0	15.3	8.5	100
		Medio	Recuento	2	8	6	4	20
			%	10.0	40.0	30.0	20.0	100
		Bajo	Recuento	0	0	3	6	9
			%	.0	.0	33.3	**66.7	100
	Total	Recuento	24	31	18	15	88	
		%	27.3	35.2	20.5	17.0	100	
Total	Engagement	Alto	Recuento	104	88	37	7	236
			%	44.1	37.3	15.7	3.0	100
		Medio	Recuento	17	32	40	14	103
			%	16.5	31.1	38.8	13.6	100
		Bajo	Recuento	0	3	8	16	27
			%	.0	11.1	29.6	59.3	100
	Total	Recuento	121	123	85	37	366	
		%	33.1	33.6	23.2	10.1	100	

** $p \leq 0.01$

HORAS FRENTE A GRUPO

Se encontró una asociación con las horas frente a grupo, engagement y SQT ($p=0.000$), los docentes con 20 a 26 horas y 27 a 35 horas son aquellos con un nivel alto de Engagement (50%), el 71% del grupo de 4 a 19 horas obtuvo nivel alto de Engagement y SQT patológico. Para confirmar la asociación de esta variable con SQT y Engagement se aplicó la prueba de Kruskal Wallis ($p=0.000$) (tablas 43 y 44)

Tabla 40. Distribución del Engagement y componentes del SQT en docentes

Horas frente a grupo				SQT				Total
				Bajo	Medio	Alto	Patológico	
4 a 19 horas	Engagement	Alto	Recuento	32	26	11	2	71
			%	45.1	36.6	15.5	2.8	100
		Medio	Recuento	4	5	11	1	21
			%	19.0	23.8	52.4	4.8	100
	Bajo	Recuento	0	1	1	5	7	
		%	.0	14.3	14.3	**71.4	100	
	Total		Recuento	36	32	23	8	99
			%	36.4	32.3	23.2	8.1	100
20 a 26 horas	Engagement	Alto	Recuento	31	17	10	3	61
			%	**50.8	27.9	16.4	4.9	100
		Medio	Recuento	5	5	13	2	25
			%	20.0	20.0	52.0	8.0	100
	Bajo	Recuento	0	1	2	2	5	
		%	.0	20.0	40.0	40.0	100	
	Total		Recuento	36	23	25	7	91
			%	39.6	25.3	27.5	7.7	100
27 a 35 horas	Engagement	Alto	Recuento	29	21	8	0	58
			%	**50.0	36.2	13.8	.0	100
		Medio	Recuento	5	16	10	4	35
			%	14.3	45.7	28.6	11.4	100
	Bajo	Recuento	0	0	4	5	9	
		%	.0	.0	44.4	55.6	100	
	Total		Recuento	34	37	22	9	102
			%	33.3	36.3	21.6	8.8	100

36 a 56 horas	Engagement	Alto	Recuento	15	24	11	2	52
			%	28.8	46.2	21.2	3.8	100
		Medio	Recuento	3	7	8	7	25
			%	12.0	28.0	32.0	28.0	100
	Bajo	Recuento	0	1	2	6	9	
		%	.0	11.1	22.2	66.7	100	
	Total		Recuento	18	32	21	15	86
			%	20.9	37.2	24.4	17.4	100
Total	Engagement	Alto	Recuento	107	88	40	7	242
			%	44.2	36.4	16.5	2.9	100
		Medio	Recuento	17	33	42	14	106
			%	16.0	31.1	39.6	13.2	100
	Bajo	Recuento	0	3	9	18	30	
		%	.0	10.0	30.0	60.0	100	
	Total		Recuento	124	124	91	39	378
			%	32.8	32.8	24.1	10.3	100

** $p \leq 0.01$

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue analizar si el engagement es un factor protector en la presencia del síndrome de quemarse por el trabajo, lo que significaría a corto plazo la posibilidad de usarlo en un modelo de intervención.

La docencia se considera una de las profesiones más vulnerables hablando de salud. Se ha asociado con padecimientos de salud mental (tales como ansiedad, depresión); enfermedades físicas (dolores de cabeza, úlceras, problemas cardiovasculares) y síntomas conductuales adversos para la organización (bajas laborales, disminución de compromiso en la enseñanza, absentismo) (Agudo).

A partir de la última década, el término de burnout ha sido considerado por varios profesionales de la salud un tema relevante de estudio. La causa de ello puede deberse a los rápidos cambios psicosociales en el mundo laboral, incluido en ello los cambios en el ámbito educativo (Moreno-Jimménez, González, & Garrosa, 2001).

El síndrome de estar quemado afecta a los profesores ya que muchas veces no están capacitados o no tiene los mecanismos que les sirven para afrontar todas las exigencias de su actividad laboral (Agudo, 2011).

Diversas investigaciones han reportado el análisis la relación entre salud en el trabajo docente y síndrome de Burnout, se reportó como la falta de logro como una causa de una causa de daño a la salud. Camacho y Arias (2009) analizando una muestra de 576 profesores mexicanos de universidad (186), bachillerato (204) y primaria (186), observaron que los profesores universitarios consideraron un mayor peso sobre la salud a causa de la falta de logro (-0.398) y el desgaste emocional (-0.330); en cambio, para los docentes de bachillerato la relación fue inversa, se dio mayor peso al agotamiento emocional (-0.456) y la falta de logro (-0.225) y para los profesores de nivel primario el agotamiento emocional fue lo más problemático incluso comparando a los anteriores con (-0.520).

Con los resultados obtenidos, estos investigadores muestra el impacto del desgaste emocional sobre la salud de profesores de distinto niveles educativo de enseñanza y la influencia sobre otras variables personales como el logro.

Así mismo, en otra investigación con 698 profesores mexicanos de nivel primaria, se observó que el 3% manifiestan una alta ilusión por el trabajo, el 37.4% manifestaron desgaste psíquico, 4.7% manejan niveles altos de indolencia y un 9.7% de culpa, el 35.5% de la muestra los maestros tuvo algún síntoma asociado al SQT, 35.9% con sobrecarga laboral y por ultimo el 5.70% manifestó baja autoeficacia (Unda, 2010). En este estudio se observó que el principal problema que presentó este grupo de profesores es el desgaste psíquico, sobre carga laboral y culpa.

Para el grupo de profesores estudiados se encontró que de 384 docentes, el 10% presentaron SQT patológico y para los componentes del modelo: el 32% nivel patológico de desilusión, 13% patológico desgaste psíquico, 14% indolencia y culpa patológica sólo de 11%. Este porcentaje de severidad es mayor que otro grupos estudiados en personal hospitalaria de salud (Barragán, Tovalín, Rodríguez, 2009) y abogados institucionales (Barragán, Marroquin, Rodríguez, & José, 2009). Esto quiere decir en el caso de los profesores de secundaria del DF que de 20 mil profesores registrados en la SEP (2011) pertenecientes a escuelas secundarias generales, aproximadamente 200 de ellos tendrían un nivel patológico del SQT.

En el caso del engagement, ha sido estudiada como un factor que expresa entrega, energía y buena capacidad en el manejo de las situaciones laborales y extralaborales, el caso de los docentes, podría suponerse que hay entregan con sus alumnos, se encuentra con niveles altos de energía para trabajar, al igual de persistencia y de un fuerte deseo por esforzarse en el trabajo.

Como señala Kanungo (1982), los docentes se mantendrían con entusiasmo, inspiración y orgullo, respecto a su trabajo y creen en lo que realiza, por lo que se siente realizado y pleno, y esto hace que el cueste abandonar su puesto de trabajo, donde el tiempo se le pasa volando aunque no es un estado psicológico persistente.

Dentro de nuestra investigación se pudo observar que el Engagement al igual que sus componentes se mantuvieron en niveles altos, con porcentajes del Engagement de 64%, vigor 58%, dedicación 70% y absorción de 68% por lo que se puede decir que la mayoría de docentes se encuentran muy involucrados con su trabajo y con sus alumnos. Sin embargo un porcentaje importante (8%) obtuvieron niveles bajos en la puntuación global de Engagement, condición que podría significar el riesgo de desarrollar SQT.

Ahora bien, haciendo una comparación con los componentes del Engagement y SQT se puede observar primero que, cuando hay Engagement bajo, se presentan casos de un SQT patológico, después cuando el Engagement es alto, el SQT se presenta bajo (95%). Por lo que podemos decir que nuestra hipótesis general se comprueba a mayor presencia de Engagement ayuda a controlar la aparición de SQT en los profesores de secundaria del D.F.

Sin embargo, realizando asociaciones entre los componentes del Engagement y el SQT se pudo observar que en términos generales todas las dimensiones del SQT obtuvieron un porcentaje entre 20 y 35% en niveles altos, por lo que se puede suponer que el hecho de que la mayoría de los docentes en esta población presentan niveles altos de engagement, no les esta ayudando, esto quiere decir que si aproximadamente existen 20,000 docentes en el distrito federal, cerca de entre 4000 y 7000 docentes presentan niveles altos en alguna dimensión del SQT.

Hasta el momento no se han reportado muchas investigaciones sobre el Engagement y con profesores de secundaria son menores, ya que es un tema que se ha estado abriendo paso en los últimos años, es por eso que no se reportan más investigaciones.

Como hemos comentado anteriormente y la principal hipótesis de esta investigación es saber si los niveles altos de Engagement puede ayudar a tener una mejor visión acerca del trabajo, no solo los docentes sino en general en los trabajadores y así poder ayudar a los que presentan un estrés crónico a superar o a generar medios, en los que colaboren no solo sus iguales, sino jefes inmediatos, y subordinados para favorecer el ambiente de trabajo y generar una mayor productividad.

En un artículo de Marian Agudo (2011) observó si existía relación entre las distintas dimensiones del Burnout (agotamiento, cinismo y eficacia profesional) y Engagement (vigor, dedicación y absorción) en los profesores de educación primaria y secundaria, en función del sexo, edad, curso y lugar de residencia, contando con una muestra de 20 profesores de una escuela. En este estudio se obtuvo la contraposición del Burnout y el Engagement a partir del uso estadístico descriptivo (correlación, media, desviación, máximos, mínimos) y pruebas no paramétricas (análisis de dos muestras independientes).

Y los resultados fueron los siguientes en relación con el Burnout las consistencias internas encontradas superan el 0.70 recomendado, ella atribuye los resultados debido a la reducida muestra a la que se le administró los cuestionarios por lo que no se obtuvo el resultado esperado.

Respecto a las relaciones entre Burnout y Engagement de la 1^o hipótesis (las dimensiones de Burnout y Engagement están negativamente correlacionadas), encontró que todas las escalas de un constructo están negativa y significativamente relacionadas con el otro constructo, a excepción de la dimensión de eficacia profesional del Burnout, que está formulada en sentido positivo, por tanto correlaciona en negativo y actúa de manera independiente a las otras dos dimensiones (agotamiento y cinismo) de este constructo (Agudo).

Con la correlación Rho de Spearman, se demostró que existía una relación entre la edad y los dos constructos estudiados, ya que a medida que aumenta la edad, también lo hace el Burnout, y por el contrario, disminuye el Engagement. Los resultados obtenidos en esta investigación sobre los grupos de edad, los grupos tanto de los más jóvenes como los de mayor edad (de 22 a 38 y de 48 a 64 años respectivamente), son los que presentan mayores porcentajes de engagement alto (49%) y los del grupo de mediana edad (39 a 47 años) son los que presentaron niveles altos de SQT patológico (66%), cabe mencionar que en esta investigación se utilizó χ^2 para las asociaciones y U de Mann-Whitney para corroborar este resultado

En cuanto a la variable sexo, los resultados obtenidos en el estudio de Agudo (s.f.), le llevo a confirmar que existen diferencias con respecto al estilo educativo, ya que según esta autora los profesores suelen ser más directivos que las profesoras en todos los niveles, pero ello no significa que tenga que existir una diferencia en los niveles de Burnout y Engagement entre ellos. Se pudo observar que las mujeres estén más agotadas que sus colegas y los hombres se destacaron en eficacia profesional.

También se pudo obtener la relación que existe entre la variable sexo y las dimensiones del Engagement y el Burnout. Se observó la presencia de diferencias casi significativas de sexo con absorción y agotamiento, mientras que en las dimensiones de vigor, dedicación, cinismo y eficacia profesional no existen diferencias en función del sexo del profesor.

En las dimensiones de absorción y agotamiento se encontraron diferencias estadísticamente significativas para hombres y mujeres, y se concluyó que las profesoras están más agotadas que los profesores a la hora de impartir clases.

Por otro lado, mostraron que existe una relación entre el Engagement y Burnout y la variable curso, por lo tanto, si afirmo que a mayor nivel de estudios impartidos, mayor nivel de Burnout y menor de Engagement. Solo en la dimensión de vigor se encontraron diferencias significativas por lo que se puede deducir que los profesores de primaria tienen más entusiasmo a la hora de impartir clase que los de secundaria. Para nuestra investigación, en la variable sexo se observó que las mujeres son las que presentan ambos constructos, 65% de SQT patológico y un 46% de engagement alto, lo que coincide con los que encuentra Agudo en su investigación.

Respecto a las relaciones entre Burnout y Engagement, Agudo (s.f.) reportó que todas las escalas de un constructo están negativas y significativamente correlacionadas con las del otro, en este estudio, utilizando un análisis factorial exploratorio de segundo orden se encontró dos dimensiones diferentes donde se esperaba que las tres escalas tanto de Burnout como del Engagement saturarían en dos factores separados.

Nuevamente persiste la dificultad de no existir muchas investigaciones sobre la relación que existe entre burnout y engagement en profesores de secundaria y sobre todo con las variables intervinientes turno, carrera magisterial, tipo de contrato, antigüedad en el puesto y horas frente a grupo por lo que sólo se pueden presentar algunos resultados relacionados con los de esta investigación.

Los resultados obtenidos en esta investigación con respecto a las variables intervinientes de turno, carrera magisterial, tipo de contrato, antigüedad en el puesto y horas frente a grupo fueron las siguientes respectivamente.

En cuanto al turno se observó que el matutino presentó los mayores porcentajes de ambos constructos, 49% con engagement alto y 61% con SQT patológico.

Para la variable carrera magisterial, los que tenían carrera magisterial presentaron un mayor porcentaje de SQT patológico (75%), y los que no tienen carrera magisterial presentaron un engagement alto (45%).

En cuanto al tipo de contrato los docentes que presentaron mayores puntajes de ambos constructos es el grupo que mencionaron tener ambos tipos de contrato, 50% de engagement alto y 75% de SQT patológico respectivamente.

En los porcentajes obtenidos en la variable antigüedad se observó que el grupo de 17 a 23 años de antigüedad son los que tienen mayor puntaje de engagement alto (48%), en contraste, los grupos que obtuvieron mayor porcentaje de SQT patológico son los grupos de 17 a 23 años y de 24 a 40 años de antigüedad (66%).

Para las horas frente a grupo se obtuvieron los siguientes puntajes, del grupo con 20 a 35 horas presentaron alto engagement con 50%, mientras que los que presentan mayor SQT patológico son los del grupo con 4 a 19 horas frente a grupo (71%)

Se puede decir que en esta población de docentes se sienten comprometidos con su trabajo aunque sus condiciones de trabajo no son óptimas ya que presentan en algunos niveles de SQT.

Después de haber realizado comparaciones entre el engagement y el SQT, se concluyo que cuando hay niveles altos de engagement no se presentan casos patológicos de SQT, sin embargo esto no quiere decir que el estar inmerso en su trabajo no tenga repercusiones en la salud ya que cuando se revisan las asociaciones entre ambos constructos se puede ver que desde que hay un engagement medio comienzan a verse casos de SQT alto incluso hasta patológico. Esto puede ocurrir por diversas causas como: dificultades con los alumnos, problemas con la institución desde instalaciones no adecuadas, falta de empatía por parte de los directivos o supervisores, la posibilidad de no poder escalar a mejores plazas de trabajo y por lo tanto sueldo, material de trabajo inexistente, compañeros apáticos y problemáticos.

Se puede concluir haciendo sugerencias para ayudar a los docentes por ejemplo se mejoran su situación laboral, el apoyo de sus directivos, fomentar la participación de los docentes en la toma de decisiones de los cambios en la institución, mejorar los niveles de calidad del ambiente físico de trabajo, enriquecer el trabajo incorporando en ellos autonomía, retroalimentación, variedad de habilidades, identidad de la tarea y significado de la misma, dotar de habilidades para trabajar mejor con los alumnos, como estrategias para enseñar algunos temas, también podría ayudar ser la utilización de herramientas tecnológicas, como el internet, incluso hasta interacción virtual de esta manera los docentes podrían tener una mejor comunicación con los estudiantes, crear nuevos vínculos con ellos para hacer mas amena las clases par ambos. Y así mejorar el ambiente laboral.

REFERENCIAS

- * Adés, J., & Lejoyeux, M. (2003). *Las nuevas Adicciones: Internet, Sexo, Juego, Deporte, Compras, Trabajo, Dinero*. Barcelona: Kairós.
- * Agudo, M. (s.f.). Burnout y Engagement en profesores de primaria y secundaria. *Jornades de Forment de la Investigació*.
- * Álvarez, G. (1994). *Sistema Educativo Nacional de México*. México D.F.: Secretaria de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos.
- * Barragán, A., Marroquin, R., Rodríguez, M., & José, T. (octubre de 2009). *Relación del síndrome de quemarse por el trabajo con marcadores de salud cardiovascular y estrés oxidante, en trabajadores en una U..M.F. del IMSS*. Recuperado el 21 de septiembre de 2011, de factores psicosociales: <http://www.factorpsicosociales.com/tercerforo/posters/documentos/C07.pdf>
- * Buckingham, M., & Coffman, C. (1999). *Bureau of labour statistics*. Recuperado el 5 de febrero de 2008, de <http://www.bls.gov/>
- * Camacho, C., & Arias, F. (2009). Análisis de la Salud y Burnout en Profesores Mexicanos. *Ciencia y Trabajo*, 168-171.
- * Chacón, P. (1998). *observatorio.org*. Recuperado el 29 de 03 de 2012, de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2008/FormacionInicialProfrsEBasica-PolicarpoChacon26feb08.pdf>
- * Dickinson, M., & Collado, R. (19 de abril de 2011). Síndrome de Burnout. (A. Ilzunza, Entrevistador)
- * Dominguez, A., & Medina, C. (1989). *La Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- * Figueredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P., & Grau-Alberola. (2009). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en una muestra de maestros portugueses. *Aletheia*, 6-15.

- * Freudenberger, H. (1974). The Staff Burnout. *Journal of Social Issues* 30 (1), 159-165.
- * Gancedo, M. (s.f.). Psicología Positiva: Posible futuro y derivaciones clínicas.
- * García, C., & Garcés, E. (1996). Revision teorica del Burnout en entrenadores aportaciones de un modelo teorico a la comprension del síndrome en la profesion de entrenador. *apuntes de psicología*, 83-93.
- * García, M. (1994). *Formacion del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- * García, M., & Llorens, S. (2003). ¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente? *VIII Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials*.
- * García, S., & Vanella, L. (1992). *Normas y Valores en el Salón de Clases*. México: Siglo XXI.
- * Gil- Monte, P., Unda, S., & Sandoval, J. (2009). Validez factorial del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. *Salud Mental*, 205-214.
- * Gil-Monte, P. (2005). *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout)*. España: Piramide.
- * Gil-Monte, P., & Peiró, J. (1997). *Desgaste Psíquico en el Trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Psicología Sintesis.
- * Ibarra, & Ramírez. (1995). *Naturaleza y condiciones de trabajo como causa de alteraciones de la salud fisica y psicologica en profesores de educacion primaria*. Jalisco: PGN y MP.
- * Kalimo, R., El-Batawi, M., & Cooper, C. (1988). *Los Factores Psicosociales en el Trabajo y su Relacion con la Salud* . Ginebra: Organizacion Mundial de la Salud.
- * Kanungo, R. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 341-349.

- * Lisbona, A., Morales, J., & Palancí, F. (2009). El Engagement como resultado de la Socialización Organizacional . *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 89-100.
- * Martinez, F. (2001). Las politicas educativas mexicanas antes y despues de 2001. *Revista Iberoamericana*.
- * Maslow, A. (1963). *Motivacion y Personalidad*.
- * Mingote, J. (1998). sindrome de burnout o sindrome de desgaste profesional. *formacion medica continuada* 5 (8), 493-509.
- * Moreno-Jimménez, B., González, J., & Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), Personalidad y Salud percibida. *Empleo, estrés y salud*, 59-83.
- * Oates, W. (1968). On being a Workaholic (a serious jest). *Pastoral Psychology*, 16-20.
- * Perez, M. (26 de enero de 2006). *mailxmail.com*. Recuperado el 02 de febrero de 2012, de <http://www.mailxmail.com/curso-dificultades-aprendizaje/dificultades-aprendizaje>
- * Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Carreer Burnout: Causes and cures*. New York: The Free Press.
- * Prada, E. (2005). *Psicologia Positiva y Emociones Positivas*.
- * Quiceno, J., & Vinaccia, S. (2007). Burnout: sindrome de quemarse por el trabajo (SQT). *Acta Colombiana de Psicologia* 10 (2), 117-125.
- * Rodríguez, M., Tovanlín, J., Sandoval, J., & Unda, S. (2001). Burnout, psychosocial factors and health condition in mexican lawyers. *Memory of Congress Work, Stress and Helth*. Orlando, Florida, E.U.
- * Salanova, M. (2009). *Psicologia de la Salud Ocupacional*. Madrid: Sintesis.
- * Salanova, M., & Schaufeli, W. (2004). Engagement: Un reto emergente para la direccion de recursos humanos.
- * Salanova, M., & Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el Trabajo*. Madrid: Alianza Editorial.

- * Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martinez, L. (2003). Perceived Collective Efficacy, Subjective Well-Being and Task Performance among Electronic Work Groups: An Experimental Study. 43-73.
- * Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J., & Grau, R. (2000). Desde el "Burnout" al "Engagement" ¿una nueva perspectiva? *revista de psicología del trabajo y de las organizaciones vol 16, num.2*, 117-134.
- * Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en Mexico: condiciones de trabajo y reformas laborales. *revista iberoamericana de la educacion*.
- * *Sistemas Educativos Mundiales*. (9 de febrero de 2009). Recuperado el 14 de abril de 2012, de <http://sistedumundi.blogspot.mx/2009/02/el-sistema-escolar-es-un-conjunto-de.html>
- * Schaufeli, W., Salanova, M., & Gonzalez, V. (2002). The measurement of Engagement and burnout: A two samples confirmatory factor analitic approach. *Jour of Happiness Studies*, 71-92.
- * Schmil, V. (29 de julio de 2011). (D. Perez, Entrevistador)
- * SEP. (06 de junio de 2003). *Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas*. Recuperado el 14 de abril de 2012, de www.dgpp.sep.gob.mx: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/inicio%20de%20curso%202001-2002%20SEN/EE.htm>
- * SEP. (2010). *Secretaria de Educacion Publica en el Distrito Federal*. Recuperado el 14 de abril de 2012, de http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp
- * SEP. (2011). *Estadística e Indicadores Educativos por Entidad Federativa*. Recuperado el 17 de abril de 2012, de Sistema Nacional de Información Educativa: http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html
- * SEP. (29 de marzo de 2012). *Historia de la SEP*. Recuperado el 18 de abril de 2012, de [sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx): http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP
- * SEP. (13 de abril de 2012). *telesecundaria*. Recuperado el 14 de abril de 2012, de <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/>: http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/mision.php

- * SEP, G. F. (junio de 2011). *concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes 2011-2012*. Recuperado el 18 de abril de 2012, de concursonacionalalianza.sep.gob.mx: http://concursonacionalalianza.sep.gob.mx/CONAPD11/docs/informacion_general/InformacionGeneral.pdf
- * SEP/SNTE. (1949). *Condiciones Generales del Trabajo de Personal al Servicio de la Educación*. México: SEP.
- * *sistema educativo mexicano*. (s.f.). Recuperado el 12 de abril de 2012, de <http://www.angelfire.com/ms/camm/sem.html>
- * Snyder, C., & López, S. (2002). *The Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- * Unda, S. (2010). Estudio de Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) y su Asociación con la Autoeficacia en Maestros de Primaria de la Ciudad de México. *Ciencia y Trabajo*, 257-262.
- * Vázquez, M. (1999). *Daños a la salud asociados a los programas de estímulos en académicos del colegio de posgraduados en Ciencias Agrícolas*. México: UAM-Xochimilco.
- * Zorrilla, M. (2002). *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas*. Recuperado el 16 de abril de 2012, de Revista Electronica de Investigacion Educativa: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>
- * Zorrilla, M. (2004). *La educacion secundaria en México: al filo de su reforma*. Recuperado el 12 de abril de 2012, de REICE- Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Tablas de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney para contraste de las dimensiones del Engagement y SQT con las variables intervinientes.

Tabla 41. Contraste entre engagement y SQT y sus componentes

Engagement		Ilusión por el Trabajo	Desgaste Psíquico	Indolencia	Culpa	SQT
Bajo	Media	2.623404	2.3165	1.363475	1.110638	1.492279
Alto	Media	3.500690	1.5888	.865517	.772414	.942666
Total	Media	3.285937	1.7669	.987413	.855208	1.077558

Tabla 42. Contraste entre engagement, SQT y sus dimensiones

Engagement		Ilusión por el Trabajo	Desgaste Psíquico	Indolencia	Culpa	SQT
Alto	Media	3.562753	1.5233	.838057	.742510	.891191
Medio	Media	2.986916	2.0888	1.140187	1.024299	1.286288
Bajo	Media	2.073333	2.6250	1.672222	1.180000	1.861293
Total	Media	3.285937	1.7669	.987413	.855208	1.077558

Kruskal-Wallis

Tabla 43. Contraste entre las horas frente al grupo, desgaste psíquico y SQT

Horas frente a grupo		Desgaste Psíquico	SQT
4 a 19 horas	Media	1.6010	1.018073
20 a 26 horas	Media	1.6484	1.025936
27 a 35 horas	Media	1.8039	1.065985
36 a 56 horas	Media	2.0494	1.219953
Total	Media	1.7692	1.078451

$p=0.005$ y 0.059

Tabla 44. Contraste entre horas frente a grupo, vigor y dedicación

Horas frente a grupo		vigor	dedicación
de 4 a 19 horas	Media	4.646465	5.087542
de 20 a 26 horas	Media	4.688645	4.974359
de 27 a 35 horas	Media	4.398693	4.689542
de 36 a 56 horas	Media	4.236434	4.806202
Total	Media	4.496473	4.888889

$p= 0.056$ y 0.050

Tabla 45. Contraste entre antigüedad en el puesto, ilusión en el trabajo y SQT

Antigüedad en el puesto		Ilusión por el Trabajo	SQT
de 1 a 8 años	Media	3.478261	.965710
de 9 a 16 años	Media	3.245238	1.018601
de 17 a 23 años	Media	3.123529	1.138473
de 24 a 40 años	Media	3.329545	1.158683
Total	Media	3.290164	1.072686

$p= 0.063$ y 0.086

Tabla 46. Contraste entre contrato, indolencia y culpa

Contrato		Indolencia	Culpa	SQT
Interinato	Media	.849275	.711304	.969054
Base	Media	1.057632	.940187	1.141727
Ambos	Media	.985185	.733333	1.048171
Total	Media	.984848	.844920	1.077203

$p= 0.048$, 0.003 y 0.019

Tabla 47. Contraste entre edad, engagement y absorción

Edad		Engagement	índice de absorción
de 22 a 38 años	Media	4.714141	4.784848
de 39 a 47 años	Media	4.632479	4.666667
de 48 a 64 años	Media	4.835283	4.935673
Total	Media	4.726621	4.794721

$p= 0.062$ y 0.044

U de Mann-Whitney

Tabla 48. Contraste entre sexo y desgaste psíquico y culpa

Sexo		Desgaste Psíquico	Culpa
Hombre	Media	1.6447	.941353
Mujer	Media	1.8317	.809562
Total	Media	1.7669	.855208

$p= 0.078$ y 0.029

Tabla 49. Contraste entre el turno y SQT, desgaste e ilusión

Turno		Ilusión por el Trabajo	Desgaste Psíquico	SQT
Matutino	Media	3.348246	1.6579	1.021797
Mixto	Media	3.198639	1.9269	1.150269
Total	Media	3.285937	1.7669	1.077558

$p= 0.019, 0.013$ y 0.29

Tabla 50. Contraste entre turno y dedicación

Turno		índice dedicación
Matutino	Media	4.954678
Mixto	Media	4.793651
Total	Media	4.894965

$p= 0.085$

Tabla 51. Contraste entre carrera magisterial y SQT con sus componentes

Carrera Magisterial		Ilusión por el Trabajo	Desgaste Psíquico	Indolencia	Culpa-SQT	SQT
Con	Media	3.203279	1.9836	1.102459	.996721	1.231788
Sin	Media	3.337903	1.6593	.940188	.788710	1.001222
Total	Media	3.293514	1.7662	.993694	.857297	1.077452

$p= 0.022, 0.007, 0.002$ y 0.000

*Anexo 2. Cuestionario de condiciones de trabajo y salud ESTUNAM
(Tovalín & Rodríguez, 2010).*



No. _____

“TRABAJO Y SALUD CARDIOVASCULAR”

LEA LO SIGUIENTE Y SI ESTÁ DE ACUERDO PONGA SU NOMBRE Y FIRMA

Firma de consentimiento:

El abajo firmante manifiesto libre y voluntariamente que estoy de acuerdo en proporcionar esta información para el estudio de la FES Zaragoza, UNAM “**Relación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo y la salud cardiovascular de los trabajadores**”, cuyo objetivo consiste en conocer la frecuencia de este problema laboral en diferentes grupos de trabajadores y examinar su relación con indicadores de salud cardiovascular de los trabajadores.

Estoy consciente que los procedimientos consisten en contestar un cuestionario, tomarme la presión arterial, mi peso, talla y proporcionar una muestra de saliva; estos procedimientos no implican ningún riesgo para mi persona.

A algunos trabajadores se les solicitará además de forma voluntaria una muestra de sangre de 10 ml., para conocer cuáles son mis niveles de lípidos y otros elementos en mi sangre. Si doy la muestra de sangre se me entregará un reporte individual de mis resultados y recomendaciones para mejorar mi salud. Este procedimiento solo puede causar una ligera molestia o moretón en el sitio de toma de la muestra.

Los responsables del estudio se comprometen a respetarán mi confidencialidad y utilizar esta información para promover condiciones saludables en mi sitio de trabajo.

Es de mi conocimiento que en cualquier momento puedo retirarme del estudio, sin que tenga una repercusión personal o laboral. También puedo solicitar información adicional a los responsables. Los responsables del estudio no proporcionarán sin mi consentimiento mi información personal a ninguna otra persona u organismo.

Al final del estudio los responsables me entregarán un reporte de los resultados generales obtenidos.

Para cualquier aclaración podré ponerme en contacto en cualquier momento con el responsable del proyecto, Dr. Horacio Tovalin Ahumada en la FES Zaragoza de la UNAM, al 56 2307 08 ext. 106.

Nombre y Firma del trabajador:

Nombre y Firma del entrevistador1:

Nombre y Firma del entrevistador2:

CUESTIONARIO DE CONDICIONES DE TRABAJO Y SALUD-CONACYT/UNAM1

1. Centro de Trabajo: _____ 2. Horas frente a grupo: _____
3. Nombre: _____ 4. Sexo: (Masc.) (Fem.) 5. Edad (años): _____
6. Edo. Civil: (Soltero) (Casado) (Unión Libre) (Divorciado)
(Viudo) (Separado) 7. Escolaridad: (Prim) (Sec) (Pre) (Tec) (Profe)(Posg)
8. Número de hijos _____ 9. Dirección personal (Indicar Delegación y CP): _____
- 8 A. Materias que imparte _____
- 10 Antigüedad en el trabajo (años): _____ 11. Antigüedad en el puesto (años): _____
12. Turno: Mañana () Tarde () Noche () Mixto () 13. Contrato: Interinato() Base ()
- 12.B Tiene otro trabajo: (Si) (No) 13. B ¿Pertenece a carrera Magisterial? Si() No ()

- **TODA LA INFORMACIÓN QUE USTED PROPORCIONE ES CONFIDENCIAL.**
- **LA INFORMACION PERSONAL NO SERA ENTREGADA A LA ADMINISTRACION.**
- **ESTA INFORMACIÓN ES IMPORTANTE PARA MEJORAR SU TRABAJO.**
- **POR FAVOR TRATE DE CONTESTAR LO MÁS CERCANO A SU SITUACION LABORAL Y DE SALUD.**

14. POR FAVOR INDIQUE QUE TAN FATIGADO (CANSADO) SE SIENTE EN ESTE MOMENTO.

No fatigado	Poco fatigado	Algo Fatigado	Muy fatigado
1	2	3	4

LEA CUIDADOSAMENTE CADA PREGUNTA SOBRE SU ESTABILIDAD LABORAL, MARQUE CON UNA X

DURANTE EL ÚLTIMO AÑO:

15. ¿Qué tan estable es su empleo?	1. Estable y regular	2. Es Temporal	3. Hay despidos frecuentes	4. Es temporal y hay muchos despidos frecuentes
16. ¿Con qué frecuencia estuvo en una situación cercana a que le despidieran?	1. No estuve en esa situación	2. Pocas Veces	3. Algunas veces	4. Frecuentemente
17. ¿Qué tan probable es que usted pierda su	1. Nada Probable	2. Poco probable	3. Algo probable	4. Muy probable

empleo en los próximos dos años?				
----------------------------------	--	--	--	--

ELIGE UNA SOLA RESPUESTA PARA CADA UNA DE LAS PREGUNTAS SOBRE SU TRABAJO:

	No, Estoy Totalmente en Desacuerdo	Estoy en Desacuerdo	Estoy de Acuerdo	Si, Estoy Totalmente de Acuerdo
18. En mi trabajo necesito aprender cosas nuevas	1	2	3	4
19. Mi trabajo implica muchas actividades repetitivas (que se repiten)	1	2	3	4
20. Para mi trabajo tengo que ser creativo/a (proponer cosas nuevas)	1	2	3	4
21. En mi trabajo puedo tomar muchas decisiones por mi mismo/a	1	2	3	4
22. Mi trabajo requiere de mucha habilidad (conocimiento, experiencia)	1	2	3	4
23. Tengo mucha libertad para decidir cómo hacer mi trabajo	1	2	3	4
24. Existe variedad (son distintas) en las actividades que realizo en mi trabajo	1	2	3	4
25. Mis opiniones cuentan mucho en mi trabajo	1	2	3	4
26. En mi trabajo tengo la oportunidad de desarrollar mis propias habilidades	1	2	3	4
27. Tengo que trabajar muy rápido	1	2	3	4
28. Tengo que trabajar muy duro	1	2	3	4
29. No se me pide que realice una cantidad excesiva de trabajo	1	2	3	4
30. Tengo suficiente tiempo para terminar mi trabajo	1	2	3	4
31. La seguridad en mi empleo es buena (es estable)	1	2	3	4
32. En mi trabajo tengo que responder a órdenes contradictorias, no claras	1	2	3	4
	No, Estoy Totalmente en Desacuerdo	Estoy en Desacuerdo	Estoy de Acuerdo	Si, Estoy Totalmente de Acuerdo

33. Mi jefe se preocupa del bienestar del personal a su cargo	1	2	3	4
34. Mi jefe presta atención a lo yo que digo	1	2	3	4
35. Mi jefe ayuda a que el trabajo se realice	1	2	3	4
36. Mi jefe es bueno para lograr que se trabaje bien en equipo	1	2	3	4
37. Mis compañeros de trabajo son competentes para hacer su labor	1	2	3	4
38. Mis compañeros de trabajo se interesan en mí, como persona	1	2	3	4
39. Mis compañeros de trabajo son amigables	1	2	3	4
40. Mis compañeros de trabajo ayudan a que el trabajo se realice	1	2	3	4

ELIJA UNA SOLA OPCIÓN PARA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS. SOBRE EL RECONOCIMIENTO A SU LABOR:

	Siempre	Muchas veces	Algunas Veces	Solo alguna vez	Nunca
41. En mi trabajo mis superiores me dan el reconocimiento que merezco	4	3	2	1	0
42. En las situaciones difíciles en el trabajo recibo el apoyo necesario	4	3	2	1	0
43. En mi trabajo me tratan injustamente	0	1	2	3	4
44. Pienso que el reconocimiento por mi desempeño que recibo en mi trabajo es adecuado	4	3	2	1	0

PIENSE CON QUÉ FRECUENCIA TIENE LAS SIGUIENTES IDEAS SOBRE SU TRABAJO:

	Nunca	Raramente: algunas veces al año	A veces: algunas veces al mes	Frecuente: algunas veces por semana	Muy frecuente: todos los días
45. Mi trabajo me supone un reto estimulante.	0	1	2	3	4
46. No me apetece atender a algunos alumnos.	0	1	2	3	4
47- Creo que muchos alumnos son insoportables.	0	1	2	3	4

48. Me preocupa el trato que he dado a algunas personas en el trabajo.	0	1	2	3	4
49. Veo mi trabajo como una fuente de realización personal.	0	1	2	3	4
50. Creo que los familiares de los alumnos son unos pesados.	0	1	2	3	4
51. Pienso que trato con indiferencia a algunos alumnos.	0	1	2	3	4
52. Pienso que estoy saturado/a por el trabajo.	0	1	2	3	4
53. Me siento culpable por alguna de mis actitudes en el trabajo.	0	1	2	3	4
54. Pienso que mi trabajo me aporta cosas positivas.	0	1	2	3	4
55. Me apetece ser irónico/a con algunos alumnos.	0	1	2	3	4
56. Me siento agobiado/a por el trabajo.	0	1	2	3	4
57. Tengo remordimientos por algunos de mis comportamientos en el trabajo.	0	1	2	3	4
58. Etiqueto o clasifico a los alumnos según su comportamiento.	0	1	2	3	4
59. Mi trabajo me resulta gratificante.	0	1	2	3	4
60. Pienso que debería pedir disculpas a alguien por mi comportamiento.	0	1	2	3	4
61. Me siento cansado/a físicamente en el trabajo.	0	1	2	3	4
62. Me siento desgastado/a emocionalmente.	0	1	2	3	4
63. Me siento ilusionado/a por mi trabajo.	0	1	2	3	4
64. Me siento mal por algunas cosas que he dicho en el trabajo.	0	1	2	3	4
65. No me apetece hacer ciertas cosas de mi trabajo.	0	1	2	3	4
66. Estoy harto/a de mi trabajo.	0	1	2	3	4
67. Me siento decepcionado/a por lo que es mi trabajo.	0	1	2	3	4
68. Creo que merezco algo mejor que éste trabajo.	0	1	2	3	4
69. Hay momentos en los que me gustaría desaparecer de mi trabajo.	0	1	2	3	4
70. Pienso que estoy estancado/a y no progreso en mi trabajo.	0	1	2	3	4
71. Creo que algunas cosas que hago en mi trabajo no sirven para nada.	0	1	2	3	4

72. Pienso que la institución me está utilizando.	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

**A CONTINUACIÓN HAY UNA LISTA DE SITUACIONES QUE PUEDEN HABER OCURRIDO EN SU TRABAJO
INDIQUE CON QUE FRECUENCIA LE HAN OCURRIDO:**

	No ha ocurrido	Pocas veces	Es frecuente	Muy frecuente
73. No dejan que se exprese	0	1	2	3
74. Critican su trabajo	0	1	2	3
75. Lo evitan	0	1	2	3
76. Prohíben a otros que se le hable	0	1	2	3
77. Crean rumores falsos sobre usted.	0	1	2	3
78. Lo agreden los usuarios, trabajadores u otras personas	0	1	2	3

INDIQUE CON QUE FRECUENCIA TIENE CONFLICTOS EN SU TRABAJO

	Nunca	Raro algunas veces al año	A veces: algunas veces al mes	Frecuente: algunas veces por semana	Muy frecuente: todos los días
79. Tiene conflictos con su supervisor/a	0	1	2	3	4
80. Tiene conflictos con sus compañeros/as	0	1	2	3	4
81. Tiene conflictos con los alumnos	0	1	2	3	4
82. Tiene conflictos con los familiares de los alumnos	0	1	2	3	4
83. Tiene conflictos con la dirección del centro	0	1	2	3	4
84. Tiene conflictos con otros trabajadores del centro	0	1	2	3	4

**LA SIGUIENTE PREGUNTA ES PARA PERSONAS QUE CONVIVAN CON ALGUIEN (PAREJA, HIJOS, PADRES...)
SI VIVE SOLO/A , NO LA CONTESTE. ELIJA SOLO UNA RESPUESTA**

85. ¿Qué parte del trabajo familiar y doméstico haces tú?

-Hago la mayor parte de las tareas familiares y domésticas

-Hago aproximadamente la mitad de las tareas familiares y domésticas	
-Hago más o menos una cuarta parte de las tareas familiares y domésticas	
-Sólo hago tareas muy puntuales	
-No hago ninguna o casi ninguna de estas tareas	

ELIGE UNA SOLA RESPUESTA PARA CADA UNA DE LAS PREGUNTAS SOBRE SU TRABAJO EN CASA:

	Siempre	Muchas veces	Algunas Veces	Solo alguna vez	Nunca
86. Si no puedo hacer el trabajo doméstico ¿Las tareas domésticas se quedan sin hacer?	4	3	2	1	0
87. Cuando estás en la escuela, ¿Piensas en las tareas domésticas y familiares?	4	3	2	1	0
88. ¿Hay momentos en los que necesitarías estar en la escuela y en casa a la vez?	4	3	2	1	0

DURANTE SU TRABAJO SE EXPONE A:

89. Ruido excesivo (es difícil escuchar a otros)	1. Si	2. No
90. Mala iluminación	1. Si	2. No
91. Puede oler o usar sustancias irritantes o molestas	1. Si	2. No
92. Existe mucho polvo	1. Si	2. No
93. Debe tomar o mover objetos pesados	1. Si	2. No
94. Mantiene una postura incómoda durante su trabajo	1. Si	2. No
95. Tienen periodos cortos de descanso	1. Si	2. No
96. Su sitio de trabajo es inadecuado o peligroso	1. Si	2. No

ELIGE UNA OPCIÓN PARA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

97. ¿Qué tipo de medio de transporte utiliza durante el día? (puede marcar más)	1. A pié ()	5. Metrobús ()
---	--------------	-----------------

de uno):	2. Microbús ()	6. Taxi ()
	3. Metro ()	7. Trolebús ()
	4. Auto propio ()	8. Bicicleta ()
98. ¿Cuánto tiempo tarda en transportarse de ida de su hogar a su trabajo?		
99. ¿Su casa está sobre una calle o avenida con tránsito intenso?	1. Si	2. NO
100. ¿Su casa es cercana a alguna fábrica o taller?	1. Si	2. NO
101. ¿Su casa es cercana a alguna gasolinera?	1. Si	2. NO

102. POR FAVOR INDIQUE CUAL CONSIDERA QUE ES SU ESTADO DE SALUD EN ESTE MOMENTO.

Muy mala	Mala	Buena	Excelente
1	2	3	4

INDIQUE CON QUÉ FRECUENCIA LE SURGE O SIENTE LO SIGUIENTE.

103. Se ha sentido perfectamente bien y con buena salud	Mejor de lo habitual	Igual que lo habitual	Peor que lo habitual	Mucho peor
104. Ha sentido la necesidad de tomar un vitamínico	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
105. Se ha sentido agotado/a y sin fuerzas para nada	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
106. Ha sentido la sensación de estar enfermo/a	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
107. Ha padecido dolores de cabeza	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
108. Ha tenido sensación de opresión o pesadez en la cabeza o que la cabeza le va a estallar.	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
109. Ha tenido oleadas de calor o escalofríos	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
110. Sus preocupaciones le han hecho perder el sueño	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

112. Ha tenido dificultades para seguir durmiendo de un jalón toda la noche	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
113. Se ha notado constantemente agobiado/a y en tensión	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
114. Se ha sentido con los nervios de punta y malhumorado/a	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
115. Ha tenido pánico sin motivo	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
116. Ha tenido la sensación de que todo se le viene encima	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
117. Se ha notado nervioso/a y apunto de “explotar” constantemente	No, en lo absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
118. Ha logrado mantenerse ocupado/a y activo/a	Más activo de lo habitual	Igual que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
119. Le cuesta más tiempo hacer las cosas	Más rápido que lo habitual	Igual que lo habitual	Más tiempo que lo habitual	Mucho más tiempo que lo habitual
120. Ha tenido la impresión en conjunto de que está haciendo bien las cosas	Mejor que lo habitual	Aproximadamente lo mismo	Peor que lo habitual	Mucho pero que lo habitual
121. Se ha sentido satisfecho/a con las maneras de hacer las cosas	Más satisfecho	Aproximadamente lo mismo.	Menos satisfecho que lo habitual	Mucho menos satisfecho que lo habitual
122. Ha sentido que está jugando un papel útil en la vida.	Más útil que lo habitual	Igual que lo habitual	Menos útil que lo habitual	Mucho menos útil que lo habitual
123. Se ha sentido capaz de tomar decisiones.	Más que lo habitual	Igual que lo habitual	Menos que lo habitual	Mucho menos que lo habitual
124. ¿Ha sido capaz de disfrutar de sus actividades normales de cada día?	Más que lo habitual	Igual que lo habitual	Menos que lo habitual	Mucho menos que lo habitual
125.¿ Ha pensado que usted es una persona que no vale para nada?	No, en absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
126. ¿Ha estado viviendo la vida totalmente sin esperanza?	No, en absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
127. ¿Ha tenido el sentimiento de que la vida no merece	No, en	No más que lo	Bastante más	Mucho más

la pena vivirse?	absoluto	habitual	que lo habitual	que lo habitual
128. ¿Ha pensado en la posibilidad de “quitarse de en medio”?	No, en absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
129. ¿Ha notado que a veces no puede hacer nada porque tiene los nervios desquiciados?	No, en absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
130. ¿Ha notado que desea estar muerto y lejos de todo?	No, en absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual
131. ¿Ha notado que la idea de quitarse la vida le viene repentinamente a la cabeza?	Claramente no	Me parece que no	Se me ha cruzado por la mente	Claramente, lo he pensado

POR FAVOR LEA CUIDADOSAMENTE LAS SIGUIENTES FRASES E INDIQUE QUÉ TANTO SE AJUSTAN A COMO ACTÚA ANTE SUS PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA (casa, trabajo, escuela, familia, etc.).

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
132. Acostumbro acumular mis problemas porque me es difícil resolverlos prontamente	1	2	3	4	5
133. Cargo con mis problemas y a veces con los de los demás, aunque eso me afecte	1	2	3	4	5
134. Acostumbro pedir consejo a familiares, amigos o a mi pareja para resolver aquellos problemas que no puedo solucionar solo/a	1	2	3	4	5
135. Pienso que los problemas por más difíciles que sean, tienen solución	1	2	3	4	5
136. No planeo la solución de un problema, sólo dejo que ocurra algo que me ayude a solucionarlo.	1	2	3	4	5
137. Pienso que estar abierto/a a varias opiniones para resolver un problema tiene mejor resultado que centrarse sólo en una.	1	2	3	4	5
138. Cualquier solución puede funcionar para resolver los problemas	1	2	3	4	5
139. Yo creo que los problemas son consecuencia de nuestros errores y hay que aceptarlos.	1	2	3	4	5

140. Para resolver un problema hay que reflexionar mucho y planear la mejor solución.	1	2	3	4	5
141. Un problema se resuelve cuando se es consciente de qué lo originó o causó.	1	2	3	4	5
142. Busco solucionar los problemas que se me presentan.	1	2	3	4	5
143. Para solucionar un problema busco el apoyo de familiares y amigos	1	2	3	4	5
144. Considero que me merezco los problemas que me pasa.	1	2	3	4	5
145. Tener un problema me altera emocionalmente.	1	2	3	4	5
146. Cuando tengo un problema evito enfrentarlo directamente.	1	2	3	4	5
147. Creo que cada problema tiene sólo una solución.	1	2	3	4	5
148. Me imagino cómo solucionar los problemas, pero no llevo a cabo esas soluciones.	1	2	3	4	5
149. Mis problemas se producen porque otras personas los provocan	1	2	3	4	5
150. Mis problemas se producen porque yo los provoco	1	2	3	4	5

INDIQUE SI UN MÉDICO O PSICÓLOGO LE HA DIAGNOSTICADO ALGUNA ENFERMEDAD DURANTE LOS PASADOS 12 MESES

Enfermedad	Diagnosticada por un médico o psicólogo		Enfermedad	Diagnosticada por un médico o psicólogo	
	Si	No		Si	No
151. Hipertensión arterial (Presión alta)	Si	No	162. Ansiedad	Si	No
152. Cardiopatía isquémica (Infarto)	Si	No	163. Migraña	Si	No
153. Diabetes Mellitus	Si	No	164. Alcoholismo	Si	No
154. Colesterol elevado	Si	No	165. Accidentes de tránsito	Si	No
155. Triglicéridos elevados	Si	No	166. Accidente de trabajo	Si	No
156. Cirrosis hepática	Si	No	167. Violencias (asalto, agresión, etc.)	Si	No

157. Asma bronquial	Si	No	168. Úlcera, gastritis, duodenitis	Si	No
158. Bronquitis Crónica	Si	No	169. Cáncer (¿Cuál?):	Si	No
159. Alergias	Si	No	170. Problemas sexuales	Si	No
160. Fatiga	Si	No	171. Otra enfermedad ¿cual?):	Si	No
161. Depresión	Si	No			
SI USTED CONSIDERA QUE ALGUNA DE ESTAS ENFERMEDADES SE RELACIONA CON SU TRABAJO MÁRQUELA CON UN CÍRCULO					
EN LOS ÚLTIMOS 15 DÍAS A TENIDO ALGUNO DE LOS SIGUIENTES SÍNTOMÁS O MOLESTIAS					
171. Infecciones vías respiratorias,	Si	No	178. Dolor en mano-muñecas	Si	No
172. Otitis media	Si	No	179. Dolor en brazos	Si	No
173. Conjuntivitis	Si	No	180. Dolor en piernas	Si	No
174. Gastritis, úlcera, colitis	Si	No	181. Dificultad para conciliar el sueño	Si	No
175. Dolor de cabeza intenso	Si	No	182. Angustia sin razón alguna	Si	No
176. Dolor de cuello	Si	No	183. Sentirse estresado	Si	No
177. Dolor de espalda	Si	No		Si	No

DURANTE LOS ÚLTIMOS 12 MESES USTED SE INCAPACITÓ Y DEJÓ DE TRABAJAR POR 4 O MÁS DÍAS A CAUSA DE:

184. Enfermedad general	Si	No
185. Enfermedad de trabajo	Si	No
186. Accidente de trabajo	Si	No
187. Accidente de trayecto (de transporte)	Si	No
188. Accidente no de trabajo	Si	No

POR FAVOR INDIQUE SI DURANTE EL ÚLTIMO MES HA REALIZADO ESTAS ACTIVIDADES

189. Hace ejercicio, camina, trota o juega algún deporte	SI	NO
190. Fuma	SI	NO
191. Toma bebidas con alcohol	SI	NO
192. Toma café normal (con cafeína)	SI	NO
193. ¿Cuántos días a la semana hace ejercicio:		
194. ¿Cuántos cigarrillos fuma al día?:		
195. ¿Cuántos bebidas con alcohol toma a la semana?		
196. ¿Cuántas tazas de café normal toma al día?		

POR FAVOR INDIQUE LA CALIDAD DE SU SUEÑO

	NUNCA	RARA VEZ	FRECUENTE	MUY FRECUENTE
197. Duerme 6 o menos horas al día	1	2	3	4
198. Duerme mal y se levanta cansado	1	2	3	4
199. Le cuesta trabajo dormirse o se despierta en varias ocasiones durante la noche	1	2	3	4
200. Se mantiene con sueño durante el día.	1	2	3	4
201. Utiliza pastillas para dormir	1	2	3	4
202. Ronca	1	2	3	4

ENCUANTO A LA RELACIÓN DE SU TRABAJO CON SU FAMILIA INDIQUE:

	Nunca (Ninguna vez)	Casi Nunca (Pocas veces al año)	Algunas veces (Una vez al mes o menos)	Regularmente (Pocas veces al mes)	Bastantes veces (Una vez a la semana)	Casi siempre (Pocas veces por semana)	Siempre (Todos los días)
203. Se lleva trabajo a su casa	0	1	2	3	4	5	6

204. Las demandas de su trabajo interfieren con su vida familiar	0	1	2	3	4	5	6
205. Las necesidades de su familia interfieren con su trabajo	0	1	2	3	4	5	6

INDIQUE CUANTAS VECES O CON QUE FRECUENCIA SE HA SENTIDO ASÍ:

	Nunca (Ninguna vez)	Casi Nunca (Pocas veces al año)	Algunas veces (Una vez al mes o menos)	Regularmente (Pocas veces al mes)	Bastantes veces (Una vez a la semana)	Casi siempre (Pocas veces por semana)	Siempre (Todos los días)
206. En mi trabajo me siento lleno de energía	0	1	2	3	4	5	6
207. Me siento fuerte y vigoroso en mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
208. Estoy entusiasmado con mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
209. Mi trabajo me inspira	0	1	2	3	4	5	6
210. Por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar	0	1	2	3	4	5	6
211. Soy feliz cuando estoy absorto (metido) en mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
212. Estoy orgulloso del trabajo que hago	0	1	2	3	4	5	6
213. Estoy inmerso en mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
214. Me “dejo llevar” por mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6

Sobre su higiene bucal por favor indique lo siguiente:

215. ¿Cuántas veces se cepilla los dientes al día?		
216. ¿Usa enjuague bucal?	Si	No
217. ¿Usa hilo dental?	Si	No
218. ¿Padece de inflamación y/o dolor de las encías?	Si	No

219. Al cepillarse, ¿presenta sangrado?	Si	No1
220. ¿Se le ha roto o dañado algún diente?	Si	No
221. ¿Le falta algún diente?	Si	No
222. ¿Usa puente o piezas postizas?	Si	No
223. ¿Le han diagnosticado enfermedad periodontal	Si	No

¡Muchas gracias por su participación!

Sus respuestas servirán para proponer mejoras a sus condiciones de trabajo.

Por favor revise si contestó todas las preguntas

LA SIGUIENTE INFORMACIÓN SERÁ ANOTADA POR EL ENTREVISTADOR.			
224. Peso Kg.:	225. Talla m.:	226. Cintura cm.:	227. Cadera cm.:
228.Frecuencia cardiaca:	229.Presión Diastólica Media:	230.Presión Sistólica Media:	