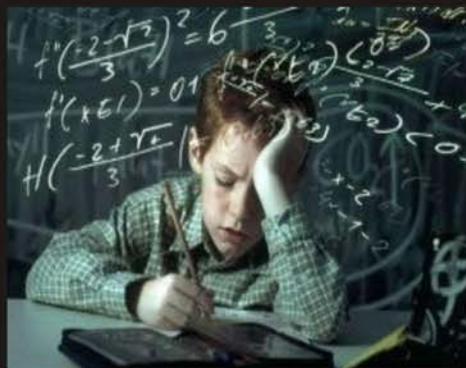


ESTRÉS, BURNOUT Y BIENESTAR SUBJETIVO

Investigaciones sobre la salud mental
de los agentes educativos



Arturo Barraza Macías
Adla Jaik Dipp

ESTRÉS, BURNOUT Y BIENESTAR SUBJETIVO

Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos

**Arturo Barraza Macías
UPD - ReDIE - IUNAES**

**Adla Jaik Dipp
CIIDIR-IPN, Unidad Durango - ReDIE - IUNAES**

Primera edición 25 de abril de 2011
Editado en México
ISBN: 978-607-9003-04-3

Editores:
Instituto Universitario Anglo Español
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

**Este libro no puede ser impreso, ni
reproducido total o parcialmente por ningún
otro medio sin la autorización por escrito de los editores**

Diseño de Portada: M. C. Roberto Villanueva Gutiérrez

PROLOGO

La presente obra expone de manera crítica mucha de la investigación que quizás, desde el campo de la salud mental, intenta analizar algunos de los problemas comunes que padecen administradores y profesores en el sistema educativo mexicano.

Aunque muchos de los resultados referidos en esta obra demuestran niveles bajos o fronterizos del síndrome de desgaste emocional, y ciertamente la afectación psicológica y los niveles de estrés de los actores educativos, pudiera pensarse son lógicamente menores a los de los trabajadores en los servicios de seguridad, de salud o el sistema carcelario; resulta importante describirse, analizar e investigar acerca de los diferentes factores psicológicos que influyen el bienestar de los trabajadores de la educación.

Este es un esfuerzo que no tiene precedente en la literatura de la investigación educativa en México, ya que concentra una serie de estudios desde perspectivas y paradigmas diferenciales, se analizan las situaciones de estudiantes y profesores de diversos niveles de la educación.

Se invita al lector a reflexionar sobre la importancia de ponderar las afectaciones del estrés en el trabajo académico de estudiantes y profesores contra las posibilidades de bienestar, autodesarrollo y progreso personal que el sistema educativo provee a sus actores: tanto maestros como alumnos y administradores.

Enhorabuena.

Dr. Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán
Abril de 2011.

CONTENIDO

PRIMERA PARTE: ESTRÉS	7
CAPÍTULO UNO	
El Estrés Académico y sus tensiones en la escuela normal; equilibrio entre demanda y resistencia	10
<i>Francisco Nájera Ruiz y Teodoro Fernández Contreras</i>	
CAPÍTULO DOS	
Indefensión Aprendida y su relación con el Nivel de Estrés Autopercebido en alumnos de licenciatura	34
<i>Arturo Barraza Macías</i>	
CAPÍTULO TRES	
Exámenes y exposiciones, factores de estrés entre los universitarios	52
<i>Argelia Hernández Cortés</i>	
CAPÍTULO CUATRO	
Síntomas del estrés en estudiantes de posgrado	76
<i>Dolores Gutiérrez Rico</i>	
CAPÍTULO CINCO	
Análisis psicométrico del Inventario SISCO de Estrés Académico en adultos jóvenes de la Universidad del SINÚ	92
<i>Diana Alejandra Malo Salavarieta, Evelin Cuadrado, Rafael Florian y Diana Sanchez</i>	
CAPÍTULO SEIS	
Evaluación de Estrés Laboral en directivos de una universidad privada del occidente de México: Un estudio exploratorio	108
<i>Bernardo Enrique Roque Tovar, Rodrigo González Araiza y Raymundo Calderón Sánchez</i>	
SEGUNDA PARTE: SÍNDROME DE BURNOUT	130
CAPÍTULO SIETE	
El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en educación básica	132
<i>Adriana Mercado Salas y Verónica Silvia Noyola Cortés</i>	
CAPÍTULO OCHO	
Satisfacción Laboral y Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria. Análisis de una relación	154
<i>Arturo Barraza Macías</i>	

CAPÍTULO NUEVE	
Burnout en profesores de Villahermosa Tabasco: análisis correlacional con variables sociodemográficas y laborales	182
<i>Flavio Mota Enciso, Laura Mollinedo Riveros, Alejandra Ordóñez Méndez e Iris Marlene Torres Ramírez</i>	
CAPÍTULO DIEZ	
Síndrome de Burnout y Salud Mental Positiva en los docentes de posgrado	211
<i>Adla Jaik Dipp, Roberto Villanueva Gutiérrez y Jorge Alberto Tena Flores</i>	
TERCERA PARTE: BIENESTAR SUBJETIVO	231
CAPÍTULO ONCE	
Bases empíricas en pro del constructor de bienestar como perspectiva de investigación en el agente educativo	233
<i>Verónica Isabel Ac Ávila y Pedro Sánchez Escobedo</i>	
CAPÍTULO DOCE	
Bienestar subjetivo en estudiantes universitarios indígenas	267
<i>José Ángel Vera Noriega, Greisy Dalila Zavaleta Díaz, Joselito Solís Hernández y Jesús Edén Santiz López</i>	

INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Mexicano desarrolló, en los últimos tres años, la reforma curricular en educación primaria con el objetivo de lograr la articulación de los tres subniveles que conforman el nivel de Educación Básica: Preescolar, Primaria y Secundaria. Esta reforma, al igual que las dos precedentes: Preescolar y Secundaria, se basa en el enfoque curricular de competencias que permite organizar el contenido de aprendizaje en base a competencias.

Este enfoque, presente en dichas propuestas curriculares, se enriquece con la perspectiva cognoscitivista del aprendizaje que enfatiza conceptos tales como estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas, sin olvidar su orientación a metodologías centradas en la resolución de problemas, como es el caso del Método de Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas, por mencionar solamente algunos de ellos.

La inclusión de esta perspectiva cognoscitivista del aprendizaje en estos planes de estudios no es más que una decisión más que se suma a la ya larga tendencia al psicologismo que ha imperado en el Sistema Educativo Mexicano desde 1972. Esta tendencia ha entronizado al sujeto cognoscente volviéndolo un sinónimo de alumno.

Este reduccionismo psicologista, del concepto de alumno, ha hecho que los docentes, en lo particular, y los estudiosos del campo de estudio de la educación, en lo general, centren su atención en los procesos cognitivos y de aprendizaje del alumno olvidando otros aspectos y variables presentes en todos nuestros alumnos. Uno de esos aspectos es la salud mental, en sus diferentes facetas y variables; cabe mencionar que este olvido, descuido o falta de atención de la salud mental de nuestros alumnos no es algo privativo que solamente se presente en ellos, sino que es algo que se extiende a todos los estudios realizados sobre los diferentes agentes educativos.

Esta situación, prevaleciente en las investigaciones realizadas sobre los diferentes agentes educativos de nuestro Sistema Educativo Mexicano, nos permitió plantear la necesidad de abordar la salud mental de los agentes

educativos desde la óptica de la investigación, lo que nos condujo a la construcción de este libro a través del siguiente procedimiento:

- Con el respaldo del Instituto Universitario Anglo Español y la Red Durango de Investigadores Educativos, los coordinadores del libro emitieron una convocatoria abierta para recibir propuestas de capítulo de libro. Dichas propuestas tendrían que ser necesariamente reportes de investigación que abordan una o más de las diferentes variables involucradas en la salud mental de los diferentes agentes educativos.
- Una vez cerrada la fecha establecida en la convocatoria, se recibieron en total 13 propuestas de capítulo de libro.
- Las propuestas de capítulo recibidas fueron sometidas a un proceso de dictaminación mediante el procedimiento denominado doble ciego. Este proceso de dictaminación permitió aceptar en total 12 propuestas de capítulo de libro y rechazar solamente una de ellas.

Una vez seleccionados los trabajos que conformarían el libro se procedió a establecer su estructura a partir de tres secciones o partes: Estrés, Síndrome de Burnout y Bienestar Subjetivo.

En la primera parte se ubicaron seis capítulos, de los cuales cinco abordan el estrés en estudiantes: 1) El Estrés Académico y sus tensiones en la escuela normal; equilibrio entre demanda y resistencia, escrito por Francisco Nájera Ruiz y Teodoro Fernández Contreras; 2) Indefensión Aprendida y su relación con el Nivel de Estrés Autopercebido en alumnos de licenciatura, escrito por Arturo Barraza Macías; 3) Exámenes y exposiciones, factores de estrés entre los universitarios, escrito por Argelia Hernández Cortés; 4) Síntomas del estrés en estudiantes de posgrado, escrito por Dolores Gutiérrez Rico; y 5) Análisis psicométrico del Inventario SISCO de Estrés Académico en adultos jóvenes de la Universidad del SINÚ, escrito por Diana Alejandra Malo Salavarieta, Evelin Cuadrado, Rafael Florian y Diana Sanchez; el capítulo sexto aborda el estrés de los directivos a través del trabajo escrito por Bernardo Enrique Roque Tovar, Rodrigo González Araiza y Raymundo Calderón Sánchez denominado Evaluación de Estrés Laboral en directivos de una universidad privada del occidente de México: Un estudio exploratorio.

La segunda parte, centrada en el Síndrome de Burnout, se compone por cuatro capítulos: 7) El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en educación básica, escrito por Adriana Mercado Salas y Verónica Silvia Noyola Cortés; 8) Satisfacción Laboral y Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria. Análisis de una relación, escrito por Arturo Barraza Macías; 9) Burnout en profesores de Villahermosa Tabasco: análisis correlacional con variables sociodemográficas y laborales, escrito por Flavio Mota Enciso, Laura Mollinedo Riveros, Alejandra Ordóñez Méndez e Iris Marlene Torres Ramírez; y 10) Síndrome de Burnout y Salud Mental Positiva en los docentes de posgrado, escrito por Adla Jaik Dipp, Roberto Villanueva Gutiérrez y Jorge Alberto Tena Flores.

La tercera parte, enfocada al Bienestar Subjetivo, quedó constituida por dos capítulos: 11) Bases empíricas en pro del constructor de bienestar como perspectiva de investigación en el agente educativo, escrito por Verónica Isabel Ac Ávila y Pedro Sánchez Escobedo; y 12) Bienestar subjetivo en estudiantes universitarios indígenas, escrito por José Ángel Vera Noriega, Greisy Dalila Zavaleta Díaz, Joselito Solís Hernández y Jesús Edén Santiz López.

Esta estructura del libro, así como los trabajos que lo componen, refleja las tendencias prevalecientes en este campo de estudio, de las cuales nos permitimos destacar tres: a) la prevalencia de los estudios del Estrés y del Síndrome de Burnout en detrimento de los estudios enfocados al Bienestar Subjetivo; b) la abrumadora mayoría de trabajos que abordan el estrés de los alumnos en detrimento del estudio del estrés en otros agentes educativos; y c) la fuerte orientación de los estudios del Síndrome de Burnout en docentes de los diferentes niveles educativos.

Con este libro se intenta poner en manos de los lectores un conjunto de trabajos que reflejan, más allá de su unidad temática, la alta diversidad presente en el campo, por lo que esperamos que su lectura sirva de incentivo para otros trabajos que permitan ir consolidando las diferentes líneas de investigación presentes en este campo de estudio.

PRIMERA PARTE

EL CAMPO DE ESTUDIO DEL ESTRÉS y nuestras investigaciones

El término estrés goza de una gran popularidad; esto lo hace ser un término que aparece de manera recurrente en cualquier plática o charla informal, sea entre estudiantes, profesionistas, amas de casa o comerciantes, por mencionar solamente algunos ejemplos. Sin embargo, su alta popularidad no necesariamente implica que exista una precisión teórico conceptual al respecto. En ese sentido, el campo de estudio del estrés se presenta a los investigadores como un campo de estudio con graves problemas de estructuración; Empero, más allá de estos problemas, se pueden mencionar como sus principales características estructurales las siguientes:

- La coexistencia de múltiples formas de conceptualización, aunado a la no conceptualización explícita en otros casos (Barraza, 2007a).
- La existencia de una multiplicidad de modelos y de enfoques de abordaje disciplinarios (Barraza, 2007b).
- La predominancia casi absoluta de los estudios cuantitativos en detrimento de los estudios cualitativos (Barraza, 2007a).
- La existencia de múltiples instrumentos de medición sin una predominancia definida de alguno de ellos (Barraza, 2007a)
- La prevalencia de los estudios de estrés académico en detrimento de los estudios dedicados al estrés de otros agentes educativos.

Estas características indican claramente que el campo de estudio del estrés se encuentra poco consolidado, teórica y conceptualmente hablando, sin embargo, es necesario aceptar que también existen algunos elementos que constituyen señales claras de la posibilidad que se tiene de que en un futuro no muy lejano este campo de estudio logre avanzar hacia su consolidación; entre estas señales cabe mencionar la enorme aceptación del enfoque transaccionalista del estrés de Lazarus y Folkman (1986).

En el caso específico de las investigaciones que se presentan en esta sección se pueden observar las siguientes características:

- Predominan las investigaciones cuantitativas (2.- Barraza, 4.- Gutiérrez, 5.- Malo, Cuadrado, Florian y Sánchez y 6.- Roque, González y Calderón). No obstante, la presencia de dos investigaciones cualitativas (1.- Nájera y Fernández y 3.- Hernández) muestran la pertinencia de continuar haciendo investigaciones sobre el estrés mediante este tipo de metodología.
- Se encuentra presente el enfoque transaccionalista del estrés de Lazarus y Folkman (1986) (1.- Nájera y Fernández, 2.- Barraza, 5.- Malo, et al. y 6.- Roque, et al.).
- Se observa la presencia del modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico (Barraza, 2006) de manera directa o indirecta en las cinco investigaciones enfocadas al estrés académico (1.- Nájera y Fernández, 2.- Barraza, 3.- Hernández, 4.- Gutiérrez, 5.- Malo, et al.).
- Predominan los estudios del estrés académico (1.- Nájera y Fernández, 2.- Barraza, 3.- Hernández, 4.- Gutiérrez, 5.- Malo, et al.) y sólo un trabajo se enfocó al estrés laboral (6.- Roque, et al.).

Como se puede observar, las investigaciones que forman parte de esta primera sección del presente libro reflejan las tendencias prevaletentes en el campo de estudio del estrés, pero a su vez, las investigaciones aquí presentadas muestran dos nuevas tendencias, una en ciernes y otra en proceso de consolidación; en el primer caso se observa la inclusión de estudios de orden cualitativo, en este campo de estudio, y en el segundo caso, se hace visible la inserción del modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico.

Hechas estas precisiones, dejamos en manos de los investigadores y estudiosos del campo de estudio del estrés la valoración de cada uno de los trabajos y su aporte específico al campo de estudio.

Referencias

- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9. (3), 110-129.
- Barraza, A. (2007a). Estrés académico. Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*, s/d.
- Barraza, A. (2007b). El campo de estudio del estrés: Del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-30 paginación independiente.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.

**EL ESTRÉS ACADÉMICO Y SUS TENSIONES EN LA ESCUELA NORMAL;
EQUILIBRIO ENTRE DEMANDA Y RESISTENCIA**

**THE ACADEMIC STRESS AND ITS TENSIONS IN THE NORMAL SCHOOL;
EQUILIBRIUM BETWEEN DEMAND AND RESISTANCE**

Francisco Nájera Ruiz

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Teodoro Fernández Contreras

Escuela Normal número 3 de Nezahualcoyotl

Resumen

Este trabajo analiza los conceptos, desafíos, condiciones, contradicciones, problemáticas y prácticas acerca de las peculiaridades del estrés, presente también en la escuela normal, a través de las tensiones llevadas a cabo por los formadores de docentes y las repercusiones en los estudiantes, en sus sentimientos y acciones. Es una reflexión sobre las consecuencias de la dinámica académica en la escuela normal a través de la forma como se realiza la vida cotidiana en las aulas y la presencia de estresores; entre los cuales se analizan la competitividad, la sobrecarga de trabajos, las exigencias en la responsabilidad, el manejo de los tiempos reducidos, los conflictos entre los estudiantes y los docentes, y el proceso de evaluación. A partir de un enfoque cualitativo recuperamos el sentir del principal sujeto en la escuela normal: los alumnos, los cuales se han adaptado a las tensiones y presiones diarias. Ante las múltiples adversidades, ellos han establecido diversas estrategias para mitigar los efectos del estrés; se presentan los síntomas de una enfermedad que sufren muchos alumnos.

Palabras clave: Ritmo académico, Afrontamiento al estrés, Sensibilidad al estrés, Clima escolar favorable.

Abstract

This work analyzes the concepts, challenges, conditions, contradictions problems and practices about the peculiarities of stress, present also in the Normal Schools, through the tensions carried on by teacher trainers and their repercussions on the students, in their feelings and actions. It's a reflection on the consequences of the academic dynamics in the Normal School through the way in which everyday life is carried out in the classrooms confronting stress, where competitiveness, overwork, demands in responsibility, the handling of reduced times, conflicts between teachers and students and the process of evaluation are analyzed. Through a qualitative focus we recover the feeling of the principal subject in the Normal School: the students, who have adapted to the daily tensions and pressures. Confronted with the multiple adversities, they have established different strategies to mitigate the effects of the stress; an illness that is present in many students.

Key words: Academic rhythm, Confronting stress, Sensitivity to stress, Favorable school climate.

Presentación

El presente trabajo aborda el tema del estrés y en particular su vinculación con la formación de docentes. Es un estudio de caso enfocado a conocer el impacto de ciertas circunstancias en la vida académica cotidiana que son características del estrés, denominado académico. El estudio incluyó la aplicación de cuestionarios y entrevistas a 45 docentes en formación.

A partir de un acercamiento de corte cualitativo, resaltamos que el estrés está presente en el ámbito educativo en la formación de docentes, lo que ha llevado a enfrentarlo y reconocer, por parte de los alumnos, sus limitaciones ante las costumbres de los formadores de docentes y poner en entredicho las exigencias académicas. Entender y comprender el estrés, y determinar y

clasificar los diferentes desencadenamientos de este proceso, es necesario en la formación de docentes.

El propósito de este artículo es poner a consideración un conjunto de evidencias empíricas, producto del acercamiento a las expectativas de los docentes en formación en su relación con los formadores de docentes. El estudio se llevó a cabo con los estudiantes con el fin de analizar e interpretar cómo la dinámica institucional practicada por docentes ha llevado a los estudiantes a enfrentar retos, desafíos y contradicciones, entre los discursos y las buenas intenciones de los docentes y lo que, en sus palabras, realmente está sucediendo.

Es interesante investigar, en la formación de docentes, los acontecimientos percibidos como amenazadores y con altos niveles de incertidumbre. Para investigarlo, las preguntas base con las cuales nos guiamos se refieren a visualizar ¿cómo se presenta el estrés en la formación de docentes?, ¿qué características peculiares se denotan?, ¿cuál es el impacto de la actuación del formador de docentes para que se presenten tensiones?, ¿cómo actúan los estudiantes ante el estrés académico, ya sea para incrementar los niveles de resistencia, o, como paradoja, también de apoyo.

El estrés en la educación es un tema emergente, como es la violencia escolar, la cual hace referencia a las conductas agresivas que se dan en el recinto docente durante el periodo lectivo.

El estrés es un tema vetado en la formación de docentes porque para las autoridades educativas y para los docentes, no existe. Olvidan que el tema y su presencia en la vida académica se retoman de forma sutil en las Leyes en México. Está fundamentada la trascendencia de su presencia, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, principalmente, en el Artículo Tercero Constitucional; por lógica, también en la Ley General de Educación; como colofón, se enuncian algunos elementos en los planes de estudio de los diferentes niveles educativos. En cada uno de los documentos, cuando se habla de calidad de vida, dignidad de la persona y ambientes de aprendizaje, se está hablando de propiciar las mejores condiciones para el ser humano.

La escuela normal; su perspectiva ante los indicios del estrés académico

En el campo conceptual y de investigaciones sobre el tema del estrés, existe una amplia información. Diversos autores señalan que el Estrés es una respuesta inesperada del organismo ante un estímulo inespecífico; se trata de una tensión provocada por situaciones agobiantes, las cuales generan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos (Sandín, 1995; Keith, 1994).

Pero su reconocimiento como un problema real en la educación ha tenido poca trascendencia. Las representaciones sociales y el sentido común dan cuenta del desinterés para reconocerlo. A la postre, puede generar dificultades para ser atendido e investigado, como lo plantea Martini:

Por primera vez, el Instituto Mexicano del Seguro Social determinó que 20 por ciento de los trabajadores formales en México, es decir unos 2.8 millones, padecen el “síndrome de burnout o del trabajador quemado” debido a los altos niveles de estrés a los que están sometidos. Los más afectados son los que se desempeñan como: pilotos, periodistas, dentistas, médicos, profesores, obreros, mineros, policías, contadores, los que trabajan en la industria de la construcción y en diversos puestos directivos (Martini, 2008:16).

Es una reacción fisiológica del organismo en la que entran en juego diversos mecanismos de defensa para afrontar una situación que se percibe como amenazante. Es una respuesta natural para la supervivencia; cuando esta respuesta natural se da en exceso, se produce una sobrecarga de tensión que repercute en el organismo y provoca la aparición de enfermedades que impiden el normal desarrollo y funcionamiento del cuerpo.

Este planteamiento introduce una perspectiva amplia respecto a las repercusiones del estrés. Recuperando la tesis de Ostrosky, podemos decir que “toda tensión tiene una repercusión”. Él sostiene:

Las presiones no sólo causan descontento social sino que afectan la calidad de vida e incluso generan problemas graves de salud; su falta de atención a estos padecimientos puede llevar a la irritabilidad, a la violencia, y hasta al suicidio. Se provoca un miedo constante y anormal, ocasionado también por

la desesperanza y la falta de confianza. Si ese miedo es continuo y frecuente eso sí te causa un daño en tu cuerpo. Es un miedo que ya se descompuso (Ostrosky, 2010:16).

Para realizar un análisis del tema, se retoma la teoría interaccionista del estrés; plantea que la respuesta de estrés es el resultado de la interacción entre las características de la persona y las demandas del medio. Se considera que una persona está en una situación estresante o bajo un estrés o bajo un esfuerzo cuando ha de hacer frente a situaciones que conllevan demandas conductuales que resulta difícil poner en práctica o satisfacer.

Depende tanto de la demanda del medio como de sus propios recursos para enfrentarse a él (Lazarus & Folkman, 1986). Son las descripciones entre las demandas del medio externo o interno, y la manera en que el sujeto percibe que puede dar respuesta a esas demandas (Fierro, 1997).

El contexto en la escuela normal

El mundo actual apuesta a grandes cambios, con ritmos de vida eminentemente acelerados, mayor demanda de competencias y especialización. El actual plan y programas en la formación de docentes y la posibilidad de ser consideradas en un nivel de licenciatura han permitido una dinámica y activismo al interior de la formación porque contiene reformulaciones en los objetivos, metas y estrategias. Los formadores de docentes se han convertido en los precursores de este movimiento, mal entendido, como pragmatista, utilitarista y materialista. Están exigiendo a los estudiantes mayor grado de autonomía, flexibilidad, capacidad de iniciativa, seguridad en sí mismo y capacidad para moldearse a situaciones nuevas. Precisamente las contrariedades y exigencias que cotidianamente deben enfrentar en este proceso están sometiendo al estrés y a sus posibles consecuencias negativas.

No son fáciles los tiempos que les ha tocado vivir; existe una cantidad de acontecimientos que suceden día a día en el mundo académico de su formación; muchos de ellos dramáticos y dolorosos. La crisis que constantemente sucede afecta su desempeño y amenaza su seguridad. Las

experiencias desagradables que enfrentan hacen que la frontera entre el balance psicológico (que permite a los estudiantes funcionar normalmente) y la ansiedad, sea muy tenue. Pero la escuela normal puede constituir un ambiente peligroso para la seguridad y de los estudiantes.

Así, consideramos pertinente hablar del estrés académico, el cual denota características muy particulares; en este caso, lo ubicamos en la escuela normal, y su enfoque se dirige a un agente educativo: los alumnos y no a los docentes, por cuestiones de la delimitación, prioridad y problemáticas actuales. Consideramos que existe una diferencia entre el estrés de los maestros y alumnos, y coincidimos con Barraza (2005) al analizar que en el caso de los maestros su estrés debe ubicarse como estrés laboral u ocupacional. Él analiza al respecto:

Se entiende por estrés académico solamente aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior. El estrés académico es aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusivo a estresores relacionados con las actividades que van a desarrollar en el ámbito escolar (Barraza, 2005).

Estudios de caso y metodología

El interés del presente reporte se centra en dar cuenta del proceso que se percibe en dos escuelas normales: Normal de los Reyes Acaquilpan, y Normal número 3 de Nezahualcoyotl; ambas ubicadas en el Estado de México, en la zona Poniente y colindan con el Distrito Federal, las cuales constituyen los estudios de caso del presente trabajo.

Los docentes en formación que participaron en el presente estudio constituyen la submuestra de los 120 estudiantes. La muestra se seleccionó mediante una técnica de muestreo no probabilístico intencional, puesto que se recurrió a los estudiantes con los cuales se tiene una presencia directa en asignaturas y tutoría.

Se utilizaron cuestionarios y se entrevistaron a 45 docentes en formación, a través de grupos focales, para retomar sus opiniones respecto a la

presencia o ausencia de características relacionadas al tema del estrés académico.

Principales dificultades detectadas

Una vez analizada la información, identificamos varias categorías para ser retomadas en la perspectiva del estrés y su presencia en el ámbito educativo en la escuela normal, principalmente referida a la actuación de los formadores de docentes. La presencia del estrés también está en los estudiantes. Las tensiones a las que se les someten en la vida académica provocan numerosas alteraciones a nivel físico y emocional. Cuando esas tensiones superan las capacidades de los estudiantes respecto a su control, rompe el equilibrio entre demanda y resistencia. Cuando se han presentado algunos aspectos reconocidos como estrés se da cuando pierden el control por la más mínima cosa y cuando el trabajo académico los está agobiando. Retomamos las tres perspectivas que analiza Barraza (2005) para uno de sus estudios en el tema del estrés académico: estresores (el entorno), el nivel de estrés autopercebido (el individuo), y los síntomas (la respuesta).

Los tipos de estrés presentes en la formación de docentes

Al sintetizar las reflexiones de los estudiantes, identificamos el estrés emocional. Aquí están presentes situaciones conflictivas y amenazantes las cuales les han causado cambios en su vida académica. Es cuando se han tenido pleitos, discusiones, desacuerdos y conflictos con docentes. Estos fragmentos resultan ilustrativos:

“... la maestra se molestó porque di mi opinión acerca de su clase. La verdad a mí se me hace aburrida. Pero parece que a ella no le agradó mi comentario. Desde ese día han pasado muchas situaciones molestas en su clase, contra mí. Del seis no me baja en todo lo que yo le entrego” (E1630/09/10).

“... nos reprueban por faltas, sin ponerse a pensar acerca de los problemas que podamos tener en ese momento” (E617/09/10).

Son las alteraciones emocionales como la ansiedad, miedos, inseguridad, tensiones, consecuencias, agotamiento, problema de relación social, las que se presentan con regularidad cuando existen discusiones.

Esta forma de concebir la influencia de las emociones sobre la salud y calidad de vida, permite sostener, en concordancia con Dresel que:

Los fenómenos emocionales pueden destruir a una persona, pero con frecuencia los médicos solemos pasarlo por alto; eso debe cambiar, hay que tener una visión más global e integral, hay que abordar todo el contexto de la persona y no solamente poner atención a su dolencia orgánica (Dresel, 2010:27).

Una variante puede identificarse como el estrés psicológico, a través de las sugerencias, amenazas o condiciones establecidas por los docentes para el cumplimiento académico de los estudiantes. Lazarus y Folkman (1986) lo mencionan como el estrés psicológico, dado entre el individuo y el entorno, el cual es evaluado por el individuo como amenazante. Distingamos dos casos:

“... me molesta cuando nos presionan, amenazándonos con calificaciones o la asistencia” (E2605/10/10).

“... cuando no quiero realizar alguna tarea, pienso en las consecuencias que podría acarrear esa acción” (E3914/10/10).

También identificamos el estrés que fuerza el cuerpo de los estudiantes. Ellos comentan que varios docentes exigen demasiado de ellos y de sus capacidades. Son muchas horas dedicadas a las tareas y comisiones y si se utilizan mucho tiempo, se reduce el tiempo de descanso. Algunos testimonios son:

“... muchos maestros exigen las cosas para mañana. Parece que no planean y se les hace fácil pedirlo para ya (sic). Muchas veces no tenemos descanso por cumplir sus tareas” (E410/09/10).

“... este estado afecta mi vida; primeramente en mi salud ya que tenía que tomar medicamentos para el dolor de cabeza por ejemplo, pero caí en el abuso y me provoqué gastritis; una cosa lleva a la otra” (E1329/09/10).

“... hace tiempo sufrí una parálisis facial” (E23/04/10/10).

“... ya tuve una parálisis facial y a veces aún siento cuando mi cara me hormiguea” (E820/09/10).

Las condiciones desencadenantes

Los estudiantes mencionan la existencia de diferentes condiciones desencadenantes, las cuales las analizamos como elementos estresores. Las creencias juegan un papel importante para la afectación a cada estudiante. Son tendencias generalizadas a percibir la realidad o percibirse a sí mismo de una determinada manera. Lazarus (2000) habla de las variables que confieren a la personalidad y las características que los hacen más resistentes en la demanda de las situaciones; son aquellas que hacen referencia a las creencias.

Los estudiantes encuentran una inexplicable sobrecarga de trabajo por las situaciones que fuerzan a procesar información rápida. Por las reflexiones de los alumnos se puede sostener la presencia de una *visión multifuncional* en la formación de los docentes. La opinión de un informante explica esta situación:

“... no es posible tantas y tantas tareas, las cuales no les veo utilidad. Parece que les interesa (a los maestros) la cantidad y no la calidad. No se dan cuenta que tenemos muchas asignaturas” (E1429/09/10).

Las diferentes tareas se relacionan a cargas de trabajo excesivas, ritmos de trabajo apresurados, exigencias excesivas de desempeño, actividades académicas y sociales múltiples, rutinas de trabajos y labores obsesivas, y competencia excesiva, cambios que tienen lugar en la enseñanza. Distingamos un caso:

“... cuando estoy estresada por alguna tarea o trabajo que tengo que entregar, siento que nunca voy a terminar. Me enoja, se me quita el hambre y sólo me quiero dedicar a realizar mis actividades” (E126/08/10).

Están presentes como una vertiente de la *visión multifuncional*, las funciones contradictorias asignadas a los estudiantes porque existen altas expectativas respecto al desempeño su desempeño escolar.

Se puede identificar el abuso hacia el estudiante, porque es un fenómeno altamente frecuente y percibido por los estudiantes y se expresa de múltiples formas que pueden ser: imponer tareas descalificantes, burlarse de sus errores, exceso de trabajo, y acoso sexual hacia las mujeres. Ante

situaciones de abuso, el estudiante suele sufrir cuadros de ansiedad, pérdida de la autoestima. Las opiniones que dan cuenta de esta situación son éstas:

“... me molesta cuando me evidencian frente a los demás” (E2404/10/10).

“... los maestros, en ocasiones no toman en cuenta nuestras opiniones y nos cortan tajantemente” (E1228/09/10).

“... me molesta que hagan comparaciones de manera indirecta” (E3512/10/10).

“... hay veces en las que tienen preferidas y por lo tanto, a las otras no les hacen caso. Hacen diferencias, comparaciones y cuando llega a faltar algún material o trabajo, la exponen ante las demás” (E1830/09/10).

Es el empeño de empujar, modelar y perfeccionar a los alumnos, con una energía sobrehumana para “darles lo mejor de todo y hacerlos al mismo tiempo los mejores para todo”. Barraza (2004) identifica el estresor como la sobrecarga de tareas. La voz de un estudiante resulta ilustrativa:

“... varios maestros nos piden muchas tareas, piden material elaborado por uno mismo, hacer planeaciones y modificarlos constantemente, hacer reportes y leer lecturas muy largas, hacer examen y hacer ficheros” (E3006/10/10).

Poseen una percepción de amenaza en los discurso de varios docentes. Principalmente, es la alteración entre docente-estudiante, con presiones innecesarias de actividades o de aprendizaje. Estos testimonios nos permiten ver tal situación:

“... no son comprensibles con algunos materiales que no podemos entregar por falta de recursos” (E202/09/10).

“... nos condicionan para realizar algo” (E2504/10/10).

La carga académica puede ser fuente de estrés para muchos estudiantes con bajo nivel de tolerancia al fracaso.

Otro tipo de estresor se refiere al aislamiento que provocan algunos maestros al presionar a ciertos estudiantes y no a la totalidad del grupo; aquí perciben un confinamiento excesivo. Detengámonos ante una declaración:

“... me pasa cuando los profesores te ignoran porque les dices que están mal, o das una respuesta que no es la misma que la de ellos, o simplemente cuando los corriges en algo” (E1630/09/10).

Lo contrario también está presente; la presión grupal es otro factor en el ambiente educativo en la formación de docentes. En palabras de tres informantes:

“... nos dan muy poco tiempo para los exámenes; nos miden un horario y fecha, y nos exigen una tarea como “diagnóstico del grupo” (E306/09/10).

“... me incomoda que algunos maestros tienen preferencias hacia algunas alumnas del salón y no son capaces de reconocer las habilidades y esfuerzos que realizamos para poder adquirir una calificación” (E1530/09/10).

“... me afecta porque, como entregue una compañera un trabajo, todos deben ser iguales” (E2705/10/10).

Los intereses de los estudiantes son variados, pero en muchas ocasiones, los docentes bloquean dichos intereses al asignar trabajos o propiciar condiciones que perjudican la vida cotidiana de los estudiantes, por el abuso de actividades extra-clase-escolares. Las apreciaciones son claras:

“... respecto a las tareas, me estresa que me las pidan de un día para otro o que los maestros no entiendan o comprendan que tenemos otras asignaturas y otras actividades” (E2806/10/10).

“... se ejerce una presión cuando los maestros utilizan estrategias para presionar al grupo con actividades numerosas..., los maestros llegan a ser amenazadores y causan que los alumnos requieran de hacer las cosas bajo presión y se olvidan de los intereses y las necesidades de los alumnos” (E4115/10/10).

“... también me afecta porque no sólo estoy viviendo en un ambiente escolar, sino también tengo una vida social” (E4518/10/10).

En la reflexión realizada por los estudiantes se identifica la esencia de la frustración porque identifican incongruencias entre la teoría, el decir de los docentes y su hacer. Veamos:

“... presumiblemente, la reforma educativa se basa en los principios del constructivismo, desarrollado como la manera de contrarrestar la enseñanza tradicional autoritaria y represiva por parte de los educadores, pero no es así. Siguen siendo los mismos” (E927/09/10).

“... pasa más seguido (estrés) cuando los maestros nos piden mucho trabajo o material, de un día para otro, y cuando no se preocupan por saber si tenemos o no los recursos para comprarlo o a veces ni dormimos consiguiendo, ya sea el dinero o el material, y sobre todo, cuando no reconocen el esfuerzo o ni siquiera nos servirá dicho material” (E1228/09/10).

“... cuando se entrega un trabajo manual, se fijan (los maestros) en el costo, más no en la elaboración y el trabajo que se realizó en él” (E3713/10/10).

La evaluación de los estudiantes es un factor determinante para la presencia del estrés. Se les somete a más exámenes, llegando al punto donde las calificaciones son más importantes que el propio aprendizaje.

Las condiciones desencadenantes anteriores las ubicamos en las categorías principales identificadas en el contexto analizado. Tienen mucha

similitud a las analizadas por Barraza (2005) en su investigación, donde describe y explica las competencias con los compañeros, el exceso de responsabilidades por cumplir las obligaciones escolares, sobrecarga de tareas y trabajos escolares, evaluación de los profesores, y el tipo de trabajo que piden los maestros.

Los diferentes síntomas, desde la percepción de los estudiantes

Los síntomas psicológicos no se ven pero se sienten; esto se podría decir de la angustia. En este rubro se pueden incluir el miedo, nerviosismo, los trastornos de ansiedad-angustia, inseguridad, cansancio-fatiga, insatisfacción, problemas sociales, insomnio, frustración, irritabilidad, pérdida de autoestima, pérdida de entusiasmo, preocupación, pérdida de concentración y memoria, olvidos. Algunas opiniones de los informantes:

“... los maestros nos exigen y no se dan cuenta de la angustia que nos provocan. Ellos, si no nos ven cansados no nos creen” (E2705/10/10).

“... lo que me sucede constantemente es que de tantas cosas que tengo que hacer hago poquito de todo y no concluyo nada, ya que quiero ver algún avance” (E3813/10/10).

La ansiedad y la depresión están presentes cuando existe el estrés. Muchos de los estudiantes que protestan ante actos injustificados, posteriormente presentan los dos síntomas por las repercusiones de su “imprudencia”. La depresión entonces, es el principal manifiesto del estrés psicológico.

Los estudiantes presentan síntomas físicos, los cuales son más evidentes. Ellos enuncian la presencia de boca seca, trastornos digestivos, temblores, infecciones.

Se relaciona con el agotamiento (burnout) porque es el agotamiento relacionado con el estudio, lo que ocasiona despersonalización y bajo desempeño. Al respecto, veamos cómo piensa un estudiante:

“... no tengo un día para levantarme tarde o descansar ya que en la escuela cumplo de lunes a viernes, de 7 a 3 pm, y sábado y domingo trabajo de 10 am a 7 pm, y no tengo un día para prestar atención a mi descanso o a mi hija y estar con ella” (E1730/09/10).

Los síntomas de conducta también están presentes, como los son las actitudes viciosas, dificultad para tomar decisiones, cambio de carácter, dificultad para relacionarse con los demás, y alteración del ánimo.

Los rezagos estresantes, los concebimos como las repercusiones posteriores, los cuales provocan más daño que el mismo inicio del estrés. Es cuando un estudiante reacciona a través de los diferentes manifestos porque ha sobrevivido al suceso, posea pensamientos o recuerdos persistentes. Pero su presencia no sólo es para el estudiante que ha vivido la amenaza, sino el que lo ha presenciado o el que imagina que puede haberle pasado a él. Así, se dice que:

“... por el estrés me da gastritis, así como colitis. Conozco a personas que han llegado a tener parálisis facial por presionarse o tener algún problema y no tener la facilidad de resolverlo” (E1329/09/10).

De esta forma, los estudiantes emplean diversos mecanismos para superar y prevenir el estrés. Hay mecanismos que producen consecuencias negativas como la evasión del problema, idealización de la situación (interpretación de los acontecimientos como a uno le gustaría que fuera y no como realmente son), aislamiento social y autocrítica excesiva. Al respecto, los entrevistados dicen:

“... la presión que ejercen los profesores, en ocasiones se puede dar por el corto plazo que dan para la entrega de algún trabajo, y otras tantas veces es ocasionado por la falta de organización de nuestra parte” (E2101/10/10).

“... en general, el estrés está presente, pero ahora yo trato de tranquilizarme sola. Alguien, algún día me dijo: si tiene solución alguna cuestión, ¿para qué te preocupas?, y si no la tiene, ¿para qué te preocupas? Procuero que esa sea mi filosofía en la escuela” (E2101/10/10).

Por el contrario, las estrategias que influyen a enfrentar el problema, la comunicación, el respaldo por parte de terceros y manifestación de las emociones, constituyen todo un enfoque positivo que reduce el estrés. Así, un entrevistado expresa lo siguiente:

“... soy muy aprensiva, pero lo que he hecho para controlarlo es salir a caminar, ver las tareas desde otro punto de vista..., procuro no preocuparme si mi calificación es de 8” (E3412/10/10).

Las estrategias de afrontamiento al estrés

En este rubro, se solicitó a los estudiantes que mencionaran las formas como ellos afrontan las demandas. Ante el peligro de que los acontecimientos les rebasen y creen problemas que pudieran resultarles muy difíciles de manejar, los docentes en formación suelen utilizar mecanismos inconscientes, a los que en la teoría psicoanalítica se les conoce como “mecanismos de defensa”, donde existe la posibilidad de enfrentar directamente el problema, o preferir negarlo o evitar.

Los estudiantes de la escuela normal sufren un importante estrés desde el comienzo de su formación y si bien es aceptable cierto grado de tensión, no todos los estudiantes lo resuelven de manera adecuada. En muchos de ellos, los programas, las sesiones y las exigencias generan miedo, incompetencia, enojo, y sensación de inutilidad y culpa. Todas estas manifestaciones pueden producir respuestas psicológicas y físicas mórbidas. Al respecto, veamos algunos casos:

“... lo que considero muy molesto en la normal, desde mi ingreso, fue la búsqueda de las antologías ya que se llegaba a conflictos grupales para poder conseguir las lecturas; la falta de acceso a ellas provoca mal humor y un clima desfavorable” (E1830/09/10).

“... nos piden tareas que son para entregar de un día para otro. Me estresa cuando los maestros solicitan alguna cosa de manera rápida y dicen: “cuento tres para que me traigan su libreta, si no, ya no la reviso”, “tres retardos hacen falta”” (E4014/10/10).

Ante el estrés que generan los fuertes cambios por los que atraviesa actualmente la formación de docentes, se identifican características en los estudiantes sometidos a las presiones derivadas del cambio, por lo cual han hecho andar a varios mecanismos de defensa. Está presente la represión, que consiste en mantener fuera de la conciencia eventos o pensamientos que les resultan dolorosos, vergonzosos o amenazantes. El segundo es la negación, donde el estudiante se resiste a aceptar una realidad o un acontecimiento amenazante porque se considera incapaz de afrontarlo; construye un fuerte obstáculo cuando se pretende emprender algún proceso de cambio, ya que éste no será posible mientras no se admita su necesidad y a la vez esto se dará hasta que sea aceptada la situación que se niega. La racionalización está

presente; consiste en darle una explicación, justificación o excusa “racional” a algún acontecimiento o acción que resulta inaceptable, como pudiera ser: “yo fui el que no cumplió con todas las exigencias del maestro, en tiempo, forma y contenido”. Se presenta el desplazamiento para reducir su ansiedad. El estudiante cambia el objetivo de un impulso porque el blanco elegido le resulta amenazador; descarga su enojo y frustración en sus compañeros o en objetos personales de los maestros.

Los estudiantes consideran que han estado en estrés, pero no tan exagerado como otros compañeros. Se consuelan con haber pasado etapas cortas y no constantes, como han percibido en otras experiencias. Veamos algunos ejemplos:

“... la verdad, sí he tenido estrés, pero ha sido en poco tiempo, y no he tenido tantos problemas” (E1530/09/10).

“... yo ya tengo hasta dolores de cabeza y me siento un poco nerviosa por las presiones de trabajo de algunos maestros y por su forma pedante de tratarnos” (E4318/10/10).

Con el discurso de los estudiantes, analizamos que dado que se activan gran cantidad de recursos, suponen un desgaste importante para el organismo. Si este es episódico no habrá problemas, pero si se repite con excesiva frecuencia, intensidad o duración, puede producir la aparición de trastornos psicológicos. Sus reacciones, podemos afirmar, pretenden mitigar la depresión, el estrés y la ansiedad. Este fragmento resulta ilustrativo:

“... en mi caso, tengo que ser sumamente pasiva y tolerante a las presiones, las cuales existen en la escuela: elaborar las tareas, realizar algunos trabajos en equipo o cuando se trata de organizar algunas actividades” (E2906/10/10).

Características de la personalidad para las tensiones del estrés

El estrés es un fenómeno de cada estudiante donde tiene mucho que ver el propio entendimiento de las cosas, qué circunstancias vive como amenazantes y la respuesta individual a ellas. Muchos estudiantes manejan adecuadamente las situaciones estresantes que hay en su formación. Muchos tienen una sensación de autoeficiencia y de logro, pero si no los manejan adecuadamente y si se sienten superados por ellos, entonces es cuando empiezan a sentirse

mal, a tener problemas o síntomas relacionados con el estrés. Muchos perciben los riesgos, peligros y consecuencias de alta gravedad. Este planteamiento es visible en un testimonio:

“... a mí no me afecta el cúmulo de exigencias que nos piden, como a otros compañeros. Pero sí me preocupa que en algún momento me pase a mí. Veo los casos y me inquieta que me pueda pasar a mí” (E4418/10/10).

Existe una ambigüedad del papel del estudiante como síntoma de insuficiente preparación propia. De esta forma, se percibe que cualquier cosa que provoque un cambio en la rutina cotidiana es estrés. Los cambios imaginarios son tan estresantes como los cambios reales. En los recuerdos, experiencias y vivencias se vislumbran los estresores considerados como hitos únicos, los cuales han cambiado las condiciones del entorno de vida de algunos estudiantes; entre los ejemplos está la reprobación, no acreditación, seriación truncada de materias, expulsiones temporales o definitivas, los cuales han afectado a algunos estudiantes o algunos integrantes de los grupos, con cambios significativos y de trascendencia vital para ellos. El estrés cotidiano es el menos perceptible porque se da por periodos cortos y sin consistencia; es el cúmulo de molestias, imprevistos, alteraciones en las pequeñas rutinas cotidianas del grupo o de los estudiantes en particular. Algunos testimonios son:

“... cuando nos dejan reportes, nos desvelamos por hacerlo y ni siquiera lo analizamos” (E1830/09/10).

“... no queda tiempo para realizar algunas actividades o leer un libro que realmente te llame la atención” (E2201/10/10).

“... cuando tenemos exámenes sorpresa o no sabemos algo” (E32/11/10/10).

El estrés es diferente para cada estudiante. Lo que resulta estresante para alguien puede no serlo para otro. Para diferenciar las dos perspectivas se puede analizar desde la relación optimismo-pesimismo, autoestima, perfeccionismo y grado de control. Cada estudiante percibe de un modo particular las cosas que le suceden, incluyendo los sucesos estresantes y reacciona ante ellos de un modo diferente. Al respecto de la autoestima y las emociones:

Es una herramienta importantísima para salir de las crisis personales o de los tiempos difíciles que podamos estar atravesando. Es la clave del éxito en la vida, porque sin confianza y sin

respeto por nuestra persona, que son los dos pilares de la autoestima, será muy difícil cambiar la realidad que tanto nos afecta (Dresel, 2010:27).

Varios estudiantes buscan sus propias estrategias para evitar las presiones académicas. Algunos buscan los extremos opuestos, y es el estar calmados, relajados y centrados. La asertividad juega un papel importante para presentarse o no síntomas del estrés y se refiere a la seguridad en uno mismo; son aquellos estudiantes con tendencia a la inseguridad, dificultad de tomar decisiones, los cuales están más dispuestos a sufrir estrés que aquellos cuyo índice de asertividad es normal. Los estudiantes plantean:

“... me preocupa que yo no soy muy creativa y mis trabajos no muestran mucha creatividad; la presentación se queda muy atrás de las de mis compañeras y amigas y lo que más me preocupa es que por más que intento no lo puedo realizar bien” (E2101/10/10).

“... pero no siempre todo me afecta porque trato de mantenerme siempre positiva y si algo no me salió bien, trato de mejorarlo; y lo que me dicen no me afecta porque sé que estoy realizando lo correcto” (E3111/10/10).

Otros estudiantes poseen características peculiares, identificadas por sus pares o por ellos mismos. Son los estudiantes dinámicos, activos, competentes, eficientes, y exitosos, los cuales se manejan bajo la premura del tiempo y metas a corto plazo. Su forma de ser les predispone a evitar los síntomas del estrés, porque son competitivos, dinámicos, perfeccionistas, fetiches de llegar siempre a hora, viven en virtud del tiempo, alto nivel de actividades, dificultad para descansar. Son el ejemplo para justificar la no presencia de estrés en la escuela normal.

El papel de la institución-docentes para los ambientes de aprendizaje

La institución y los docentes son parte de los factores desencadenantes del estrés porque los llamados estresores o factores estresantes son cualquier estímulo externo o interno (físico, acústico, somático y sociocultural), los cuales afectan en el equilibrio dinámico del organismo (homeostasis).

Establecer un ambiente favorable para el aprendizaje de los estudiantes es base para evitar las amenazas latentes. El clima escolar puede valorarse mediante diversos indicadores: están las relaciones sociales entre formadores de docentes y docentes en formación, los sentimientos de aceptación,

reconocimiento y de rechazo. Un clima escolar favorable induce a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones. Es un factor que incide en la calidad de la enseñanza que se imparte. Las características personales, la conducta tanto del profesor como de los alumnos, y la dinámica de la clase, confieren un peculiar tono o clima propio dentro del aula.

Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas; cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento y cuando se presenta un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido que invite a indagar, compartir y a aprender. Un buen ambiente se caracteriza porque los alumnos se sienten valorados y seguros, saben que serán tratados con dignidad, que sus preguntas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto.

El equilibrio entre la implantación de normas indiscutibles y necesarias para la enseñanza-aprendizaje son base. La tolerancia y flexibilidad, cuando no afectan a la buena marcha de la clase, constituyen el núcleo fundamental que facilita un clima de aprendizaje y dedicación al estudio.

En la escuela normal, el perfil del formador de docentes está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes compartidas genéricamente por todo el profesorado, mismas que ponen en juego para generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes desplieguen las competencias requeridas para la vida. Independientemente de las competencias genéricas referentes al dominio de contenidos, preparación de la enseñanza y organización del contenido en función del aprendizaje del alumno, está la competencia genérica de establecer un ambiente favorable para el aprendizaje de los estudiantes.

El profesor crea un clima de respeto en el aula a través de la forma en que se relaciona con los alumnos. Cuando un formador de docentes establece un ambiente favorable para el aprendizaje, los indicadores de su desempeño contienen varias características: actúa con tolerancia y respeto hacia los alumnos; genera relaciones de respeto entre los alumnos; proporciona

confianza a los alumnos para participar en la clase; crea un ambiente propicio para la enseñanza; motiva un clima donde las normas de convivencia son claras para todos; aborda de manera afectiva y respetuosa el incumplimiento de las normas; propicia la empatía en la clase; propicia la formación de valores pro-sociales; incorpora acciones focalizadas en alumnos de alto riesgo; establece acciones universales de colaboración y sinergia en el aula; origina una política de convivencia escolar con los alumnos y, principalmente, actúa de forma asertiva ante agresiones psicológicas o morales en la clase, porque las numerosas leyes, reglamentos y acuerdos concertados parecen estresar a los estudiantes.

Conclusiones y consideraciones

Este estudio descriptivo e interpretativo arroja resultados preliminares sobre el impacto que ha ejercido en los alumnos (actores principales en la escuela normal), las acciones de los docentes.

Respecto a la característica principal para la aparición del estrés se refiere cuando las funciones vitales entran en tensión. Se denota como un disgusto entre las expectativas de los docentes en formación y la realidad; fundamento muy frecuente de tensión.

El destino de las condiciones y clima de aprendizaje para evitar síntomas de estrés, no depende en gran parte de sus estudiantes; si éstas son atendidas, pueden enfrentar con éxito las competencias y aprender al máximo. Es crear un medio que aproveche y respete cualidades. Significa conquistar y mantener a los estudiantes estudiando y dando el máximo de sí, pero respetando y vislumbrando estrategias por parte de la institución y de los docentes, con actitudes positivas y favorables, porque los estudiantes tienen aptitudes, intereses, necesidades, motivaciones, talentos, expectativas, hábitos y valores. La institución educativa y los docentes deben proveerles los elementos necesarios para que accedan a un aprendizaje en un adecuado entorno facilitador. En muchos casos, la flexibilidad ha sido de gran apoyo; sin embargo, hasta el momento dichas acciones se presentan de forma aislada, y

se denota una falta de compromiso para lograr reducir los indicios que provocan el estrés.

Las presiones son la norma y se reconoce a los docentes “exigentes” y han adquirido, por su temple, de gran prestigio ante la comunidad. No se les cuestiona porque el estrés promovido y provocado por ellos se da en episodios cortos; por tanto, no es tema de interés porque no representa un riesgo.

Los casos más significativos en los estudiantes, respecto al estrés, no se reconocen como tal. En estos ejemplos, cuando se presenta situaciones estresantes sin resolución, el cuerpo permanece en un estado constante de alerta, lo cual aumenta el desgaste fisiológico, que conlleva a la fatiga o el daño físico y la capacidad del cuerpo para recuperarse y defenderse. Aparece la *resistencia silenciosa* de los propios sujetos que se ven afectados por las ideas y acciones de los formadores de docentes. Los alumnos toman las precauciones necesarias para disminuir el impacto del estrés psicológico sobre el área corporal. En este sentido, enfrentan el proceso complejo de las presiones bajo cambios sustanciales en la función de la escuela normal y en la operación cotidiana del acto educativo y, aunque la perciben de manera diferente, también intentan generar un cambio o ajuste situacional sin que para ello traten de violentar el proceso, el cual por lo regular es externo a sus necesidades individuales. Los futuros docentes se caracterizan por un sentimiento de responsabilidad y compromiso, evidenciado y asumido por las características del perfil de egreso, lo cual es un pilar para afrontar el estrés cotidiano y profundo; saben y son estrategias para el control ante las adversidades de su formación; su fortaleza y temple les caracteriza; poseen un sentido de coherencia ante las incoherencias vividas, y les caracteriza profundamente un optimismo acerca de que todo lo que se les exige y presiona, es por su bien; nuevamente aparece la *resistencia silenciosa*.

Existen *tiempos de estrés* en la formación de docentes y existen grados de sensibilidad al estrés. Este tipo de estrés se puede concebir como un estrés académico y se puede definir como un conjunto de reacciones nocivas, tanto físicas como emocionales, que concurren cuando las exigencias de la

institución y de los diferentes docentes separan las capacidades, los recursos o las necesidades del estudiante.

El estrés presentado en los estudiantes tiene diferentes matices; algunos han sido agudos, crónicos, o resultado de la anticipación mental acerca de lo que puede ocurrir en el futuro. En general, se analizan como un conjunto de creencias relacionadas, principalmente con la sensación de dominio y de confianza sobre la realidad del entorno, que los estudiantes han ido desarrollando desde su inclusión a la escuela normal y que están muy relacionados entre sí. El núcleo de creencias de los estudiantes incide sobre el proceso de estrés, modulando los procesos de valoración.

Pero para poder evitar el estrés es importante compartir, ser tolerante, flexible. Es conocerse mejor como docente y conocer mejor a los estudiantes. Para los estudiantes, es decir no cuando el tiempo se convierte en tirano; es establecer conscientemente las verdaderas prioridades de su vida académica, su familia, trabajo, amistad, diversión, deporte.

Creemos necesario, desarrollar una conciencia de la necesidad y posibilidad concreta de tratar el tema del estrés en los estudiantes, desde uno de sus orígenes para que las características del estrés se presenten: el papel del formador de docentes. Es un proceso o puede ser un proceso largo de cambio, pero es posible avanzar en las problemáticas que acarrear prácticas de tensión y presión. A la postre, puede generar los inicios de una cultura del *buen vivir en armonía*, tal como lo plantea Peraza:

(...) tiene que ver con un concepto de desarrollo de cultura, pero no de cultura como un producto, sino como la esencia escultural de una sociedad, como el esqueleto que sostiene una sociedad... esto implica un cambio de actitudes, se tiene que pensar en estructuras de reflexión social (Peraza, 2010:4).

Para avanzar en el tema álgido del estrés hacia los estudiantes de la escuela normal, es necesario comprender sus causas y consecuencias, pero más importante aún es poder identificar al estudiante con estrés y establecer estrategias para mejorar su calidad de vida. La autonomía del alumno, la comunicación directa y franca entre alumno-docente-autoridades educativas, mantener la salud personal con actividades físicas regulares y horas

adecuadas de sueño, tiempos libres, pueden ser algunas estrategias a considerar.

Finalmente, en el estudio acerca del impacto de las tensiones cotidianas en la escuela normal, proponemos algunos posibles temas para continuar con la investigación. Es importante referir como líneas de investigación futuras los mecanismos institucionales, las representaciones sociales de los formadores de docentes acerca de su papel en el tema del estrés académico, los mecanismos de legitimación para los hechos no reconocidos como talentos para la aparición del estrés, y el análisis para la respuesta de los sujetos para aliviar el estrés, como condición de lucha o huida.

Referencias

- Arroba, T. & James, K. (1990) *¿Cómo manejar la presión en el trabajo?* México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. *Revista Electrónica de Psicología Científica.com*, s/d. Recuperado el 28 de octubre de 2010 de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-77-1-el-estres-academico-en-los-alumnos-de-postgrado.html>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Revista Electrónica de Psicología Científica.com*, s/d. Recuperado el 28 de octubre de 2010 de <http://www.Psicologiacientifica.com/bul/psicología-167-6>
- Barraza, A. & Silerio, J. (2007). Estrés académico en alumnos de educación media superior; un estudio comparativo, *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 45-61.
- Cruz, M. & Vargas, L. (2001). *Estrés; entenderlo es manejarlo*. México: Alfa Omega.
- De Miguel, A. & Hernández, L. (2006). *Afrontamiento y personalidad en estudiantes universitarios*. Recuperado el 29 de octubre de 2010 de <http://webpages.ull.es/users/admiguel/mejico.pdf>

- Dresel, W. (2010). *Expone las claves de una vida plena*. Periódico Reforma. Domingo 3 de octubre, página 27.
- Fierro, B. (1997). *Estrés, afrontamiento y adaptaciones*. En M. I. Hombrados (coord.). *Estrés y salud*- España: Promolibro.
- García, Y. (2001). *Estrés en el estudiante de odontología*; ponencia presentada en el Primer Foro de Experiencias PAEA, disponible en <http://www.iztacala.unam.mx/temas/foropaea/29REDO71a.htm>
- Kyriacov, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e interpretaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Biblioteca de Psicología. Editorial Desclée De Brouwer.
- Loraine, B. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: gedisa.
- Mackay, M. & Davis, M. (1986). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martini, D. (2008). *Reconoce el IMSS estrés laboral*. Periódico Reforma. Jueves 7 de febrero, página 23.
- Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ostrosky, F. (2010). *Daña salud mental obras y delincuencia; afecta estrés calidad de vida y deriva en enojo*. Periódico Reforma. Viernes 15 de octubre, página 17.
- Peraza, M. (2010). *Urgen a diseñar áreas de reflexión*. Periódico Reforma. Domingo 17 de octubre, página 4.
- Rojas, M. (2007). *La autoestima*. Madrid: Editorial Esparsa.
- Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. Barcelona: Editorial De cecchi.
- Sandín, B. (1995). *Manual de psicopatología*. Vol. 2. Madrid. McGraw-Hill.
- Shturman, S. (2005). *El poder del estrés*. México: EDAMEX.
- Souza, M. (1988). *Educación en salud mental para maestros*. México: Editorial Manual Moderno.
- Trianes, V. (2002). *Niños con estrés*. México: Alfa Omega-Narcea.

Witkin, G. (2000). *El estrés del niño*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.

Nota

Las acotaciones utilizadas para identificar la organización de las entrevistas se relacionan a varios apartados importantes. La primera se refiere a la estrategia para recolectar información (entrevista) y el número de la entrevista realizada; de esta manera utilizamos la información de la entrevista uno (E1) hasta la entrevista cuarenta y cinco (E45). La segunda acotación se refiere a la fecha de realización de la entrevista (04/08/10).

**INDEFENSIÓN APRENDIDA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE ESTRÉS
AUTOPERCIBIDO EN ALUMNOS DE LICENCIATURA**

**LEARNED HELPLESSNESS AND ITS RELATION TO THE LEVEL OF
STRESS SELF-PERCEIVED IN STUDENTS UNDERGRADUATE**

*Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango*

Resumen

El objetivo central de la presente investigación es determinar si existe relación entre la Indefensión Escolar Aprendida y el Nivel de Estrés Autopercibido que presentan los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango; para el logro de este objetivo se realizó un estudio exploratorio, correlacional, transversal y no experimental a través de la aplicación de un cuestionario, construido ex profeso, a 68 alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la variable Indefensión escolar Aprendida y la variable Nivel de Estrés Autopercibido se correlacionan positivamente con un nivel de significación de .00.

Palabras clave: Indefensión Aprendida, Estrés, Atribución Causal, Expectativas, Alumnos.

Abstract

The main objective of this research is to determine whether a relationship exists between the Learned Helplessness School and self-perceived stress level that

the students of the Bachelor of Education Intervention Pedagogical University of Durango; for the achievement of this objective was carried out exploratory, correlational, not experimental and cross through a questionnaire, purpose-built, 68 students in the Bachelor of Education Intervention Pedagogical University of Durango. The results confirm that the variable Learned Helplessness School and self-perceived stress level variable is positively correlated with a significance level of .00.

Key words: Learned Helplessness, Stress, Causal Attribution, Expectations, Students.

Introducción

Cuando un alumno ingresa a una institución de educación media superior o superior no prevé que dicha institución puede ser más, o menos, estresante para él. Durante sus estudios en dicha institución el alumno va a ser sometido a una serie de demandas y exigencias que tras su valoración, pueden ser consideradas por él mismo como estresores. Ante esta situación cabe preguntarse ¿Qué variables entran en juego para que el alumno realice una valoración negativa sobre sus capacidades para afrontar la demanda que el entorno escolar le plantea?

Una primera respuesta a esta pregunta conduciría a identificar otros procesos cognitivos que influyen en la valoración que realiza el alumno de las demandas que le plantea el entorno escolar en función de su propia capacidad para llevarlas a cabo de una manera eficaz; tal es el caso de las expectativas de autoeficacia académica. Sin embargo, es necesario reconocer que las demandas que el entorno escolar le plantea al alumno también pueden tener ciertas características que provocan que estas demandas sean potencialmente estresantes; a este respecto, Barraza, Ortega y Martínez (2010) reconocen seis características que aumentan considerablemente la posibilidad de que dichas demandas se puedan convertir en un estímulo estresor, en ese sentido se puede hablar de tareas escolares: 1) altamente demandantes, 2) novedosas, 3)

impredecibles, 4) escasamente controlables, 5) de alta duración y 6) de elevada intensidad.

De estas características, es la cuarta, referida a demandas escasamente controlables, la que obtiene un mayor nivel de presencia en el estudio empírico realizado por estos autores. Haciendo una traslación hipotética de este resultado a otras instituciones de educación media superior y superior se puede afirmar que el control de la tarea escolar queda fuera del alcance de los alumnos y éstos son sometidos a las decisiones, algunas veces tan arbitrarias que rayan en lo irracional, de los docentes. Estas circunstancias contextuales permiten recordar que sujetos expuestos a una situación de incontrolabilidad recurrente, o casi permanente, pueden llegar a desarrollar una comprensión subjetiva, respecto a control personal de esa situación, de carácter deficitario reconocida como indefensión aprendida, desamparo aprendido o, en menor medida, indefensión adquirida.

El modelo de indefensión aprendida

La Teoría de la Indefensión Aprendida (Seligman, 1975) postula, esencialmente, que los sujetos expuestos a estímulos aversivos incontrolables aprenden que sus respuestas y consecuencias son independientes entre sí; este aprendizaje es ocasionado por la existencia de varios déficits que se concretan en tres áreas de comportamiento: motivacional, cognitivo y emocional.

a) El déficit motivacional se observa cuando un alumno, ante el daño eminente, o la amenaza de ese daño, (p. ej. la reprobación del semestre) acepta pasivamente el daño y no realiza acciones para escapar o afrontar esa amenaza.

b) El déficit cognitivo puede ser ilustrado en el hecho de que el alumno, durante su trayectoria escolar, ha aprendido que sus respuestas a las demandas o exigencias escolares no tienen relación alguna con los resultados obtenidos (p. ej. el alumno puede preparar muy bien, o muy mal, una exposición y sabe que al final esto no afecta la calificación que obtenga ya que el maestro lo decide de manera caprichosa o arbitraria).

c) El déficit emocional sucede cuando el alumno se enfrenta a una situación incontrolable que le produce un elevado estado de emocionalidad que repercute en alteraciones físicas (p. ej. ante exámenes donde el estudiar, o no, no repercute en la evaluación los alumnos pueden llegar a desarrollar una gastritis, perder peso, etc.)

De estos tres déficits es el segundo el que se considera distintivo de la Teoría de la Indefensión Aprendida, mientras que el tercero se vincula directamente a la depresión (Polaino-Lorente & Vázquez, 1981). A estos tres déficits se le ha integrado recientemente un cuarto déficit propio de los seres humanos: la pérdida de autoestima; cuando un alumno considera que, solamente en su caso, no es posible controlar los resultados de sus respuestas, la indefensión aprendida se vive como una experiencia exclusivamente personal y sobreviene un estado de baja autoestima.

Una reformulación posterior de esta teoría (Abramson & cols., 1978 y Miller & Norman, 1979, citados por Yela & Marcos, 1992) incluyó las atribuciones causales como determinantes de la indefensión aprendida en humanos; esta reformulación se concretó en tres premisas que, ubicadas en el dominio de referencia de la presente investigación, quedarían formuladas de la siguiente manera: a) los alumnos aprenden las relaciones entre respuestas y resultados, b) los alumnos atribuyen causas a estas relaciones, y c) a partir de la atribución causal realizada desarrollan expectativas sobre las futuras relaciones entre respuesta y resultado.

Con base en esta reformulación, y apoyándose esencialmente en el estudio con seres humanos, se ha planteado también la posibilidad de que la creencia de indefensión esté determinada por dos sesgos: uno de carácter perceptual y otro expectacional. “Un sesgo perceptual es descrito como una tendencia a ver presentes o pasadas relaciones de contingencia de respuesta-consecuencia como no contingentes; en cambio, la distorsión expectacional se define como una tendencia a esperar como no contingentes futuras relaciones de contingencia” (Rodríguez & Arnau, 1986; p. 35-36).

Las tres premisas, derivadas del enfoque atribucional, permiten formular una aproximación conceptual al término Indefensión Escolar Aprendida:

durante su trayectoria escolar los alumnos aprenden qué tipo de relación hay entre la respuesta que emite ante una demanda del entorno (p. ej. preparar una exposición), y los resultados de esa respuesta (p. ej. la llamada de atención del maestro por haber hecho una presentación que no cubrió sus expectativas). Ante esta situación los alumnos le atribuyen una causa a la respuesta obtenida (p. ej. mi equipo le cae mal al maestro; primer sesgo) y a partir de ella desarrollan sus expectativas sobre como serán las próximas respuestas del maestro al trabajo que realicen (p. ej. no importa que tanto nos esforcemos, el maestro siempre buscará la forma de evaluarnos mal; segundo sesgo).

Este proceso genera en los alumnos una creencia de incontrolabilidad que, aunado a la atribución causal que se le asigne (normalmente signada por un locus de control externo y una idea de inestabilidad), determina la esencia de la condición deficitaria denominada Indefensión Escolar Aprendida.

Revisión de la Literatura

La revisión de la literatura, sobre el tema de la Indefensión Aprendida, permite llegar a las siguientes conclusiones:

- La Teoría de la Indefensión Aprendida surge originalmente de estudios realizados con animales (vid Seligman, 1975) por lo que se le considera un modelo psicopatológico animal;
- Este modelo sigue siendo utilizado en la actualidad y bajo sus postulados se realizan un gran número de investigaciones con animales (Hajszan^{ae}, et al., 2010; Red. et al., 2009; Strong, Greenwood & Fleshner, 2009; etc.);
- No obstante el origen de este modelo teórico, anclado a estudios con animales, sus postulados han sido utilizados también para estudiar a seres humanos (Fernández, 2007; Wong, 2009; etc.);
- Entre el tipo de personas estudiadas, a partir de este modelo teórico, se encuentran diferentes agentes educativos, por lo que se pueden identificar estudios realizados con alumnos (Eddington, 2009) y directivos escolares (Tejero & Fernández, 2009).

En lo particular, centrando la atención en las investigaciones realizadas con diferentes agentes educativos, se pueden obtener, de la revisión de la literatura, las siguientes conclusiones:

- En los estudios realizados en el ámbito educativo predominan los que toman a los alumnos como participantes de la investigación (Eddington, 2009; Firmin, Hwang, Copella & Clark, 2004; Yates, 2009; etc.);
- Las investigaciones realizadas con alumnos, bajo el modelo teórico de la Indefensión Aprendida, tuvieron su mayor auge a fines de la década de los 70s y principio de los 80s (Cohen, Rothbart & Phillips, 1976; Dweck, Davidson & Bradley, 1978; Eccles, Meece, Adler & Kaczala, 1982; etc.);
- Una de las líneas más consistentes de investigación, utilizando el modelo teórico de la Indefensión Aprendida, es el estudio de alumnos con algún tipo de problema, trastorno o discapacidad (Lavelle, Metalski & Coyne, 1979; Milich & Okazaki, 1991; Weisz, 1981; etc.).

Planteamiento del Problema

Cuando se aborda el estudio histórico del estrés, diversos autores entre ellos Medialdea (2002), ubican a la Teoría de la Indefensión Aprendida como el inicio de los modelos cognoscitivista del estrés. No obstante esta identificación, su estudio no se ha cristalizado en múltiples investigaciones, a este respecto, la revisión de literatura para relacionar las variables Indefensión Aprendida y Estrés permitió localizar solamente tres trabajos: Baum, Fleming y Reddy (1986), Eddington (2009) y Yela y Gómez (2000). Un análisis más detallado de estas investigaciones conduce a reconocer que los sujetos en estas investigaciones fueron sometidos, o presentaban en ese momento, situaciones de incontrolabilidad que automáticamente los investigadores consideran estrés.

Esta revisión de literatura escasa y no suficientemente desarrollada conduce a plantear los objetivos de la presente investigación:

Identificar el nivel de Indefensión Escolar Aprendida que presentan los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.

Establecer las características con mayor, y menor presencia, de la Indefensión Escolar Aprendida que presentan los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.

Determinar si existe relación entre la Indefensión Escolar Aprendida y el Nivel de Estrés Autopercebido que presentan los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.

Método

Tipo de estudio

La revisión de la literatura ha permitido reconocer que, en el caso de la investigación sobre la relación entre Indefensión Escolar Aprendida y el Estrés Académico, no existen líneas claras de investigación ni resultados concluyentes; esta situación planteó la necesidad de realizar un estudio de tipo:

- a) exploratorio (por su bajo nivel de estructuración y sus objetivos inmediatos)
- b) correlacional (por la naturaleza del estudio que indaga la relación entre las dos variables ya mencionadas)
- c) transeccional (por medirse en una sola ocasión ambas variables)
- d) no experimental (por no mediar manipulación de variable alguna, previa a la indagación empírica).

Los estudios exploratorios pueden servir para los siguientes propósitos: “a) Formular problemas para estudios más precisos, b) Establecer prioridades para futuras investigaciones, c) Recopilar información acerca de un problema que luego se dedica a un estudio especializado, d) Aumentar el conocimiento respecto al problema y e) Aclarar conceptos” (Namakforoosh, 2002; p. 90). Estos cinco propósitos son pertinentes y necesarios en el caso del presente objeto de estudio: la relación entre la Indefensión Escolar Aprendida y el Estrés Académico.

Los estudios correlacionales “tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables (en un contexto

particular)” (Hernández, Fernández & Baptista, 1998; p. 62); en este caso, como ya se mencionó anteriormente, se busca medir la relación entre las variables Indefensión Escolar Aprendida y Estrés Académico.

Los estudios transversales, transeccionales, o simplemente seccionales, centran su atención en obtener información del objeto de estudio en una única vez y en un momento dado; en ese sentido, la recolección de la información para la presente investigación se realizó mediante la aplicación de la encuesta en una sola ocasión a los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa durante el mes de octubre del año 2010.

Los estudios no experimentales se caracterizan porque el investigador no controla las variables, ni condiciones adyacentes, que fue el caso de la presente investigación donde se midieron las dos variables tal como se presentaban, en ese momento, en la población encuestada.

Instrumento utilizado en la recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizó la encuesta a través de un cuestionario construido ex profeso (ver anexo). En la construcción del instrumento se tomaron en cuenta dos de los tres componentes que guían la dinámica motivacional de la Teoría de la Indefensión Aprendida (Peterson, Maier & Seligman, 1993): contingencia y cognición; el tercer componente denominado comportamiento tiene implicaciones metodológicas (ítems orientados a la acción) que lo distancian de la lógica de construcción seguida para los otros dos (percepción de diversas situaciones escolares), por lo que se decidió, por el momento, dejarlo de lado en esta indagación.

En el caso de la contingencia se puede afirmar que “existe sobre un continuum que varía desde los resultados que ocurren de acuerdo con bases aleatorias no contingentes (es decir resultados incontrolables) hasta los resultados que ocurren en perfecta sincronización con la conducta voluntaria de una persona (resultados controlables)” (Reeve, 2005; p. 250); mientras que cuando se habla de cognición se enfatiza el hecho de que ante condiciones

ambientales objetivas el sujeto realiza una comprensión subjetiva respecto al control que puede tener de esas condiciones.

Al construir el instrumento se tuvo presente mostrar en cada uno de los ítems la idea de incontrolabilidad objetiva (condiciones reales) y subjetiva (comprensión de las mismas); en ese sentido, se acepta la recomendación de Reeve (2005), quien afirma que para comprender la indefensión aprendida es necesario “poner atención no solo a las contingencias ambientales objetivas (cuan controlables son en realidad los resultados), sino también a las creencias subjetivas de control personal (cuan controlables piensa la persona que son esos resultados)” (p. 251).

El cuestionario construido fue denominado Inventario de Indefensión Escolar Aprendida (IIEA) y consta de 15 ítems que se responden mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: Totalmente en Desacuerdo (TD), en Desacuerdo (D), de Acuerdo (A) y totalmente de Acuerdo (TA); el background estuvo constituido por dos preguntas; género y edad.

En el caso de la variable Nivel de Estrés Autopercebido se decidió trabajarla como variable monoítem por lo que se agregó al terminar el IIEA un ítem donde directamente se les preguntaba sobre el nivel de estrés; este ítem se respondía mediante un escalamiento numérico de cinco valores donde uno era poco y cinco era mucho.

Una vez aplicado el IIEA se obtuvo una confiabilidad en alfa de cronbach de .77 la cual puede ser considerada buena, ya que, de acuerdo con Kaplan y Sacuzzo (en Hogan, 2004), una confiabilidad en el rango de .70 y .80 es lo suficientemente buena para cualquier propósito de investigación. Así mismo se obtuvo evidencias de validez, basada en la estructura interna, mediante los procedimientos denominados Análisis de Consistencia Interna y Análisis de Grupos Contratados.

En el Análisis de Consistencia Interna se correlacionó, a través del estadístico R de Pearson, la media general obtenida por cada encuestado con las respuestas brindadas por cada uno de ellos a cada ítem; como se puede observar en la tabla 1, todos los ítems correlacionaron de manera positiva con

la media general por lo que se puede afirmar la homogeneidad de los ítems que conforman el IIEA.

Tabla 1. *Resultados del Análisis de Consistencia Interna.*

Item	Estadístico	Media
Uno	Pearson Correlation	.284
	Sig. (2-tailed)	.027
Dos	Pearson Correlation	.464
	Sig. (2-tailed)	.000
Tres	Pearson Correlation	.357
	Sig. (2-tailed)	.004
Cuatro	Pearson Correlation	.554
	Sig. (2-tailed)	.000
Cinco	Pearson Correlation	.267
	Sig. (2-tailed)	.038
Seis	Pearson Correlation	.577
	Sig. (2-tailed)	.000
Siete	Pearson Correlation	.525
	Sig. (2-tailed)	.000
Ocho	Pearson Correlation	.477
	Sig. (2-tailed)	.000
Nueve	Pearson Correlation	.597
	Sig. (2-tailed)	.000
Diez	Pearson Correlation	.472
	Sig. (2-tailed)	.000
Once	Pearson Correlation	.493
	Sig. (2-tailed)	.000
Doce	Pearson Correlation	.535
	Sig. (2-tailed)	.000
Trece	Pearson Correlation	.459
	Sig. (2-tailed)	.000
Catorce	Pearson Correlation	.509
	Sig. (2-tailed)	.000
Quince	Pearson Correlation	.614
	Sig. (2-tailed)	.000

En el Análisis de Grupos Contrastados se utilizó la t de Students para determinar si existía una diferencia significativa entre el grupo que presentó un nivel más alto de Indefensión Escolar Aprendida y el grupo que presentó un nivel más bajo, en cada uno de los ítems del IIEA; como se puede observar en la tabla 2 todos los ítems, a excepción del número tres, discriminan correctamente entre el grupo alto y el grupo bajo por lo que se puede afirmar que presentan una direccionalidad única.

Tabla 2. Resultados del Análisis de Grupos Contrastados

Item	t	df	Sig. (2-tailed)
Uno	-2.185	30	.037
Dos	-3.444	29	.002
Tres	-1.672	30	.105
Cuatro	-5.917	30	.000
Cinco	-2.912	30	.007
Seis	-5.323	30	.000
Siete	-3.877	30	.001
Ocho	-4.520	29	.000
Nueve	-6.556	30	.000
Diez	-4.242	30	.000
Once	-4.741	30	.000
Doce	-3.956	29	.000
Trece	-3.629	30	.001
Catorce	-4.142	30	.000
Quince	-4.691	30	.000

Participantes

Este instrumento se aplicó a una muestra no probabilística de alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango durante el mes de octubre del año 2010.

La Universidad Pedagógica de Durango oferta actualmente tres licenciaturas: Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para Maestros del Medio Indígena (LEPEPMI), Licenciatura en Educación Plan 94 (LE 94) y Licenciatura en Intervención Educativa (LIE); dos maestrías: Maestría en Educación con Campo en la Práctica Educativa (MECPE) y Maestría en Educación Básica (MEB); y un doctorado: Doctorado en Ciencias del Aprendizaje (DCA).

De las tres licenciaturas que ofrece la Universidad Pedagógica de Durango solamente la Licenciatura en Intervención Educativa es escolarizada y dirigida a alumnos recién egresados de bachillerato ya que las otras dos licenciaturas son de nivelación para maestros en ejercicio y se ofrecen en modalidad semiescolarizada (LE 94) o intensiva (LEPEMI). Es por eso que se decidió tomar como participantes para la presente investigación a los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa.

En total se aplicaron 68 cuestionarios y la distribución de los alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas incluidas en el

background del cuestionario, es la siguiente: a) el 12.9% pertenecen al género masculino, mientras que el 87.1% al género femenino, b) La edad mínima es de 17 años y la máxima de 30 años, siendo el promedio de 20 años.

Resultados

Análisis Descriptivo

Los resultados obtenidos en los ítems que conforman el IIEA se presentan en la tabla 3. Como se puede observar los ítems con los que los alumnos están más de acuerdo son: **Mis calificaciones no dependen solo de las capacidades o conocimientos que poseo como alumno (47%)**, **La forma de evaluar de los docentes que me dan clases, es tan incontrolable que poco puedo hacer yo para mejorar mis calificaciones (48%)** y **En esta institución el que menos derechos tiene es el alumno (50%)**; mientras que los ítems con los que menos nivel de acuerdo tienen son: *Es difícil mejorar mi promedio de calificación por más que me esfuerce (28%)*, *La suerte es determinante para tener éxito como estudiante en esta institución (27%)* y *De poco sirve mi capacidad y mis conocimientos si al final mi calificación me viene impuesta (34%)*.

Tabla 3. Datos descriptivos de los ítems que conforman el IIEA

Items	Media	Desviación Estándar
Uno	1.36	.731
Dos	.84	.820
Tres	1.44	1.018
Cuatro	1.46	.923
Cinco	1.23	.864
Seis	.82	.859
Siete	1.02	.735
Ocho	1.16	.860
Nueve	1.18	.833
Diez	1.05	.858
Once	1.52	1.083
Doce	1.31	.696
Trece	1.25	.943
Catorce	1.21	.813
Quince	1.23	.982

La media general es de 1.20, la cual transformada en porcentaje indica una presencia del 40% de la variable Indefensión Escolar Aprendida en los alumnos encuestados. En el caso del Nivel de Estrés Autopercebido los alumnos reportaron una media de 3.28 que transformada en porcentaje permite afirmar que los alumnos encuestados presentan una presencia de 66% de estrés.

Análisis Correlacional

Para determinar si existía o no relación entre las dos variables de estudio se utilizó el estadístico R de Pearson, obteniéndose una correlación positiva de .389 con un nivel de significación de .00.

Discusión de resultados

A partir de que el estrés psicológico se independiza del estrés fisiológico, y empieza a ser objeto de atención de los estudiosos del campo, la búsqueda ha girado hacia modelos que expliquen las cogniciones presentes en el sujeto para considerar un evento determinado como estresor. Actualmente el campo de estudio del estrés está dominado por el enfoque transaccionalista de Lazarus y Folkman (1984) que ponen en el centro de la discusión al proceso de valoración, sin embargo, desde la década de los setentas hay otros enfoques que en su momento aportaron a la discusión otro tipo de cogniciones, tal es el caso de la Teoría de la Indefensión Aprendida.

En la Teoría de la Indefensión Aprendida la atención está centrada en una conjunción de dos cogniciones: atribución causal y generación de expectativas. Establecer si esta conjunción de cogniciones pueden tener una mayor o menor capacidad explicativa, que la cognición de valoración propuesta por Lazarus y Folkman (1984), es una cuestión que escapa a los objetivos de la presente investigación, además de que se hace necesario reconocer que hay una relación asimétrica de respaldo de investigaciones, a favor de la teoría transaccionalista: no obstante esta situación de desventaja el interés de la

presente investigación en el modelo de la Indefensión Aprendida obedece al hecho de que en esta conjunción de cogniciones las características del contexto sí juegan un papel específico, a diferencia del enfoque transaccionalista donde el entorno se vuelve un referente, sin un rol determinado.

Los resultados de la presente investigación indican que en un 40% los alumnos se sienten en una situación de indefensión con relación a sus maestros y la institución en general; este porcentaje, interpretado a partir de un baremo de tres valores (de 0 a 33% leve, de 34% a 66% moderado y de 67% a 100% fuerte), permite afirmar que los alumnos encuestados de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango presentan una percepción moderada de indefensión escolar aprendida. Esta percepción de indefensión se manifiesta centralmente en tres situaciones: la poca relación que existe entre la evaluación del alumno y sus conocimientos y capacidades (ítem 3), la incontrolabilidad de la evaluación de los docentes (ítem cuatro) y los pocos derechos que tiene el alumno en esa institución (ítem once).

Estos resultados no tienen un punto de referencia ya que la presente investigación, a diferencia de la mayoría de las investigaciones antecedentes, no usa una situación experimental de incontrolabilidad para generar estrés (vid Eddington, 2009 y Milich & Okazaki, 1991); en contraparte, se aborda la variable indefensión aprendida mediante un cuestionario en la modalidad de autoinforme.

La correlación positiva encontrada entre las variables Indefensión Escolar Aprendida y Nivel de Estrés Autopercebido, aunque va en la lógica planteada por los modelos cognoscitivos del estrés, debe considerarse no concluyente pero sí indicativa de nuevas líneas de investigación; en ese sentido es conveniente realizar futuras investigaciones tendientes a: a) consolidar el constructo Indefensión Escolar Aprendida mediante más investigaciones, b) validar el Inventario de Indefensión Escolar Aprendida, c) correlacionar esta variable con el estrés académico medido a través del Inventario SISCO del Estrés Académico.

Referencias

- Barraza, A., Ortega, F. & Martínez, L. M. (2010). Instituciones generadoras de estrés. Un estudio exploratorio en la Universidad Pedagógica de Durango. En M. Navarro, A. Jaik & A. Barraza (coord.). *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa* (pp. 189-197). Durango: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Baum, A., Fleming, R. & Reddy, D. M. (1986). Unemployment stress: Loss of control, reactance and learned helplessness. *Social Science & Medicine*, 22(5), 509-516.
- Cohen, S., Rothbart, M. & Phillips, S. (1976). Locus of control and the generality of learned helplessness in humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(6), 1049-1056.
- Dweck, C. S., Davidson, S. N. & Bradley, E. (1978). I. Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14(3), 268-276.
- Eccles, J., Meece, J. L., Adler, T. F. & Kaczala, C. M. (1982). Sex differences in attributions and Learned Helplessness. *Sex Roles*, 8(4), 421-432.
- Eddington, A. S. (2009). *An examination of learned helplessness, cortisol, and stress reactivity in college students with asthma*. Dissertation of Oklahoma State University. Abstract available in ProQuest, Dissertation & Theses.
- Fernández, S. (2007). Indefensión aprendida y rendimiento en ajedrez. *Revista digital efdeportes.com*, 11(105), s/p.
- Firmin, M., Hwang, Ch., Copella, M. & Clark, S. (2004). Learned helplessness: the effect of failure on test-taking. *Education*, 24(4), 688-693.
- Hajszan, et al. (2010). Effects of estradiol on learned helplessness and associated remodeling of hippocampal spine synapses in female rats. *Biological Psychiatry*, 67(2), 168-174.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Lavelle, T. L., Metalski, G. I. & Coyne, J. C. (1979). Learned Helplessness, Test Anxiety, and Acknowledgment of Contingencies. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(4), 381-387.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, USA: Springer Publishing Company.
- Medialdea, J. (2002), *Aspectos de la personalidad y factores estresantes en pilotos de avión: repercusión en el sistema inmunológico*, Tesis Doctoral de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 25 de abril de 2006 de <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/med/ucm-t26034.pdf>
- Milich, R. & Okazaki, M. (1991). An examination of learned helplessness among attention-deficit hyperactivity disorder boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(5), 607-623.
- Namakforoosh, M. N. (2002). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Peterson, C., Maier, S. F. & Seligman, M. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York, USA: Oxford University Press.
- Polaino-Lorente, A. & Vázquez, C. (1981). Revisión crítica de la indefensión aprendida como un modelo experimental animal, *Psiquis*, 2, 169-180.
- Reeve, J. (2005). *Motivación y emoción*, México: Mc Graw Hill.
- Red, A. L. et al. (2009). Treatment with escitalopram but not desipramine decreases escape latency times in a learned helplessness model using juvenile rats. *Psychopharmacology*, 205, 249–259.
- Rodríguez, J. A. & Arnau, J. (1986). Déficit cognitivo de la indefensión aprendida: una aplicación de la teoría de la detección de señales. *Anuario de Psicología*, 35(2), 33-52.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.

- Strong, P. V., Greenwood, B. N. & Fleshner, M. (2009). The effects of the selective 5-HT_{2C} receptor antagonist SB 242084 on learned helplessness in male Fischer 344 rats. *Psychopharmacology*, 203, 665–675.
- Tejero, C. M. & Fernández, M. J. (2009). Indefensión laboral y dirección escolar. Medición y prevalencia. *Avances en Supervisión Educativa*, 10, paginado independiente.
- Yates, S. (2009). Teacher identification of student learned helplessness in mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 21(3), 86-106.
- Yela, J. R. & Marcos, J. L. (1992). Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización. Influencia del estilo atribucional y de los programas de reforzamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24(3), 301-321.
- Yela, J. R. & Gómez, M. A. (2000). Efecto de las expectativas generales de éxito en situaciones de estrés incontrolable. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 335-346.
- Weisz, J. R. (1981). Learned helplessness in black and white children identified by their schools as retarded and nonretarded: performance deterioration in response to failure. *Developmental Psychology*, 17(4), 499-508.
- Wong, H. M. (2009). *A learned helplessness model of investment intentions. Implications fro financial preparation fro old age*. A thesis submitted to City University of Hong Kong. Abstract available in CityU Institutional Repository.

Anexo

Inventario de Indefensión Escolar Aprendida

ítems	TD	D	A	TA
1.- Mis calificaciones no corresponden exclusivamente al esfuerzo que realizo como estudiante sino a otros factores que no controlo				
2.- Es difícil mejorar mi promedio de calificación por más que me esfuerce				
3.- Mis calificaciones no dependen solo de las capacidades o conocimientos que poseo como alumno				
4.- La forma de evaluar, de los docentes que me dan clases, es tan incontrolable que poco puedo hacer yo para mejorar mis calificaciones				
5.- La evaluación de las diferentes actividades que realizamos en la escuela obedecen a factores ajenos al estudiante y que están fuera de nuestro control				
ítems	TD	D	A	TA
6.- La suerte es determinante para tener éxito como estudiante en esta institución				
7.- De poco sirve mi capacidad y mis conocimientos si al final mi calificación me viene impuesta				
8.- Siento que yo no controlo los resultados de mi trabajo				
9.- En esta institución el éxito depende solamente de la apreciación subjetiva de sus maestros				
10.- Los resultados de mi trabajo no tienen nada que ver con la calificación que me asignan mis profesores				
11.- En esta institución el que menos derechos tiene es el alumno				
12.- La calidad del trabajo que realizan los estudiantes no tiene nada que ver con la evaluación que le asignan los profesores				
13.- En esta institución las reglas son tan cambiantes que me cuesta trabajo adaptarme a ellas				
14.- El trabajo académico que me exigen en esta institución es tan impredecible y arbitrario que se me dificulta realizarlo de manera exitosa				
15.- En esta institución me siento indefenso y sujeto a la voluntad de otros				

**EXAMENES Y EXPOSICIONES, FACTORES DE ESTRÉS
ENTRE LOS UNIVERSITARIOS**

**EXAMS AND EXHIBITIONS, STRESS FACTORS
AMONG UNIVERSITY STUDENTS**

Argelia Hernández Cortés

*División de Estudios de Posgrado en Pedagogía
UNAM, FES Aragón*

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo el conocer y analizar los sentimientos que tenían los egresados universitarios al momento de presentar un examen o exposición; esas conductas y reacciones llamados estresores (Barraza, 2008) son la finalidad del presente documento. Para conocer esos sentires se realizó el análisis entre los sujetos de estudio y la comparación de aquellos sentimientos de la vida estudiantil a los de la actualidad, no ante algún examen, sino ante una situación de estrés en su vida laboral.

El instrumento metodológico aplicado fue la entrevista enfocada, la cual permitió identificar, como describir los hechos ante las situaciones estresantes; se utilizó el eje de análisis del perfil sociocultural, porque involucra tanto la vida social como cultural de la sociedad académica. De esta manera, el enfoque de la investigación es el método cualitativo porque la investigación es de corte interpretativo; los sujetos de estudio fueron egresados de diferentes áreas de estudio, lo cual nos permitió realizar una investigación multicultural.

Se enmarca el entorno social, cultural y académico de los sujetos de estudio en sus momentos trascendentales, por ello se utilizaron los siguientes conceptos para el presente documento: los estresores, el habitus, el lenguaje, las habilidades, estrategias y saberes, la evaluación cognitiva, la cultura.

Palabras claves: Estresores, Sentimientos, Conductas, Sociedad, Cultura.

Abstract

This research aims to discover and analyze the feelings that were university graduates to when submitting a review or exposure; those behaviors and reactions so-called stressors (Barraza 2008) are the purpose of this document. To understand these feelings performed analysis between the subjects of study and the comparison of those feelings of student life at the of today, not before any consideration, but in a situation of stress in their working lives.

The applied methodological instrument was focused interview, which led to the identification, as describe facts to stressors; situations analysis of the socio-cultural, profile axis was used because it involves both social life as cultural student society. In this way, the approach to research is qualitative method because research is interpretive; cutting the study subjects were graduates of different areas of study, which allowed us to perform a multicultural research.

Fits the academic, cultural and social environment of study subjects in his momentous moments, therefore the following concepts were used for this document: the stressors, the habitus, language, the skills, strategies and knowledges, cognitive assessment, culture.

Key words: Stressors, Feelings, Behaviors, Society, Culture.

Introducción

El estrés académico se refleja entre los estudiantes, aunque no en todos, porque los síntomas y reacciones no afectan por igual o se perciben de la misma forma, estos sentires son llamados estresores, los cuales provocan (Barraza, 2008) un desequilibrio sistémico (situación estresante), ante alguna circunstancia surgen síntomas llamados indicadores del desequilibrio, que

obligan al alumno a generar diferentes acciones para afrontar las situaciones estresantes.

La presente investigación se generó porque existen factores de comportamiento que determinan la conducta entre los egresados universitarios; algunos se mostraban con temple y determinación ante las situaciones escolares, como un examen o una exposición frente a los mismos compañeros de clase; pero para otros era completamente lo contrario, las formas y costumbres varían entre los alumnos.

El objetivo principal es conocer el grado de estrés que como estudiantes exhibían, así como determinar cómo manejaban esos contextos antes mencionados, en las clases regulares dentro de la Universidad. Asimismo, analizar las diferentes facetas en el comportamiento que generan actitudes y cambios conductuales ante escenarios que eran comunes en la vida académica; se incluye el análisis descriptivo de los comentarios de los sujetos de estudio de cuando asistían a la universidad, además opiniones de cómo interviene el estrés en la actualidad en sus distintos campos de trabajo.

Por lo que destacamos, que el sujeto y el ambiente mantienen una relación bidireccional: el medio influye sobre el hombre y éste selecciona, rechaza y aún modifica o transforma el medio, a esto se le conoce bajo la forma de interacción (Davini & Gellon de Salluzzi, 1978, en Oros de Sapia, 2002).

El objeto de estudio: razones de la investigación

En el presente documento exponemos el objeto de estudio del reporte, el cual se refiere a diez sujetos ex universitarios egresados de diferentes carreras de estudio como Administración, Arquitectura, Derecho, Ciencias de la Comunicación, Comunicación y Periodismo, Pedagogía; que a lo largo del periodo escolar universitario presentaron tanto exámenes como exposiciones ante un grupo de alumnos al cual pertenecían, los sujetos exponen sus sentires, dichos comentarios los utilizamos para analizar los factores

determinantes del estrés académico que presentan los estudiantes frente a dichas situaciones.

El eje de estudio seleccionado para conocer los factores generales e iniciar la investigación referente a los sujetos es el perfil sociocultural, porque involucra los valores, la cultura, los hábitos donde en conjunto satisfacen necesidades para cada individuo, dando origen a intereses particulares que integran las capacidades de desarrollo dentro de la sociedad.

Con relación a la metodología utilizada se empleó el método cualitativo porque dicha investigación es de corte interpretativo, por lo que “en la perspectiva cualitativa la primacía de su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos” (Cook, 1997:20). Asimismo, lo cualitativo es utilizado para los sujetos, ya que la interpretación radica en la descripción de lo encontrado para comprenderlo y explicarlo, a partir de los hechos. Lo anterior se analiza por medio del instrumento metodológico utilizado el de la entrevista enfocada, la cual permite identificar esos factores mezclados en el perfil sociocultural.

El perfil sociocultural como elemento de análisis de toda organización social y cultural involucra hábitos y valores (Malinowski, en Puga, 1993:43), donde la organización social no puede ser entendida sino como una parte de la cultura, la cual constituye otra perspectiva para analizar la sociedad, donde cada miembro adquiere un significado. Considerando que la cultura es el conjunto de actividades y productos que distinguen una sociedad de otra, donde los retos personales se involucran en entornos tanto pasados, presentes y futuros. Es aquí donde el hombre transforma a la sociedad y la capacidad de adaptación al vivir, de inventar, de aprender, de crear, modifica las acciones de vida y da importancia a conductas que simbolizan formas sociales.

El complejo cultural incluye facetas donde cada una juega un rol y se involucran en las actividades cotidianas del ser que se desarrolla en la sociedad, esos hábitos que incluyen creencias, costumbres y capacidades de desarrollo que junto con la cultura va de la mano en la organización social,

política y académica donde se crean ideas que constituyen y unifican al ser dentro de la sociedad.

La organización de la investigación se proyecta en forma que articula las partes de los sentimientos, comportamientos, habilidades y estrategias utilizados por cada egresado universitario que a lo largo del texto exponemos, dando pauta a la respectiva información. La construcción fundamental gira en torno a la investigación de los referentes teóricos como el estrés académico, los estresores, el proyecto de vida, la evaluación cognitiva, las estrategias, las habilidades, la comunicación como parte fundamental del desarrollo del individuo dentro de la sociedad. La interpretación y el análisis de cada uno de ellos confrontados por las palabras de los propios sujetos a investigar.

A continuación describo consecuencias que involucran factores de rechazo o aceptación que son importantes para la investigación y los causales del estrés entre los sujetos de estudio.

Factores sociales de aceptación o rechazo: generadores de estrés

Como individuo es importante ser aceptado en un grupo social, y a nivel universitario aún más, porque la popularidad y los estándares de amigos crean oportunidades entre los otros. La sociedad universitaria que ejerce control en aspectos de forma, “no hay una sociedad, hay muchas sociedades, de acuerdo con el momento histórico en que se vive y según las características geográficas, políticas, económicas y culturales de la región o país en que cada uno se desenvuelve” (Puga, 1993:9).

Los diferentes escenarios establecen control, la familia como primer conjunto y unidad social donde el individuo se convierte en un ser que socializa, donde aprende reglas, comportamientos y relaciones que tendrá a lo largo de su desarrollo social, académico y laboral. Aunque la familia sigue siendo a lo largo de la vida la primera unidad social, se establecen otras como la académica donde la cultura determina entre los individuos un eje importante, porque las actividades tanto materiales como espirituales distinguen a una persona de otra.

La cultura existe porque hay cambios de hábitos, actitudes y valores que son compartidos entre personas los cuales establecen diferentes facetas en la relación social, algunos son aceptados por la mayoría como utilizados con un fin común, aunque otros se van estableciendo a lo largo de la vida que enfatizan en conductas que cada uno genera, crea y establece.

De acuerdo a lo anterior, las personas se unen en grupos donde cada uno congenia o es aceptado por otros que comparten ideas similares y formas de comportamiento, las desigualdades por lo general son rechazadas, causan apatías y desinterés. Por lo general, la perspectiva de iguales crea uniones que involucran a una sociedad dentro de un núcleo, en este caso la Universidad, donde la edad promedio fluctúa entre los 18 a los 24 años, donde a los estudiantes se les considera como adultos, y si algún individuo no es aceptado en algún grupo social se le crea el llamado estrés.

De tal forma, coincidimos con el concepto de “la hermenéutica que consiste precisamente en explicar algunas aseveraciones implícitas y a menudo inconscientes” (Ferraris, 1998). Porque como nos perciben los demás a veces no coinciden con la nuestra. Destacando al lenguaje que es factor primordial para adquirir reconocimiento o rechazo dentro de cualquier núcleo social, en este caso el académico, porque a nivel universitario lo que dices y como te comportas equivale a votos para ser aceptado o no ser visto.

Dicho lenguaje como parte primordial de toda sociedad amplía las conductas porque se transforma en letras, lo oral trasciende y se enfatiza en las diferentes herramientas, las cuales generan competencias comunicativas de los hablantes y difieren en el éxito o fracaso en una conversación, el continuo hablar esclarece y da a conocer con qué competencias se cuenta. Chomsky (en Martín-Barbero, 2003) propone una lingüística del habla donde distingue la competencia, que es la capacidad que tienen los humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes desde muy temprana edad, incursionando ya en la sociedad con la creación de ideas y opiniones que circulan en todos los niveles sociales, educativos, políticos y culturales.

La socialización en el proceso interno de conductas y valores dentro de la sociedad crea formas de comportamiento que se transmiten a generaciones

venideras que desarrollan capacidades tanto educativas, sociales, culturales, de dominio e identidades. Los bienes intelectuales para muchos son proporcionados y la adquisición es personal, el desarrollo de habilidades y capacidades se desarrollan como “expresar nuestros pensamientos por escrito (o hablado) en forma coherente y clara es una habilidad difícil de lograr y requiere no sólo el ejercicio de la habilidad en sí,...sino aunar al proceso de producción el de reflexión como inseparables” (Pansza, 1991:53).

Por lo consiguiente, las formas de conducta generan cambios en las actitudes ante situaciones primordiales en la vida académica, esos procesos de adaptación para algunos sujetos es causa de muchas satisfacciones que conduce a ganancias en el terreno académico, pero qué significado generó en otros estudiantes que el estrés.

Los sujetos sociales en la investigación

En este apartado exponemos los conceptos de evaluación cognitiva y el de proyecto de vida donde tomaremos el del habitus, porque de ellos se analizarán las diferentes facetas que presentan los individuos sociales ante los demás. Dichos conceptos enfatizan con mayor claridad las ideas que tenemos de los seres que se desarrollan en un entorno en este caso el académico y cada uno cumple una función de determina las competencias que se representa en actitudes y aptitudes.

El concepto de evaluación cognitiva de (Lazarus & Folkman, en Richaud, 1999), expone que dicho conocimiento es considerado para definir los sistemas de respuesta entre los individuos, del cual tomamos que cada sujeto hace una evaluación interna de su comportamiento ante los demás, que puede ser positivo o negativo de acuerdo a la significación que cada ser tenga de sí mismo.

De acuerdo a la evaluación cognitiva los eventos generados por ciertas prácticas dan origen a factores que son o no amenazadores y dan lugar a escalas de condiciones físicas y psicológicas como: depresión, ansiedad o enfermedades físicas; que se ve reflejadas a lo largo del tiempo donde nos

exponemos a ciertas circunstancias que causan el llamado estrés. El estrés crea comportamientos y conductas ante situaciones, que para muchos o para algunos, es causa de anomalías al hablar, al presentarse ante los demás o al sentarse sólo ante una hoja de papel que puede ser un ultimátum en una parte de la vida académica.

Todo individuo social integra a su ser un proyecto de vida el cual es personal de acuerdo a las condiciones e intereses que desarrolle para la adquisición de la personalidad y compatibilidad con las condiciones sociales que mejor le favorezcan, el conocimiento es gradual así como la formación de saberes, por ello, “la formación como un trabajo sobre sí mismo, un trabajo de sí mismo” (Ferry, 1999: 98).

Las condiciones y actitudes son individuales e irrepetibles como las condiciones de vida, tomando a Bourdieu, el cual define al habitus como un estilo de vida unitario, el cual se refiere a un conjunto de elección de personas, de bienes, de prácticas, donde cada individuo toma por igual las posiciones de las que ellos son el producto, los habitus están diferenciados; pero también son diferenciadores. Distintos, distinguidos, donde cada sujeto reside, el cual pone en juego los principios que ejerce para ser diferenciado en todos los ámbitos sociales.

Tomaremos además el concepto de habitus de (García, en Safa, 1998) porque enfatiza las estructuras estructuradas, en cuanto proceso mediante el cual lo social, se interioriza en los individuos, y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. Estructuras predispuestas a funcionar como estructurantes, es decir, como principio de generación y de estructuración de prácticas y representaciones.

Entonces el habitus es competencia cultural que integran las experiencias pasadas las cuales interactúan y se relacionan con los saberes que se van adquiriendo en el camino del individuo; las ideas, hábitos, y estructuras que se mezclan con los nuevos saberes y los conocimientos en el sujeto, en donde el aprendizaje integra rutinas, prácticas, costumbres que acompañan a lo largo de la vida a cualquier ser y justifican las acciones que realiza.

“Y es el capital cultural, ese capital simbólico que emerge de la trayectoria de vida, el que va a ir configurando el habitus, ese sistema de disposiciones durables, que, a través de experiencias y memorias, va a posibilitar o a obstaculizar la creatividad, la capacidad de innovación de los sujetos” (Martín-Barbero, 2003:25).

El proyecto de vida que nos interesa, por las acotaciones anteriores es, la visión que cada persona tiene de la realidad social, los entornos que envuelven dicha posición de su propio ser. Donde incluimos las siguientes categorías utilizadas para definir el proyecto de vida: la vida cotidiana, el entorno académico y profesional; las mismas que dieron pauta a los indicadores: como los sentimientos, reacciones, las estrategias, las habilidades tanto personales como académicas. Por las consideraciones expuestas exponemos las categorías y los indicadores que generan la investigación y el análisis de las mismas, a continuación detallo la metodología elegida para el desarrollo de la investigación.

Método a desarrollar

Como metodología empleada utilizamos a la entrevista enfocada como instrumento porque existe “de antemano un tema o foco de interés, hacia el que se orienta la conversación y mediante el cual hemos seleccionado a la persona objeto de la entrevista” (Galindo, 1998:299). Con cuestiones no rígidas, ni cerradas, sino de un carácter libre con preguntas seleccionadas de una guía de entrevista, aunque siempre en busca de que exista un detonador en esas preguntas que creen otras más que enriquezcan la información.

De tal forma, describimos a los sujetos de esta investigación, generamos una serie de preguntas a partir del eje de análisis de perfil sociocultural para conocer cómo se comportaban en un examen o una exposición ante los compañeros de grupo y profesor. Además conocer cómo se enfrentan ante alguna situación similar en sus trabajos ahora que son egresados.

La entrevista enfocada como instrumento fue realizada a diez sujetos de ambos sexos, entre 28 y 40 años de edad en promedio, ex universitarios de

diferentes licenciaturas como Pedagogía, Ciencias de la Comunicación, Arquitectura, Comunicación y Periodismo, Derecho; de nivel socioeconómico medio y del Distrito Federal, México.

Para analizar el comportamiento de los sujetos entrevistados se desarrollaron cuestiones que dieron el inicio a esta investigación y son el detonador para conocer los factores determinantes que exterioriza un individuo antes de presentar algún examen o exposición académica. Se realizó la entrevista (las preguntas las presentamos en el análisis descriptivo), a diez sujetos de diferentes disciplinas de estudio, a continuación se detallan: Arquitectura, Administración, Comunicación y Periodismo, Pedagogía.

Resultados

El comportamiento que tenemos frente a los demás enfatiza gran parte de nuestra vida en la sociedad y cómo te miren o cómo te proyectes crea sistemas de bienestar en la casa, con los amigos y sobre todo en la vida académica, el estrés como factor determinante dentro de nuestro entorno social.

La percepción que tenemos de nosotros mismos, el cómo vemos y valoramos los acontecimientos constituye estresores llamados de tipo menores (Cruz & Vargas, 2001; en Barraza, 2008), los cuales tienen una presencia objetiva creada por uno mismo y son diferentes unos de otros, cada quien juzga el tamaño del estresor, para algunos puede ser dramática alguna escena de la vida diaria y para otros algo que no afecta en lo más mínimo.

Tomando el concepto de Barraza (2008) del estrés académico como un “proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos: *Primero*: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas como estresores; *Segundo*: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio). *Tercero*: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico”.

Por ello, tomamos el concepto de la formación porque destaca de manera integral al ser como se encuentra ligado al medio en la sociedad: la formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, "el hombre no es lo que debe ser", como dedica Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces" (Flórez, 1979, en Bravo, 2002).

Análisis descriptivo

De la entrevista a los sujetos de estudio de diferentes áreas se realizó el análisis para conocer cuáles son los factores de estrés fundamentales entre los ex universitarios, la antelación al momento de presentar un examen o una exposición frente al grupo escolar al cual pertenecían. Haciendo una comparación con la actualidad y conocer cómo enfrentaron esos factores de estrés que surgían en la vida académica de cada uno.

A continuación presentamos las respuestas emitidas a las cuestiones sobre los sentimientos que tienen los alumnos al realizar un examen o una exposición frente a grupo.

Las réplicas entre los sujetos de estudio fueron explicar los sentimientos que se les conoce como estresores (Barraza, 2008), que refleja nuestros sentires en situaciones comunes para algunos y para otros puede ser un detonante de estrés.

Cabe destacar que los sujetos de estudio pertenecen a las carreras de Ciencias de la Comunicación, Pedagogía, Administración, Arquitectura, Derecho, Comunicación y Periodismo. Como nota después del comentario expongo una inicial que corresponde a la primera letra de la licenciatura del sujeto de estudio como referente.

Las preguntas como detonantes en la investigación, son las siguientes:

1. ¿Cuándo presentabas algún examen qué emociones sentías antes de

realizarlo? y una complementaria 2. ¿Aunque estudiaras presentabas las mismas emociones?

Tabla 1. Representa las respuestas a la pregunta 1

Nervios
Miedo
Ansiedad
Presión
“maripositas en el estómago”
Que me iba a enfermar
Angustia
Ansias

Las respuestas emitidas fueron similares en siete personas porque todos compartieron la idea de que les daba nervios, miedo, ansiedad antes de realizar algún examen. Y las respuestas a la pregunta 2 complementan la información, porque generalmente aunque estudiaran sentían esa clase de emociones en su cuerpo, cabe mencionar que dos aceptaron que les afectó en su salud.

Los comentarios de los tres restantes fueron: que no tenían sentimientos de nervios o algo parecido, sabían que iban a realizar un examen y lo hacían, y ya, sin preocupaciones porque en general tenían el conocimiento para hacerlo sin haber estudiado.

A continuación destaco algunos comentarios:

....Llegaba a la conclusión de que no podía contestar lo que no sabía y nunca me ha gustado estudiar ni cinco minutos antes, entonces era respirar, concentrarme y contestar el examen (CP).

....Nervios porque no estudiaba y sabía que me podía equivocar en cualquier momento, pero si estudiaba no me ponía nerviosa, me temblaban las manos (A).

....Ansias por querer saber en ese momento todo lo que no supe antes y hacer el examen (CC).

....Sentía presión, pues a pesar de que estudiaba, la mayoría de los exámenes eran pesados, antes del examen me trasnochaba estudiando para poder tener la mejor calificación posible (P).

Por lo anterior, la palabra estrés deriva del griego que significa tensión ocasionando una rigidez muscular, tomando al Dr. Hans Selye (1956), quien explica los cambios en nuestro cuerpo al presentar estrés, considera que la respuesta general son padecimientos que prolongados generan demandas a

nuestro organismo entre ellas las pupilas se agrandan para obtener mejor visión, el oído se agudiza, la frecuencia cardiaca y respiratoria aumentan y la sangre recorre nuestro cuerpo más rápido llegando al corazón, pulmones, riñones, hígado, músculos grandes y cerebro.

Aunque los estresantes eran frecuentes siempre fueron controlados y nunca causaron amenazas significativas para no poder realizar la tarea asignada, además la mayoría coincidió en que los estresores afectaban su cuerpo pero pudieron realizar sus actividades de la mejor manera posible.

Después destacamos otras dos preguntas para analizar esos sentimientos que se acumulan en nuestro cuerpo ante la situación de examen: 3. ¿Cuándo lo terminabas, tus sentimientos cómo eran? 4. ¿Siempre contestabas todo el examen o lo dejabas a la mitad, por qué?

Tabla 2. Representa las respuestas a la pregunta 3

Descanso
Alegría
Quitado un peso de encima
De paz
De tranquilidad

En cuanto a la pregunta número 4 los comentarios de manera general fueron que todos terminaban siempre los exámenes y nunca los dejaban incompletos porque coinciden que es mejor tener la idea, la percepción de la respuesta a no decir nada.

Las siguientes preguntas exploran lo referente a las exposiciones que realizaban los sujetos de estudio ante un grupo de clases, analizamos y destacamos lo referente a ellas como parte esencial de los estresores.

Pregunta 5. ¿Te era normal hablar ante los demás en una exposición, qué reacciones presentabas?

Los movimientos al hablar forman parte de las expresiones que tenemos al interactuar con alguien más o en público, determinan el estado de la persona, como se muestra y como es observada ante otros. La coordinación con lo que se habla es importante porque interactúa con nuestro cuerpo, se muestra armónico y confiado. Por lo que nos referimos a la comunidad

discursiva (Blanco, 2005) porque el concepto encierra a la comunidad de sujetos interactuando socialmente y quienes revelan una cierta identidad en los rasgos lingüísticos.

Tres de diez destacaron que siempre les ha sido fácil hablar ante los demás, que no sienten algún sentimiento de estrés, más bien les gusta porque todos los observan, se sienten importantes que dominan la situación.

Los siguientes son comentarios de los sujetos que reflejan los diferentes estresores.

....Me ponía muy nerviosa porque los maestros me preguntaban, los compañeros; no me gustaba exponer (A).

....No me daba angustia desde que preparaba la exposición, el pensar cómo lo iba a decir, comprenderlo para sentirme segura, pero nunca lo logré (CP).

....Ver al grupo de personas observándome me hacía sentir inseguro (D).

....Desde siempre se me ha dado la facilidad de hablar en público, no me genera estrés o ansiedad, lo considero como una habilidad (P).

Tabla 3. Representa las respuestas a la pregunta 5

Tartamudear
Ponerse colorado
Nervios
Angustia
Miedo
No me gustaba
Siento que ardo

Pregunta 6. ¿Recuerdas qué ademanes realizabas al hablar ante un grupo de personas como mover las manos, pies, hablar fuerte o muy bajo, etcétera?

Tabla 4. Representa las respuestas a la pregunta 6

Mover las manos
Mover un pie
Moverme en general
Hablar muy bajo
Respirar fuerte

Por lo general, todos presentamos algún tipo de movimiento cuando hablamos ante otros, por ello nos referimos al concepto de metacognición (Woolfolk, 1999), que consiste en la regulación y control de conocimiento en situaciones de aprendizaje o solución de problemas, refiriéndose a la

participación activa en tres momentos: el antes, el durante y el después, del cual entendemos que la capacidad de conocer el propio conocimiento de pensar y reflexionar en la manera como solucionaremos problemas o tareas que se pueden presentar de manera inesperada o prevista.

Pero no todos demostramos la capacidad de regular nuestras formas de conducta ante los demás, aunque la reflexión y el control pueden modificarse ante las situaciones estresantes, pero antes debemos saber cómo hacerlo y tener habilidades y estrategias para ello.

Por ello, destacamos que “toda conversación supone el uso de conductas no verbales que no sólo ilustran lo que decimos sino que dan cuenta de nuestro estado anímico, de nuestra idiosincrasia y regulan el canal de ida y vuelta de la interacción” (Ekman & Friesen, en Cuadra, 2004).

La siguiente cuestión aborda si en particular los sujetos de estudios usaban algún instrumento para apoyarse en las exposiciones, o improvisaban, o lo decían de memoria?

Nueve de diez personas contestaron que siempre utilizaron algo como apoyo como materiales didácticos, mapas conceptuales, presentaciones, libros. Uno restante, dijo que no, que nunca usó nada, sólo su voz y actuación era lo que manejaba con habilidad.

Cabe destacar que siete de diez dijeron que trataban de aprenderse el tema de memoria, pero nunca era así; los otros dos dijeron que trataban de entender el tema para poderlo explicar y el último comentó que la improvisación es parte esencial al hablar ante los demás.

La apariencia que damos y cómo nos vemos es un factor importante porque genera confianza que se manifiesta en nuestras acciones, el lenguaje como parte fundamental y la competencia comunicativa que ejerce un individuo se destaca en primer lugar en el lenguaje que maneja y cómo lo hace, Martín - Barbero (2004) habla acerca de la competencia “que es la capacidad que desde muy pequeños tienen los humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes nuevos, inéditos”.

Las siguientes respuestas fueron emitidas por los sujetos de estudio quienes dieron sus opiniones a la siguiente pregunta, ¿Para ti era importante

cómo te veían los demás, buscabas algún atuendo especial para vestir el día de tu exposición?

...Al exponer iba con traje para dar formalidad al trabajo a realizar (P), (D).

...No, así soy, nunca uso un traje, pero sé que lo critican los maestros porque vas a exponer ante un grupo en fachas, pero yo digo que la ropa no tiene nada que ver con lo que tú sabes o aprendes (A).

...No me daba lo mismo, no me interesa porque solo me concentro en lo que estoy hablando, es relevante (CP).

...Sí trataba de buscar una ropa que alguien me había dicho eso se te ve bien, pero en la universidad hacíamos equipos y buscábamos que ponernos porque sentíamos que nos veíamos bien y nos daba seguridad (A).

...Sí el verme bien me hacía sentirme seguro (CC).

...Siempre buscaba algo cómodo más que nada (A).

...Sí porque las mujeres son muy criticonas de cómo te ves (A).

Por las respuestas obtenidas, coincidimos, con Terborg (2006), quien menciona que la competencia es un concepto utilizado para definir el individualismo, “se basa en el conocimiento compartido en el traslape de conocimientos que tiene que llegar a un alto grado de automatización y son la facilidad compartida o la competencia conjuntamente con el interés lo que determinan la presión”. Por ello, para la mayoría de los egresados era factor determinante el cómo se mostraban ante los demás, porque ellos sus compañeros, eran quienes los juzgaban.

Los siguientes cuestionamientos responden a cómo se sienten ahora en la actualidad, los cambios que les han ayudado para poder asimilar esos sentimientos de estrés que presentaban cuando estudiaban.

¿Crees que han cambiado tus sentimientos de cuándo estudiabas y presentabas algún examen o exponías, a actualmente en alguna actividad que te resulte estresante?

Tres sujetos respondieron que no han cambiado sus sentimientos porque desde que estudiaban hasta la actualidad siempre les ha sido fácil hablar ante los demás, manejar sus emociones y no sentir esos nervios que otros dicen que tienen o sienten. Entonces les ha sido fácil actuar ante cualquier situación sin sentirse agobiado o estresados.

A lo que coincidimos con Perrenoud (2008), que habla sobre la transferencia de conocimientos “el transfert no es automático, se adquiere por el ejercicio y una práctica reflexiva, en situaciones que propician la ocasión de movilizar los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos, de construir una estrategia original a partir de recursos que no la contienen y no la dictan”.

A continuación expongo algunos comentarios relacionados con esos sentires de antes cuando estudiaban en la Universidad, a la actualidad:

...Es diferente como comentaba anteriormente, la experiencia de trabajar con diferentes grupos (tanto de edades como en número de participantes) me permitió controlar mis emociones, conocerme mejor, sé de lo que soy capaz y de lo que no, tengo más elementos didácticos para utilizar y los mejoro con el tiempo (P).

...Al principio al dar clases me ponía nerviosa porque uno es la responsable de lo que se está hablando pero ya con el tiempo y la maestría me ayudo a exponer porque te obligan sabes que si te equivocas no pasa nada (A).

...Si todavía a la fecha si entrevisto a alguien me pongo un tanto nervioso porque tal vez no quiero equivocarme o que me supere en conocimientos (CP).

...Siempre he tenido miedo, frustración, pero los nervios ahora son diferentes de otro tipo, antes tenía miedo por no saber lo que estaba haciendo, ahora por saber lo que hago (CC).

...Sí es diferente ahora son otro tipo de sentimientos, pero no de nervios sino de hacer mal las cosas, pero siempre hay esos sentires de una u otra manera (D).

Las actitudes de los individuos al hablar ante otros fluctúan unas de otras, cuando existe la conexión entre los receptores que escuchan surge una evaluación “sin embargo, la cantidad de esfuerzo que está dispuesta a asumir en la evaluación de los argumentos del mensaje varía debido a factores del individuo y de la situación, en particular la motivación y la habilidad” (Renkema, 1999).

El control de las emociones para que no sea notorio ¿qué piensan los sujetos de estudio?

...A veces sí se dan cuenta y me pongo nerviosa, pero cuando dominas el tema ya no me pongo nerviosa, porque me lo sé de memoria y no me pueden refutar nada, porque lo conozco, no es lo mismo dar algo técnico, que subjetivo porque se abre la polémica cada quien tiene sus opiniones (A).

...Aprender a manejarlo sí, pero sí voy nerviosa me va bien, me sale todo bien, es mi superstición, si voy tranquila no sale como lo quería (CP).

...Respirar me trato de relajar, he aprendido (CC).

....Sí porque las experiencias como la maestría te hacen crecer y fortalecer esos sentimientos que antes eran perjudiciales (CP).

....Sí, ahora con la experiencia de dar capacitaciones, dar clases y exposiciones, controlo fácilmente el nerviosismo y la ansiedad (P).

....Sí ya no me da miedo, que digan lo que digan, ya no me afecta (D).

Los cuatro restantes aseveraron que los diferentes cursos, capacitaciones, los han ayudado a enfrentar esos miedos que tenían al presentar un examen o exponer ante algún grupo, porque adquieren habilidades y estrategias que les ayudaron a fortalecer esas zonas de deficiencia que presentaban cuando eran estudiantes.

Cabe destacar, que los estresores se presentan en mayor medida en el género femenino (seis), porque de los sujetos entrevistados las mujeres admitieron y expusieron en sus comentarios que ellas son las que más muestran síntomas, reacciones que son parte del estrés, exhibiéndolos en mayor medida que los hombres.

Los individuos buscan como enfrentar el estrés y las respuestas son situaciones llamadas cognitivas y comportamentales que es el proceso llamado de afrontamiento, mismo que mediatizan las relaciones entre la percepción del estrés y la adaptación somática y psicológica. Esa habilidad para buscar cómo manejar las situaciones estresantes depende de los recursos de afrontamiento disponibles. Estos recursos desempeñan un rol crucial en la relación estrés salud-enfermedad y constituyen características estables del individuo y del medio ambiente donde se desenvuelve (Omar, 1995; en París, 2009).

Los factores de estrés generan cambios de actitud de una persona a otra, a continuación exponemos algunos comentarios que hicieron los sujetos de estudio al referirnos a la condición de los sentimientos del estrés.

....Creo que un poco el estrés pero también la falta de conocimiento en el tema, la inexperiencia de trabajar con grupos y sobre todo la poca habilidad para comunicarse, expresar lo que uno piensa, ser claros y disminuir dudas, creo que todo este conjunto de situaciones son los que pueden perjudicar a una persona al momento de estar frente a un público (P).

....Me ponía nerviosa pero no sabía por qué, hasta que esa sensación desaparecía con el tiempo, pero te aparecen otras y sí considero que es estrés. En un periodo en la universidad me dio mucha comezón en las piernas y nunca supe porque hasta que me di cuenta que era estrés, pero es difícil identificarla porque estas acostumbrado a hacer tareas. Pero ya hasta que te conoces tratas de respirar de poner cara de que estas bien y lo sabes (CP).

....Yo no creo que sea estrés porque aun con el estrés uno está educado a aprender a tener tolerancia a la frustración con todo y estrés podrías manejarte mejor, pero si a eso le unes los nervios o el miedo, te dan ansias porque no estás seguro de ti mismo. Pienso que es normal sentir miedo porque es nuestro instinto de supervivencia y reaccionar pero es bueno saberlo manejar. Pienso que es diferente el estrés a los nervios porque el estar estresado es no tener las palabras precisas para decir algo por ejemplo y los nervios son tener miedo a mis acciones (CC).

Coincidimos con el modelo de Lazarus y Folkman (1984) que explica el afrontamiento del estrés desde la perspectiva del modelo fenomenológico-cognitivo, que se focaliza en la interacción entre las demandas estresantes y la evaluación que de ellas hace la persona.

Dicho modelo postula que el proceso de afrontamiento se caracteriza por dos clases de evaluaciones de la situación: una primaria, en la que el individuo determina si es relevante o no para su bienestar; y una secundaria, en la que considera las posibles respuestas para hacerle frente (París, 2009).

Exponemos a continuación como el estrés, “manejado en forma correcta, como un mecanismo natural de adaptación, tiene efectos positivos, pues permite reparar más eficientemente los tejidos cerebrales. Este hallazgo lo hicieron hace muy poco, investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (2004), quienes señalaron que el estrés positivo disminuye la producción de "auto-anticuerpos", lo que evita la destrucción prematura de neuronas, que quizás habrían sido eliminadas por la respuesta natural del sistema inmunológico del organismo” (Estéves, 2005).

Conclusiones

Los sentimientos son muchos, pero el cómo controlarlos, el cómo expresarlos, es parte de nuestra forma de vida, de la cultura y la sociedad, para presentar ante los demás nuestros sentimientos, incluimos a la competencia, a los saberes, al uso de estrategias y habilidades, que son parte del sentido cognitivo del pensamiento y de la práctica en el entorno social.

Cada ser usa los sentidos de experiencias pasadas y presentes, las cuales se manifiestan en el comportamiento que debe enfrentar ante diversas

situaciones. Es decir, en el que se integran sus experiencias, su trayectoria cultural, o los modos de adquirir esas disposiciones. El habitus tiene que ver con la forma en que adquirimos los saberes, las destrezas y las técnicas artísticas: la forma de adquisición se perpetúa en las formas de uso, repite Bourdieu (Martín-Barbero, 2004:24).

Aunque la competencia también puede ser el competir con otros en el campo de la sociedad, el ser el primero en algún ámbito cualquiera, y desarrollar e innovar ideas, es esencial y parte de nuestro desarrollo humano. El fin de nuestra investigación fue conocer, analizar y exponer esos sentimientos que se generaron y siguen sintiéndose, ante la presentación de un factor que cause estrés; dichos estresores fueron examinados de manera gradual e individual conforme a preguntas propuestas para ese fin.

Por lo tanto, las respuestas emitidas fueron en un mismo camino: el mostrar esos estresores que van desde los nervios que se trasladan por los diferentes cambios de actitudes, ya antes descritas en las diferentes representaciones de nuestra vida. A lo que coincidimos con las contestaciones de la mayoría de los individuos: mostraron estresores cuando fueron estudiantes universitarios y presentaron algún examen o exposición, con el tiempo esos sentimientos fueron evolucionando hasta poder ser dominados para ser reducidos y controlados por los sujetos.

“Desde la perspectiva antropológica, la juventud debe entenderse como una construcción cultural, relativa en el tiempo y en el espacio” (Garay, 2004), porque los modos cambian, las formas y costumbres se adecuan a nuestro entorno en tiempo y espacio que se encuentre actualmente; podemos decir que conforme crecemos, también cambian nuestros sentimientos lo hacen, se modifican y se adaptan a las nuevas formas.

Como nos vemos es parte fundamental en nuestro existir, porque la confianza determina en gran medida como hacemos alguna tarea que es parte de nuestro vivir, la cotidianidad en algo que crea fortalezas para enfrentar esa acción porque cuando se domina la situación es fácil enfrentarla.

De tal forma, coincidimos con Foucault (1990) cuando explica que “el discurso, concebido así, no es la manifestación majestuosamente desarrollada,

de un sujeto que piensa, que conoce y lo dice: es por el contrario... un espacio de exterioridad donde se despliega una red ámbitos distintos”.

Los aprendizajes son parte de los procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan informaciones como hechos, conceptos, procedimientos y valores, “se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron” (Marqués, 2005).

Las habilidades y la motivaciones para hablar ante otros en todos los sujetos de estudio fue notoria, ya que a pesar de contar con ciertos temores todos siempre expusieron y nunca dejaron un examen incompleto, nunca se negaron o buscaron formas para no hacerlo. Entonces esas estrategias que utilizamos para poder realizar una tarea correctamente las encontramos en apoyo de herramientas para que la argumentación sea clara y precisa en las mejores condiciones.

Las habilidades y estrategias se mezclan para realizar un fin, una tarea designada por otros o por uno mismo, lo que necesitamos es tomarlas y adaptarlas a nuestro entorno y condición; las herramientas se incluyen en el aprendizaje donde las habilidades buscan la mejor forma para ser desarrolladas ante los cambios y necesidades.

La construcción implica saberes “un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso, pero no existe saber sin práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma” (Foucault, 1990).

Incluimos al paradigma cognitivo, el cual sostiene que la construcción del conocimiento se le conoce como constructivista “éstas consideran que el alumno debe participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una forma dinámica, construyendo él mismo los conceptos, a través de procedimientos guiados, retroalimentados y a los que pueda acceder para analizar retrospectivamente, lo cual es la base del aprender a aprender” (González, 1993).

Por lo cual, entendemos que las actividades que realice cualquier persona para obtener beneficios ante una situación con el fin de desarrollar sus

capacidades se le conoce como estrategias de aprendizaje. Donde el interés primordial es concretar dichas estrategias que con la adquisición, la acumulación, y la pronta utilización de la información, donde se busca que el estudiante interactúe.

Por último, decimos que el equilibrio se encuentra en el dominio del sujeto, porque está inmerso en lo que sentimos y cómo lo manifestemos depende de esas decisiones culturales y sociales de cada día con las que convivimos, crecemos y estamos “en los cambios en la sociedad misma, sociedad del conocimiento, sociedad global” (Cuadra, 2004).

Referencias

- Alonso, L. (2004). *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*. España: Omagraf, S.L. (Versión digital). Disponible en books.google.com.mx/books?isbn=8424509935...
- Barraza A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28, (2), 270-289. Recuperado el 3 de septiembre de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=79926212>> ISSN 1794-4724
- Blanco, E. C. (2005). Sociolingüística y análisis del discurso: herramientas para la investigación en educación. *Rev. Ped.* Recuperado el 15 de marzo de 2008 de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000200006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0798-9792.
- Bravo, C. R. (2002). El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad. *Revista de Ciencias Humanas*. (Versión electrónica). Recuperado el 8 de junio de 2009 de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/bravo.htm>
- Cook, T. D. & Reichardt, CH. S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación social*. Madrid: Morata.

- Cuadra, Á. (2004). *Paisajes virtuales. Imágenes y simulacros del hombre imaginario*. (Versión digital). Disponible en www.campus-oei.org/publicaciones/gratuitas.htm - 19k -
- Estévez, A. (2005). *Estrés y enfermedad*. (Versión electrónica). Disponible en www.cecop.cl/pdf/Estres-y-salud-con-AE-Psi.pdf
- Ferraris, M. (1998). *La hermenéutica*. México: Taurus.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (1990). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Pomares, S. A.
- González, A. (1993). *Estrategias cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras en los procesos de comprensión y composición escrita*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. (Versión electrónica). Recuperado el 03 de agosto de 2008 de www.udenar.edu.co/virtual/inteligenciaColectiva.pdf -
- Mainieri, R. (s/f) *Estrés*. (Versión electrónica). Disponible en healthclub.fortunecity.com/hockey/91/estres.html
- Martín, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 25 de febrero de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80003203>> ISSN 1022-6508-X
- Marques, P. (2001). *Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación*. (Versión electrónica). Disponible en peremarques.pangea.org/actodid.htm -

- Safa, P. (1998). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México. (Versión electrónica). *Revista Universidad de Guadalajara*. Recuperado el 18 de marzo de 2010 de www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/bourdieu3.html -
- Oros de Sapia, L. B. (2002). *Estrés y variables moderadoras de la percepción de la amenaza Interdisciplinaria*. Recuperado el 8 de octubre de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18019203>> ISSN 0325-8203
- Paris, L. & Omar, A. (2009). Estrategias de afrontamiento del estrés como potenciadoras de bienestar. *Psicología y Salud*. (Julio-Diciembre). Recuperado el 8 de octubre de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29111986001>> ISSN 1405-1109
- Pansza, M. (1991). *Hábitos y técnicas de estudio*. México: Gernika.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias (II)"*. Recuperado el 25 de febrero de 2010 de http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Puga, C. (1993). *Hacia la sociología*. México: Alhambra mexicana.
- Richaud de Minzi, M. C. & Sacchi, C. (1999). Variables moderadoras del estrés. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Recuperado el 20 de septiembre de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80531208>> ISSN 0120-0534
- Terborg, R. & García, L. (2006). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: CELE-UNAM.

SÍNTOMAS DE ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE POSGRADO

SIGNS OF STRESS IN GRADUATE STUDENTS

Dolores Gutiérrez Rico

Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

Con la presente investigación se pretende identificar los síntomas del estrés académico, y el tipo de síntoma, que se presentan con mayor frecuencia entre los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango y Establecer la relación que existe entre los síntomas de estrés académico y las variables sociodemográficas (género y edad) y situacionales (estado civil, número de hijos, semestre de estudio y programa de maestría que cursa). Para el logro de estos objetivos se realizó un estudio correlacional mediante la aplicación del Inventario de Síntomas del Estrés a 64 alumnos de maestría. Sus principales resultados permiten afirmar la predominancia de los síntomas psicológicos y que la mayor parte de las variables estudiadas no marcan una diferencia significativa en los síntomas del estrés académico.

Palabras clave: Estrés, Síntomas, Alumnos de posgrado.

Abstract

With the present investigation is to identify the symptoms of academic stress, and type of symptoms, which occur more frequently among the graduate students of the Pedagogical University of Durango and establish the relationship between academic stress symptoms and demographic variables

(gender and age) and situational (marital status, number of children, half of study and attending masters program). To achieve these objectives we performed a correlational study by applying the Stress Symptom Inventory to 64 master's students. Their main results suggest the prevalence of psychological symptoms and that most of the variables studied did not make a significant difference in academic stress symptoms.

Key words: Stress, Symptoms, Graduate students.

Introducción

Las situaciones que se viven dentro de una sociedad como la actual, provocan una serie de eventos estresante al verse las personas envueltas en diversas problemáticas económicas, emocionales, laborales y académicas, entre otras. Esto origina que las personas se muevan en un círculo vicioso en donde la predisposición o el sometimiento sean nuestros únicos aliados.

Si somos más específicos, y no lo vemos tan global, la problemática del estrés, se ubicaría en el ámbito académico. La escuela quiérase o no, es un entorno que genera estrés, ya sea por los tipos de trabajo que se exigen, el estilo de docencia, la evaluación, o por diferentes factores que provocan reacciones somáticas o psicológicas en los propios estudiantes.

El presente estudio se ubica dentro del ámbito académico de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, en donde el nivel de exigencia es muy alto como lo afirma Barraza (2008), quien realiza un estudio que aborda el estrés académico en estudiantes de posgrado de diferentes instituciones de la ciudad de Durango, llegando a la conclusión de que los estudiantes de la Universidad Pedagógica son los que presentan un mayor nivel de estrés.

Los estudiantes de los diferentes programas de posgrado que oferta esta institución son parte del sistema de becas que la Secretaría de Educación del Estado de Durango otorga, por lo que su tiempo es únicamente para el estudio,

a partir del cual se ven envueltos en una serie de actividades y procesos de investigación constante.

Lo anterior, da la pauta a realizar una revisión de la literatura para identificar aquellos estudios que se han desarrollado en relación a la presente investigación. En la búsqueda realizada se encontraron una serie de investigaciones que se han desarrollado durante décadas acerca del estrés académico, en lo general, y del estrés de examen, en lo particular, como es el caso de Pellicer, Salvador y Benet (2002); Salgero (1989); Viñas y Caparrós (2000); Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y De Pablo (2008); Barraza (2004); Barraza y Silerio (2007); Barraza y Acosta (2007), Jaramillo, Caro, Gómez, Moreno, Restrepo y Suárez (2008); Hampel y Peterman (2006); Martín (2007); y Muñoz (1999, 2003). Quienes realizan investigaciones tanto en el nivel medio superior como en el nivel superior; encontrando resultados interesantes acerca del estrés generado al momento o antes de realizar un examen o como parte de su trabajo académico.

Las variables que se manejan con relación al estrés académico son diversas, una de ellas son el tipo de trabajo que se le pide a los alumnos con fines evaluativos, ya sea en su fase formativa o final; Algunos estudios se centran en la relación con autoconcepto de los estudiantes (Martín, 2007). Otros se ubican más en el rol del docente, de cómo diversos factores causan el denominado “malestar docente” y desemboca en estresores con diferentes síntomas (Abraham, 1987; Esteve, 1984 y 1987; Peiró, et al., 1991; Zurriaga 1993, en Juidías & Loscertales, 1993). Otro estudio en cuanto al estrés que puede generar el docente, es el de Román, et al. (2006) quienes desarrollan la investigación que tiene como objetivo describir los niveles de estrés autopercebido, sus manifestaciones y posibles causas asociadas a la docencia.

Como se puede observar existe un interés dinámico en cuanto al campo del estrés; por ello el presente estudio se plantea los siguientes objetivos:

Identificar los síntomas del estrés académico que se presentan con mayor frecuencia entre los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango.

Determinar el tipo de síntomas del estrés académico que se presentan con mayor frecuencia entre los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango

Establecer la relación que existe entre los síntomas de estrés académico y las variables sociodemográficas (género y edad).

Determinar la relación que existe entre los síntomas de estrés académico y las variables situacionales (estado civil, número de hijos, semestre de estudio y programa de maestría que cursa).

Acercamiento teórico

Hablar de estrés en nuestros días se ha convertido en algo habitual, las condiciones de vida que ofrece la sociedad en la que vivimos se han complejizado severamente, la violencia, el desempleo, las escasas oportunidades del estudiante para seguir estudiando, los compromisos a temprana edad, en fin una serie de condiciones que convierten al individuo en un ser despersonalizado y temeroso.

Este vocablo reviste de gran importancia, por ello en líneas anteriores se han mencionado a varios investigadores interesados en el tema.

En un análisis histórico cabe mencionar a Seyle (Acosta, 2002), quien fue uno de los iniciadores del campo de estudio del estrés; este fisiólogo elaboró un modelo de estrés múltiple, que incluye tanto las características de la respuesta fisiológica del organismo ante demandas estresoras, como las consecuencias perjudiciales a nivel orgánico que puede producir la exposición a un estrés excesivo o prolongado.

Este autor presentó el concepto de activación fisiológica ante el estrés, el cual denominó "Síndrome General de Adaptación", en este concepto se adentró específicamente a reacciones meramente fisiológicas olvidando un tanto el aspecto psicológico comportamental, ya que dentro de las reacciones estresoras se encuentran los estímulos externos y la forma en la que la persona los percibe de forma interna, es decir, la forma en que cada uno de los

individuos procesamos o bien introyectamos tales situaciones para tener una reacción.

Otro de los teóricos que realizaron estudios minuciosos respecto al estrés fue principalmente Lazarus, et al. (Lazarus & Folkman, 1986, en Crespo & Labrador, 2003), quienes refieren que el estrés es algo integrador, ya que tanto los estímulos que producen reacciones de estrés, como las propias reacciones, y los procesos que median, se integran para una respuesta. Se considera como interactiva del estrés, y hasta la fecha son las que más se toman en cuenta.

Entonces, desde esta concepción tanto se toman en cuenta las respuestas fisiológicas del organismo, como los eventos importantes, las características de nuestro ambiente social, como los valores que subyacen en nuestra persona.

De forma más general se ha considerado al estrés como una respuesta automática y natural que tiene nuestro cuerpo ante situaciones amenazadoras o desafiantes. Nuestro entorno nos exige una serie de adaptaciones que lejos de beneficiar contribuyen a la activación del mismo.

La personalidad detona los niveles de estrés que vive la persona, ya que se puede entender que el estrés es ocasionado por eventos externos, sin embargo es necesario ver cómo nos enfrentamos a ellos.

Barraza (2006) es uno de los contemporáneos que han tenido interés sobre el estrés desde diferentes aspectos, y quien a partir del análisis de la Teoría General de Sistemas, elabora el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico, siendo el primero elaborado en el estrés académico; este modelo parte de tres elementos: el entorno donde se ubican los estresores, un elemento interno donde está la persona y hay un desequilibrio, y finalmente volver al entorno mediante las estrategias de afrontamiento que esta desarrolle.

Como sujetos sistémicos vivimos en constante desequilibrio, por ello estamos en constante adaptación, sin embargo tanto reacciones psicológicas como físicas quiérase o no implican que cada persona elabore cognitivamente herramientas o mecanismos que le permitan manejar las situaciones que se le presentan. De forma particular puedo referir que el individuo no puede vivir en

rutina, ya que el medio es volátil y movable, entonces las emociones requieren cambios contundentes para poder estar en guardia.

MODELO SISTÉMICO COGNOSCITIVISTA DEL ESTRÉS ACADÉMICO

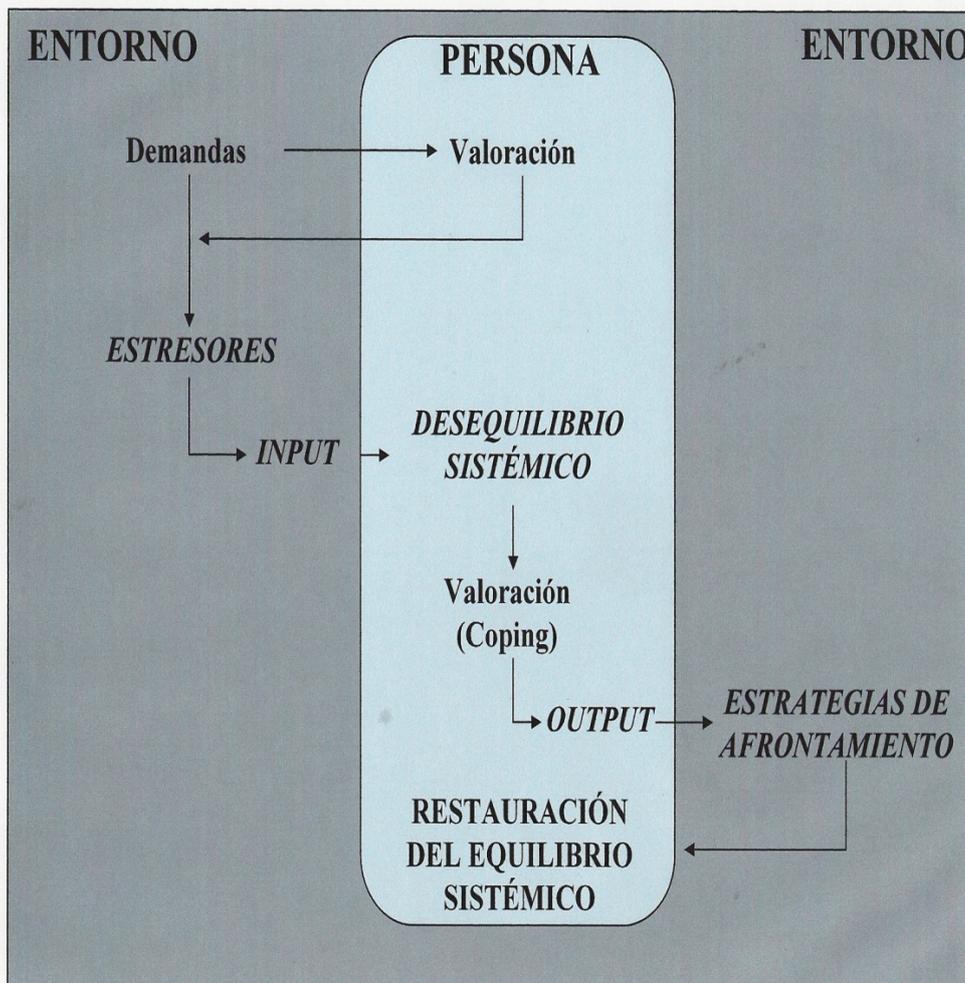


Ilustración 1. *Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico (Barraza, 2006)*

Bajo esta óptica se puede considerar que los estímulos negativos o positivos que se desarrollan dentro de un entorno escolar son impulsores para reacciones físicas, psicológicas o comportamentales.

La escuela de cualquier nivel constituye una estructura social, por ello se considera al entorno educativo como un lugar que se compone por una estructura formal, en donde los roles, normas, lineamientos, afecta el comportamiento de sus actores principales. Por otro lado la escuela se puede

ver como un entorno ambiental, en donde el medio, los actores y patrones de comportamiento entran en juego.

La psicología educativa se ha interesado en cómo la escuela puede impulsar o bloquear al aprendiz, ya que como reflejan las concepciones de los autores antes mencionados, el entorno educativo presenta una serie de reglas y normas que en algunos casos someten y estresan al estudiante. Sus rangos de disciplina, las exigencias académicas o bien los estilos de enseñanza desarrollan estresores entre ellos. Sin embargo, tomando las consideraciones de Barraza (2006) el sujeto requiere de activar estrategias adecuadas para afrontar esas situaciones. El estrés no se requiere ver como un síntoma negativo, ya que de forma adecuada esa ansiedad se puede convertir en un detonador de producciones, relevancias académicas etc. Todo está en la forma en que la persona se enfrenta a ellas.

Metodología

El presente estudio se caracteriza como:

- No experimental, ya que en ningún momento se pretende someter a control las variables, solo se requiere reportar lo que sucede.
- Transeccional por su temporalidad, ya que la información se recolecta en una sola toma.
- Correlacional, por la naturaleza de la relación entre variables, pues estas indagaciones tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables (Hernández, Fernández & Baptista, 1998; p. 62).

Para la recolección de información se utilizó como técnica la encuesta, y como instrumento el inventario de Síntomas de Estrés (ISE) elaborado por el Dr. Arturo Barraza Macías; este instrumento todavía no ha sido validado por el autor y esta investigación constituye su primera aplicación. Este inventario cuenta con tres dimensiones (síntomas físicos, psicológicos, comportamentales).

En la dimensión de síntomas físicos aparecen 20 ítems; en la dimensión de síntomas psicológicos 16 ítems, y en la dimensión comportamental ocho ítems. Una vez aplicado el ISE reportó una confiabilidad en alfa de Cronbach de .93. Este nivel de confiabilidad es valorado como elevado, según Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004).

Con relación a las evidencias de validez se aseguró la validez de contenido recuperando todos los síntomas de estudios previos y de la literatura existente al respecto y se obtuvieron evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir de los procedimientos identificados como validez de consistencia interna y análisis de grupos contrastados, lo que permitió reconocer que: a) todos los ítems (a excepción del ítem: comerse las uñas) correlacionaron positivamente (con un nivel de significación entre .00 y .02) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, y b) todos los ítems (a excepción de los ítems: comerse las uñas y parálisis) permiten discriminar (con un nivel de significación entre .00 y .02) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de presencia de los diferentes síntomas del estrés.

El universo de estudio comprende a los estudiantes de la Maestría en Educación campo Práctica Educativa, de primer y tercer semestre, y de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica de Durango. Por ser una población pequeña se decidió tomar para este estudio al universo completo de estudiantes.

Se encuestó al total del universo, siendo 64 estudiantes, recolectándose el total de ellos. La distribución de los encuestados de acuerdo a las variables sociodemográficas estudiadas fue la siguiente:

- En la variable género el 37.5% corresponde al género masculino, mientras que el 62.5% corresponde al género femenino.
- En cuanto a la variable edad, el 24% corresponde a quienes fluctúan en una edad de 25 a 30 años; los de 31 a 35 años cubre el 29%; de 36 a 40 años le corresponde el 27.4%; mientras que los que tienen entre 41 a 45 años son el 14.5%; finalmente los encuestados que presentan más de 46 años son el 4.8%.

La distribución de los encuestados de acuerdo a las variables situacionales estudiadas fue la siguiente:

- En lo que respecta a la variable de estado civil el 56.5 % responde estar casado; el 4.8% corresponde a quienes dicen estar divorciados y finalmente el 35.5% es soltero.
- En la variable número de hijos, el 46.1% menciona tener de 1 a 2 hijos; el 18.8 % refiere tener de 3 a 5 hijos; el 14.1 % no tiene hijos.
- En la variable semestre que cursa, el 64.1% se encuentra en el primer semestre de maestría; mientras que el 35.9% se encuentran en tercer semestre.
- En la variable programa de maestría que cursa, el 69.4% corresponde a estudiantes de la Maestría en Educación: campo práctica educativa; el 30.6% pertenecen a la Maestría en Educación Básica.

Resultados

Para el análisis de los resultados, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 15 en español. Se procedió a realizar un análisis descriptivo por dimensiones, posteriormente se analizó la dimensión preponderante. Finalmente se buscó la correlación con las variables sociodemográficas y situacionales, para obtener el grado de significatividad existente.

Dimensión de síntomas físicos

Los resultados obtenidos en la primera dimensión se presentan en la tabla 1. De acuerdo a la media obtenida, se encuentra que los síntomas físicos que presentaron mayor frecuencia fue: el de dolor en el cuello o en la parte baja de la espalda con una media de 2.92, fatiga o cansancio crónico con una media de 2.70, tensión muscular con una media de 2.59, trastorno en el sueño con una media de 2.56, problemas digestivos con una media de 2.54 y migraña o dolor de cabeza con sueño con una media de 2.53. Los síntomas físicos que obtuvieron menor frecuencia fueron: Parálisis (no poder moverse) con una

media de 1.14, comerse las uñas con una media de 1.43 y rechinar los dientes con una media de 1.63.

Tabla 1. *Media de cada uno de los síntomas físicos*

Síntomas	Media
Trastorno en el sueño (insomnio, pesadillas, etc.)	2,56
Palpitaciones cardiacas	1,91
Opresión en el pecho	1,94
Sudor en las palmas de las manos	2,11
Dificultad para tragar o para respirar	1,75
Sequedad en la boca	2,03
Tensión muscular	2,59
Problemas Digestivos (indigestión, diarrea o estreñimiento)	2,54
Migraña o dolor de cabeza	2,53
Fatiga o cansancio crónico	2,70
Rechinar los dientes	1,63
Necesidad frecuente de orinar	2,25
Dolor en el cuello o en la parte baja de la espalda	2,92
Hiperventilación (respiración rápida)	1,70
Falta de aire o sensación de sofocación	1,77
Risa nerviosa	2,03
Rubor facial	2,33
Comerse la uñas	1,43
Parálisis (no poder moverse)	1,14
Manos temblorosas	1,84

De acuerdo a los resultados analizados se puede detectar que son varios los síntomas que se presentan, abundan a aquellos que son musculares, en donde al haber tensión o estrés, los músculos inconscientemente se contraen y causan problemas; por otro lado el dolor de cabeza es recurrente y un mal que aqueja nuestra sociedad. Al tener estos síntomas de acuerdo a la medicina recae en una baja de control de sueño; ya que neurológicamente, el sistema nervioso manda información al cuerpo y este tiende a somatizarlo.

Dimensión síntomas psicológicos

Los resultados obtenidos en la segunda dimensión se presentan en la tabla 2. En lo que respecta a la dimensión síntomas psicológicos, los datos refieren que los síntomas que se presentan con mayor frecuencia son: inquietud y

nerviosismo con una media de 2,72; preocupación excesiva con una media de 2,67; dificultad para concentrarse con una media de 2,67 y sensación de inseguridad con una media de 2,58. Mientras que los que obtuvieron menor frecuencia fueron tics nerviosos con una media de 1,69 y pensamiento reiterativo con una media de 1.94.

Tabla 2. *Media de cada uno de los síntomas psicológico*

Síntomas	Media
Depresión	2,35
Disminución de la memoria	2,36
Temor, Miedo o Pánico	2,31
Inquietud y Nerviosismo	2,72
Preocupación excesiva	2,67
Pensamiento catastrófico (todo va a salir mal)	2,10
Dificultad para concentrarse	2,67
Lentitud de pensamiento	2,41
Tics nerviosos	1,69
Pensamiento reiterativo	2,27
Sensación de inseguridad	2,58
Crisis de angustia ansiedad	2,45
Irritabilidad, enojo o furia constante o descontrolada	2,29
Pensamiento desorientado	2,03
Pensamiento reiterativo	1,94
Bloqueo mental	2,16

De acuerdo a los resultados se puede notar que los ítems que se comportaron con mayor frecuencia de elección, se encuentran dentro de los sentimientos y emociones que genera la persona. En lo que respecta a los sentimientos son precisamente todo aquello que nuestra mente analiza de forma recurrente y compulsiva, obteniendo como resultado inseguridad, poca concentración etc. En cuanto a las emociones, éstas llevan a los estados de ánimo, aquellas manifestaciones que tenemos como ansiedad, o preocupación.

Dimensión síntomas comportamentales

Los resultados obtenidos en la tercera dimensión se presentan en la tabla 3. En esta dimensión las respuestas que tuvieron una mayor frecuencia fueron el cambio de humor constante con una media de 2.11 y el comer en exceso o

dejar de hacerlo con una media de 2,42. La que obtuvo menor grado de elección es el fumar con frecuencia con una media de 1,36. Sin duda, el comportamiento a partir de eventos estresores sufre un desequilibrio, esto da respuesta a los argumentos que dentro del modelo teórico sistémico cognitivo refiere sobre las estrategias de afrontamiento que requiere la persona para buscar un equilibrio en esos momentos.

Tabla 3. *Media de cada uno de los síntomas comportamentales*

Síntomas	Media
Deseo de gritar, golpear o insultar	1,88
Cambios de humor constante	2,11
Comer en exceso o dejar de hacerlo	2,42
Tomar bebidas de contenido alcohólico	1,91
Fumar con mayor frecuencia	1,36
Tendencia de ir a un lado a otro sin razón	1,66
Retraimiento o aislamiento de los demás	1,95
Apatía en la forma de vestir o arreglarse	1,79

El comer o dejar de comer en demasía fue una constante, esto es hasta cierto punto lógico, ya que a nivel cerebral la función que regula la vigilia está en comunicación con el sistema límbico, quien junto al hipotálamo, y tálamo regulan las emociones y comportamientos; y cuando existe una excitación por algún momento de tensión la adrenalina se eleva.

El análisis de cada una de las dimensiones permite observar que la media más alta es la referente a los síntomas psicológicos con una media de 2,31, la cual es seguida por los síntomas físicos con una media de 2,08 y por los síntomas comportamentales con una media de 1,88. Este resultado coincide con lo reportado por Barraza (2008), quien afirma que existe una predominancia de los síntomas psicológicos en el estrés académico que reportan los alumnos de posgrado.

Relación con las variables de estudio

Para identificar si existía, o no, relación entre los síntomas del estrés y las seis variables: dos sociodemográficas (género y edad) y cuatro situacionales

(estado civil, número de hijos, semestre y programa de posgrado) del presente estudio, se consideró que un nivel de significación menor a .05 representaba que dicha variable sí establecía diferencias significativas con las tres dimensiones de estudio (síntomas físicos, psicológicos y comportamentales). Para el análisis se utilizaron los estadísticos t de Student y ANOVA one way, según su necesidad.

De acuerdo a los resultados obtenidos únicamente en las variables situacionales semestre y maestría que cursa se encontraron diferencias:

- En cuanto a la dimensión síntomas físicos, en el ítem trastorno en el sueño, se encontró que la variable semestre si establecía una diferencia significativa (.002), siendo el grupo de tercer semestre los que presentaron mayor incidencia en cuanto a tener problemas para dormir.
- En cuanto al ítem parálisis (no poder moverse) se encontró también una diferencia significativa (.000), siendo los estudiantes de primer semestre los que presentaron este síntoma con mayor frecuencia.
- La variable situacional maestría que cursa establece una diferencia significativa (.000) en el ítem parálisis (no poder moverse), siendo los estudiantes de la Maestría en Educación Básica, quienes lo presentan con mayor frecuencia.

Conclusiones

Una vez finalizada la presente investigación se está en condiciones de concluir, con relación a cada objetivo, lo siguiente:

Objetivo 1: Identificar los síntomas del estrés académico que se presentan con mayor frecuencia entre los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. En lo referente a este objetivo se puede afirmar que los síntomas que se presentan con mayor frecuencia fueron los siguientes:

- Trastorno en el sueño
- Problemas digestivos
- Migraña o dolor de cabeza

- Fatiga o cansancio crónico
- Dolor en el cuello o en la parte baja de la espalda

Objetivo 2: Determinar el tipo de síntomas del estrés académico que se presentan con mayor frecuencia entre los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Los resultados obtenidos permiten afirmar que de los tres tipos de síntomas indagados: físicos, psicológicos y comportamentales, son los síntomas psicológicos los que se presentan con mayor frecuencia.

Objetivo 3: Establecer la relación que existe entre los síntomas de estrés académico y las variables sociodemográficas (género y edad). El análisis realizado a este respecto reporta que no existe relación significativa entre estas variables y los diferentes tipos de síntomas.

Objetivo 4: Determinar la relación que existe entre los síntomas de estrés académico y las variables situacionales (estado civil, número de hijos, semestre de estudio y programa de maestría que cursa). En este objetivo se encontró que existe una relación significativa entre el semestre y programa de maestría con los síntomas físicos, siendo los principales ítems de relación trastorno en el sueño y parálisis con semestre que cursan; y el programa que cursan se relacionó con el ítem parálisis (no poder moverse).

Finalmente se hace necesario sugerir que las instituciones deben realizar un balance de los programas que ofrecen y el grado de dificultad que presentan; realizar un diagnóstico para detectar si los docentes, la institución, el ambiente, etc; pueden ser causales de generadores de estrés.

Aún de que la sociedad viva eventos complejos, las instituciones no deben ser generadoras de un estrés excesivo; ya que uno de los principales objetivos de éstas, es el de favorecer el aprendizaje de los estudiantes y la adquisición de competencias necesarias para desempeñarse adecuadamente en su entorno laboral.

Referencias

- Acosta, J. M. (2002). *El estrés: ¿amigo o enemigo?* Valencia: Bèrnia, D. L.
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. *Revista Electrónica de Psicología Científica.com*, s/d. Disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-77-1-el-estres-academico-en-los-alumnos-de-postgrado.html>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9. (3), 110-129.
- Barraza, A. & Acosta, M. (2007). El estrés de examen en educación media superior. Caso Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Innovación Educativa*, 7, (37).17-38.
- Barraza, A. & Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 48-65.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28, (2), 270-289.
- Crespo, M. & Labrador, F. J. (2003). *Estrés*. Madrid: Síntesis.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J. Bagés, N. & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38, 409-415.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Jaramillo, G., Caro, H., Gómez, Z. A., Moreno, J. P., Restrepo, E. A. & Suárez, M. C. (2008). Dispositivos desencadenantes de estrés y ansiedad en

- estudiantes de odontología de la Universidad de Antioquia. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, 20(1), 49-57.
- Judias, J. & Loscertales, F. (1993): *El rol docente, un enfoque psicosocial*. Sevilla: Muñoz, Moya y Montraveta.
- Muñoz, F. J. (1999). El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. En Martínez. G. A. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Cuadernos de Educación y Desarrollo. V. 2. No. 18. Recuperado el 29 de diciembre de 2010, de <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg.htm>.
- Muñoz, F. J. (2003). El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva. . En Martínez. G. A. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Cuadernos de Educación y Desarrollo. V. 2. No. 18. Recuperado el 29 de diciembre de 2010, de <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg.htm>.
- Pellicer, O., Salvador, A. & Benet I, A. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 14(2), 317-322.
- Román, C., Ortiz, F. & Hernández, R. (2006). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, s/d.
- Salgero, A. (1989). *Incidencia del estrés y la ansiedad en una muestra de estudiantes universitarios de ciencias y letras*. Recuperado el 26 de diciembre de 2010, de Base de Datos REDINED (on line).
- Viñas, F. & Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Psicología.com*, 4(1), s/p.
- Martín, M. I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*. 25(1), 87-99.

**ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS
ACADÉMICO EN ADULTOS JÓVENES DE LA UNIVERSIDAD DEL SINÚ**

**PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF INVENTORY SISCO OF ACADEMIC
STRESS IN YOUNG ADULTS OF THE UNIVERSITY OF SINU**

*Diana Alejandra Malo Salavarieta,
Evelin Cuadrado, Rafael Florian y Diana Sanchez
Universidad del SINU Elías Bechara Zainum
Seccional Cartagena*

Resumen

Esta investigación se orientó al análisis psicométrico del inventario SISCO al contexto Cartagenero, la muestra fue de 250 estudiantes de pregrado, comprendido entre 17 a 22 años de edad, de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainum Seccional Cartagena. La metodología empleada fue de corte instrumental y el procedimiento de análisis psicométrico se llevó a cabo de la siguiente forma: justificación del Estudio, delimitación conceptual del instrumento, evaluación cualitativa de los ítems, pruebas de confiabilidad y finalmente análisis estadístico. Los resultados obtenidos fueron, aceptables en cuanto a estadísticos: correlación ítem-total. Se obtuvo un alfa Cronbach de acuerdo a cada dimensión, estresores se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,70, para la dimensión de síntomas se obtuvo un alfa de 0,88, en la dimensión estrategias de afrontamiento se obtuvo un alfa de 0,63, los coeficientes de correlación de Pearson arrojaron valores aceptables.

Palabras Claves: Procesos Psicométricos, SISCO, Estudiantes de pregrado.

Abstract

This investigation was orientated to the psychometric analysis from the inventory SISCO to the context of Cartagena, the sample belonged 250 students of college, between 17 to 22 years of age, from the Sinù Bechara Zainúm Elías University Sectional Cartagena. The methodology used was instrumental court and the procedure was of psychometric analysis, was carried out of the following form: justification of the Study, conceptual delimiting of the instrument, qualitative evaluation of the articles, tests of reliability and finally statistical analysis. The obtained results were, acceptable as for statisticians: correlation article - total. There was obtained an alfa Cronbach of agreement to every dimension, estresores obtained Cronbach's alfa of 0,70, for the dimension of symptoms was obtained an alfa of 0,88, in the dimension strategies of confrontation was obtained an alfa of 0,63., the coefficients of Pearson's correlation threw acceptable values.

Key words: Psychometric Process, SISCO, Students of Colle.

El inventario SISCO fue construido para reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrados durante sus estudios, compuesta por 31 ítems. Para la elaboración del inventario Barraza (2007), recolectó la información a través de encuesta, ya que el uso de ésta, permitió la recabación y cuantificación de datos que se convierten en fuentes permanentes de información. El cuestionario utilizado se diseñó a partir de las variables de estudio relacionadas con el estrés: nivel de estrés autopercebido, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. De las variables se derivaron los indicadores y de éstos los ítems, lo que condujo a la elaboración de un cuestionario con cinco cuestionamientos. El modelo de preguntas diseñadas fue de tres tipos: cerrada simple, cerrada con múltiples respuestas y abierta con respuesta breve (Barraza, 2006).

Para la creación del Inventario, el autor inicialmente llevó a cabo una minuciosa revisión teórica, dando como resultado según Barraza (2006) que el desarrollo teórico del campo de estudio del estrés ha transitado del esquema mecanicista estímulo-respuesta, al esquema dinámico persona-entorno. Considerando que esta transición ha generado, entre los estudiosos e investigadores del campo, la necesidad de construir modelos teóricos que le otorguen unidad y coherencia a la base empírica y referencial existente en el campo. Esta necesidad de modelización se considera más apremiante en campos como el del estrés académico donde hasta la fecha no se ha construido un solo modelo. Esta necesidad, generalizada en el campo, se particulariza en el autor, al constituir al estrés académico en objeto de investigación, por lo que se orientó a la construcción de un modelo conceptual (sistémico-cognoscitivista), procedimentalmente hablando, a partir de la teoría de la modelización sistémica (Colle, 2002), que se fundamentó, teóricamente hablando, en la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy, 1991) y en el modelo transaccional del estrés (Cohen & Lazarus, 1979; Lazarus & Folkman, 1986 y Lazarus, 2000, en Barraza, 2006).

Según el modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico (Barraza, 2006) el ser humano se encuentra inmerso en una sociedad organizacional donde, desde que nace hasta que muere, su vida transcurre en estrecho contacto con sistemas organizacionales. Esta característica de la sociedad actual hace que el estudio de fenómenos típicamente humanos, como es el caso del estrés académico, adquieran un mayor grado de opacidad al estar inmersos en una doble contingencia (Rodríguez, 2001, en Barraza, 2006) que obliga a una coordinación entre los patrones organizacionales de comportamiento y la conducta de sus miembros. Un sistema organizacional donde el ser humano se encuentra inmerso por períodos de tiempo prolongados, es el constituido por las instituciones educativas. El inicio de la escolarización y su posterior desarrollo, sin olvidar el tránsito de un nivel educativo a otro, suelen ser eventos estresantes para el ser humano que en ese momento juega el rol de alumno (Barraza, 2006).

Cuando el alumno de educación media superior o superior, inicia o desarrolla sus estudios en las instituciones educativas, se enfrenta a una serie de demandas o exigencias que dichas instituciones le plantean. Estas demandas o exigencias, en su carácter normativo o contingente, se presentan en dos niveles: el general, que comprende la institución en su conjunto, y el particular, que comprende el salón de clase. En el primer nivel, el institucional, se pueden encontrar demandas o exigencias, como: el respeto del horario y calendario escolar, el integrarse a la forma de organización institucional (semestres o años; turno matutino, vespertino o mixto, etc.), el participar en las prácticas curriculares (evaluaciones de fase o módulo, sesiones de integración de contenidos, servicio social, prácticas profesionales, etc.), y realizar las actividades de control escolar (inscripción, reinscripción, derecho de examen, etc.), entre otras. En el caso del segundo nivel, el salón de clase, se pueden encontrar demandas o exigencias relacionadas con el docente (forma de enseñar, personalidad, estrategias de evaluación, etc.) o con el propio grupo de compañeros (rituales, normas de conducta, competencia, etc.) (Barraza, 2006).

Este conjunto de prácticas y/o acontecimientos se constituyen en demandas o exigencias que obligan al alumno a actuar de manera específica en este tipo de organizaciones, por lo que cabe preguntarse: ¿cómo se realiza ese proceso de actuación? Para poder actuar, el alumno realiza una valoración cognitiva de las prácticas o acontecimientos que se constituyen en demandas de actuación para él, y de los recursos que dispone para enfrentarlo. Esta valoración puede tener dos resultados:

La primera de ellas; cuando los acontecimientos o prácticas que se plantean como demandas a la persona pueden estar enfrentados con los recursos de que se dispone (puedo realizar el mapa conceptual para evaluación de la fase que me solicita el maestro), se mantiene un equilibrio sistémico de relación con el entorno (Barraza, 2006).

La segunda; cuando los acontecimientos o prácticas que se plantean como demandas a la persona no pueden ser enfrentados con los recursos de que se dispone, y por lo tanto, dicha demanda (ya en calidad de estímulo estresor) es valorada como una pérdida (no poseo la habilidad para hacer

resúmenes), una amenaza (al no explicar adecuadamente un tema durante la exposición corro el riesgo de ser reprendido públicamente por el maestro o ser objeto de la burla de mis compañeros) o un desafío (pasar un examen con ocho para poder promediar mi evaluación del semestre), o simplemente se le puede asociar a emociones negativas (la sonrisa burlesca del profesor me irrita), sobreviene el desequilibrio sistémico en su relación con el entorno (situación estresante) (Barraza, 2006).

Este desequilibrio sistémico se manifiesta en la persona mediante una serie de indicadores (síntomas):

Físicos: insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas de digestión, morderse las uñas, temblores, etc.

Psicológicos: inquietud, tristeza, angustia, problemas de concentración, bloqueo mental, olvidos, etc.

Comportamentales: conflictos, aislamiento, desgano, absentismo, ingestión de bebidas alcohólicas, etc.

Ante estos síntomas, la persona se ve en la necesidad de actuar para retornar a su equilibrio sistémico; sin embargo, para poder actuar necesita inicialmente realizar una segunda valoración de las posibles formas de enfrentar la demanda del entorno. Esta segunda valoración lo conduce a determinar cuál es la estrategia de afrontamiento más adecuada para la demanda que tiene que enfrentar (Barraza, 2006).

Una vez decidida la estrategia de afrontamiento, la persona actúa para restablecer el equilibrio sistémico perdido, lo cual conduce a una tercera valoración que determina el éxito del afrontamiento o la necesidad de realizar ajustes (Barraza, 2006).

A partir de estos referentes es que se construyó el Inventario Sisco del Estrés Académico y en la presente investigación se pretende validarlo en alumnos de la Universidad del Sinù Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena. Para esto se plantean los siguientes objetivos:

Identificar el nivel de confiabilidad que presenta el Inventario SISCO del Estrés Académico en alumnos de la Universidad del Sinù Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena.

Establecer los índices de homogeneidad corregida para cada uno de los ítems de las dimensiones del Inventario SISCO del Estrés Académico.

Determinar la validez factorial del Inventario SISCO del Estrés Académico

Método

Diseño

El diseño de este estudio es de corte instrumental, de acuerdo con la clasificación propuesta por Montero y León (2005). Según la cual se han considerado como pertenecientes a la categoría instrumental todos los estudios encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos.

La metodología aplicada obedece a los estudios de tipo descriptivo transversal de exploración de las propiedades psicométricas del instrumento. Se aplica a la metodología descriptiva ya que no se van a manipular variables sólo se dará cuenta de las descripciones de las características observadas en la aplicación y comportamiento del inventario SISCO del Estrés Académico. Es de corte transversal dado que la acción investigativa se aplicará en un espacio tiempo determinados, durante el segundo semestre del 2010.

Participantes

Para el desarrollo de la presente investigación se involucraron 250 participantes de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm con edades de 17 a 22 años, entre hombres y mujeres, de las diversas carreras universitarias, de primero a tercer semestre. El proceso de selección se llevó a cabo de manera aleatoria simple.

Instrumento

Para el proceso del análisis psicométrico, se empleará el Inventario SISCO del Estrés Académico.

El inventario Sisco del Estrés Académico, fue construido y validado por Barraza (2007), en la ciudad de Durango, en México, igualmente la construyó para reconocer las características del estrés que suelen acompañar a los estudiantes, esta escala tipo Likert, consta de una frecuencia de cinco valores, entre los cuales se encuentra; nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre. Los ítems se distribuyen según las dimensiones; reacciones físicas, psicológicas, comportamentales y estrategias para enfrentar la situación. La escala aplicada en la investigación, ha presentado algunos cambios respecto a la original debido a las adaptaciones realizadas en el contexto Bumangués como parte del proceso de validación de este inventario en Colombia. Se realizaron modificaciones en la dimensiones, mencionadas anteriormente obteniendo como resultado las siguientes dimensiones: Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento.

Tabla 1. *Estructura de la escala aplicada*

Factores a evaluar	Dominio	Número de ítems
	Estresores	10
Estrés Académico	Síntomas	20
	Estrategias de Afrontamiento	9

Resultados

Considerando únicamente las respuestas a los ítems que forman el test, se obtuvo:

- a) Descripción de las variables sociodemográficas
- b) Coeficiente de fiabilidad, por la técnica de dos mitades
- c) Coeficiente α de Cronbach
- d) Análisis factorial para conocer la validez factorial del test.

El total de instrumentos aplicados fue de 250. Para la tabulación de los datos se utilizó el formato de Excel. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS versión 10.

Iniciando con la descripción socio demográfica, de acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba, se encontró en cuanto a la variable edad que 85 estudiantes (34%) presentaron una edad de 17 años, 82 estudiantes (33%) 18 años y 39 estudiantes (16%) 19 años, para las edades entre los 20 y 22 años se obtuvo un 17,6 % equivalente a 44 estudiantes; gráfico 1.

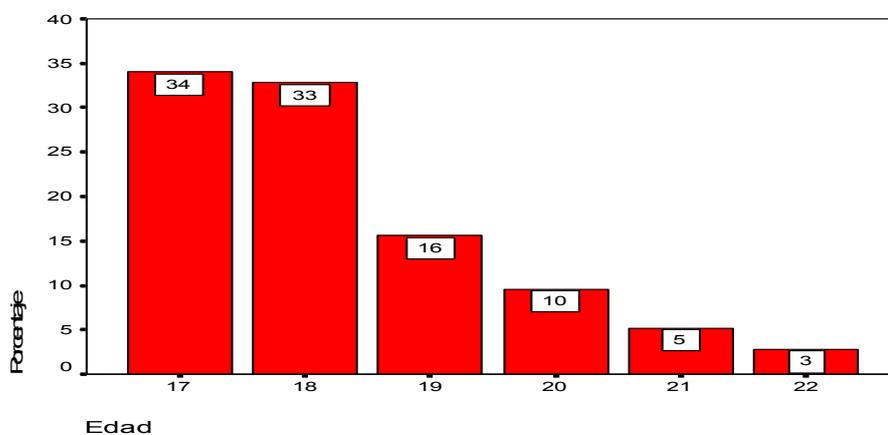


Gráfico 1: Distribución en porcentajes de la muestra evaluada según edad.

En cuanto a la distribución de los estudiantes por semestre, no se evidenció variación significativa, primer semestre contó con 95 estudiantes, segundo semestre con 91 y tercer semestre con 64 estudiantes; gráfico 2.

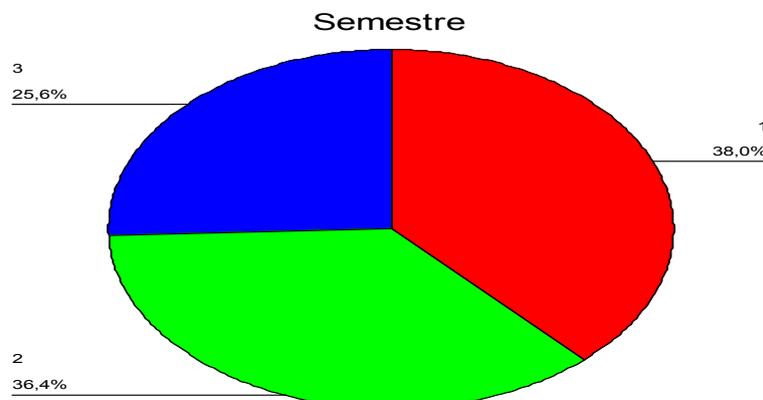


Gráfico 2. Distribución en porcentajes de la muestra evaluada según semestre.

En cuanto a la distribución de la muestra evaluada por programa se encontró que Medicina presentó un porcentaje del 37, 2% equivalente a 93 estudiantes, Odontología un 20,8%, Enfermería y Psicología comparte un 9,2%, Contaduría con un 8,4% y el resto de programas presentó un porcentaje por debajo de 4%; tabla 2.

Tabla 2. *Distribución de frecuencias según programas*

Programa	Frecuencia	%
Contaduría	21	8,4
Derecho	16	6,4
Psicología	23	9,2
Admón. Neg. Int.	12	4,8
Nutrición y Dietética	10	4,0
Enfermería	23	9,2
Medicina	93	37,2
Odontología	52	20,8
Total	250	100,0

A continuación se describen las características psicométricas obtenidas en la aplicación de la prueba. En primera instancia se determinó el índice de confiabilidad en cuanto a la consistencia interna de la prueba para ello se aplicó el alfa de Cronbach y el índice de las dos mitades.

En cuanto al alfa de Cronbach este índice es sensible a la cantidad de ítems que posee una prueba (Oviedo & Campo, 2005), por tanto se calculó para cada una de las dimensiones. En la dimensión estresores se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,70, para la dimensión de síntomas se obtuvo un alfa de 0,88, en la dimensión estrategias de afrontamiento se obtuvo un alfa de 0,63.

De acuerdo a estos indicadores se puede plantear que las dimensiones estresores y síntomas presentaron alfas aceptables (por encima de 0,7) lo cual indica que los ítems covarian fuertemente entre sí. Con respecto a la dimensión estrategias de afrontamiento, éste presentó un alfa bajo, indicando independencia entre cada uno de los ítems de esta dimensión y el resto de la prueba, por lo tanto, presenta una baja covariación entre los ítems.

De igual forma se calcularon los índices de homogeneidad corregida para cada uno de los ítems de las dimensiones de la prueba. Se empleó como criterio del valor mínimo aceptable para los índices de homogeneidad corregidos el propuesto por Pardo y San Martín (1998), quienes plantean como fórmula para el cálculo de este índice la siguiente:

$$|r| \geq \frac{1.96}{\sqrt{n}}$$

Para el caso de la presente investigación el valor mínimo aceptable para el índice de homogeneidad corregido es de 0,123. Se observó que para los índices de homogeneidad de la dimensión estresores, ninguno de sus ítems presenta un índice de homogeneidad menor de 0,123; tabla 3.

Tabla 3. Índice de homogeneidad corregido dimensión estresores.

Item	Corrected Item- Total Correlation
P1	,3349
P2	,4614
P3	,3172
P4	,4680
P5	,4346
P6	,3191
P7	,4089
P8	,2724
P9	,3949
P10	,2150

En la dimensión estrategias de afrontamiento ninguno de los ítems presenta un índice de homogeneidad por debajo de 0,123; tabla 4.

Tabla 4. Índice de homogeneidad corregido dimensión estrategias de afrontamiento.

Ítem	Corrected Item- Total Correlation
P31	,2350
P32	,3242
P33	,3540
P34	,2580
P35	,3846
P36	,5047
P37	,2680
P38	,4283
P39	,1180

Para la dimensión síntomas el ítem 29 presenta un valor de 0,113 este ítem hace referencia al aumento de consumo de bebidas alcohólicas (tabla 5).

Tabla 5. *Índice de homogeneidad corregido dimensión síntomas.*

Item	Corrected Item- Total Correlation
P11	,5561
P12	,5787
P13	,4139
P14	,3935
P15	,4637
P16	,3944
P17	,6763
P18	,6089
P19	,6079
P20	,6546
P21	,4748
P22	,5524
P23	,5665
P24	,5929
P25	,3740
P26	,4895
P27	,5395
P28	,2316
P29	,1134
P30	,4004

Posterior al cálculo del alfa Cronbach se implementó el procedimiento de análisis de fiabilidad a través del índice de las dos mitades, donde se obtuvieron índices de correlación de Spearman-Brown para las mitades equivalente de 0,7357, y para las mitades no equivalente de 0,7358 y se calcularon también los alfas para cada una de las mitades obteniendo para el alfa de la primera mitad 0,83 y el de la segunda mitad 0,69. Demostrándose así que existe consistencia entre las dos mitades.

En cuanto a la validez de constructo se realizó el análisis factorial exploratorio.

En primera instancia se procedió a identificar el número de dimensiones o factores que mide el test de acuerdo a la adaptación del constructo propuesta por el estudio Validación del Inventario SISCO del estrés académico en adultos

Jóvenes de la universidad pontificia bolivariana seccional Bucaramanga (Parada 2008).

Se aplicó el método de extracción factorial por componentes principales obteniéndose una estructura factorial para tres factores que explican el 33,645% de la varianza total del test (tabla 6).

Con el fin de obtener una estructura factorial simple se implementó una rotación ortogonal, de tipo VARIMAX, obteniéndose la siguiente estructura factorial. Se extrajeron los factores cuyos ítems demostraban autovalores por encima de 0,3 (tabla 6).

Tabla 6. Varianza Total Explicada

Matriz de configuración^a.

	Componente		
	1	2	3
P 1	-5,71E-02		8,286E-02
P 2			-1,58E-02
P 3	1,519E-02		-7,75E-02
P 4	-1,98E-02		7,849E-03
P 5	-9,71E-02		-5,24E-02
P 6		.126	7,223E-03
P 7		-1,93	8,539E-02
P 8	-.108		-2,30E-02
P 9	.124		6,764E-02
P 10		-6,14E-02	-4,19E-02
P 11		-5,71E-02	-4,80E-02
P 12		8,274E-02	-7,55E-03
P 13		.105	.110
P 14		-7,37E-02	-6,39E-02
P 15		-5,12E-02	.179
P 16		.109	4,347E-03
P 17		-2,68E-02	3,006E-02
P 18		-8,71E-02	-.101
P 19		-.112	-.175
P 20		-.164	9,880E-02
P 21		-9,56E-02	-.130
P 22		6,517E-02	-.178
P 23		-4,34E-03	-1,37E-02
P 24		.108	-.127
P 25		-1,08E-02	-.180
P 26		-4,49E-02	-6,61E-02
P 27		2,877E-02	5,526E-02
P 28	-.194	4,019E-02	7,629E-02
P 29	5,609E-02	.115	.151
P 30		9,849E-02	.258
P 31	-6,15E-02	-1,32E-02	
P 32	-.149	.174	
P 33	5,296E-02	5,682E-02	
P 34	1,216E-02	-3,16E-03	
P 35	-.144	-8,37E-02	
P 36	.109	-6,15E-02	
P 37	-.133	-.160	
P 38	.158	7,280E-02	
P 39	-.249	1,840E-02	.153

Método de extracción: Análisis de componentes principales
Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos con respecto a la consistencia interna se puede afirmar que la prueba muestra un comportamiento consistente y que los ítems covarian entre sí, por lo cual, los diferentes ítems estarían midiendo una única dimensión, sin embargo con respecto a la dimensión estrategias de afrontamiento se obtiene un alfa bajo, lo que indica que no existe un elevado

grado de covariación entre los ítems. No obstante al calcular el alfa para la segunda mitad, éste asume un valor aceptable lo cual permite tomar la decisión de mantener la tercera dimensión para el posterior análisis factorial. Así mismo al observar la matriz de índices de homogeneidad, ésta dimensión muestra unos índices adecuados, lo cual da indicios de unos niveles de correlación aceptables con respecto a la puntuación total obtenida para esta dimensión.

Se considera que los valores de alfa para la tercera dimensión se deben a la homogeneidad de la condición evaluada que se presenta, esto dado la cantidad de estudiantes de los programas de medicina y odontología presentes en la muestra evaluada, en contraste a los otros 6 programas, a este respecto es pertinente resaltar que entre medicina y odontología se encontraba el 58% de los participantes, se puede presuponer que esta alta tasa de participación de estos programas en la muestra disminuyó la variabilidad en las puntuaciones en la prueba, casualmente son las carreras con mayor carga académica dentro de la universidad.

Con respecto a la estructura factorial que arroja el análisis, se evidencia que el factor 1 y el factor 2 cambian el orden propuesto en el estudio realizado en Bucaramanga, ya que allí se plantea que los ítems del 1 al 10 aportan la varianza al factor 1 y que del ítem 11 al 30 aportan al factor 2, en la solución factorial obtenida encontramos una inversión en este orden, esto se puede interpretar como resultado de dificultades al momento del diligenciamiento del formato por parte de los evaluados, es decir, los participantes diligenciaron los ítems del 1 al 10 de acuerdo a las instrucciones dadas por esos ítems, pero al pasar a la siguiente hoja del cuestionario diligenciaron los ítems del 11 al 30, con las indicaciones de la primera dimensión, ya que resulta evidente que se confirman de acuerdo al solución factorial rotada, que los ítems del 11 al 30 saturan al factor 1, haciendo lectura de estos ítems es factible que esto haya ocurrido.

Dado los resultados obtenidos en la aplicación para la muestra de Cartagena, sólo se confirma el tercer factor propuesto en el estudio de Bucaramanga.

Con respecto al primer y segundo factor se hace necesario superar los aspectos relacionados con variables no aleatorias que incidieron en los resultados obtenidos. Entre estas variables cabe resaltar los aspectos relacionados con la aplicación del instrumento, su tipificación y pruebas piloto.

Referencias

- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica psicología científica.com* Volumen 2, N 07, México. Recuperado el 14 de Marzo de 2008, de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-167-2-un-modelo-conceptual-para-el-estudio-del-estres-academico.html>
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario Sisco del Estrés Académico. *Revista electrónica psicología científica.com*, México. Recuperado el 20 de Marzo de 2008, de <http://www.psicologiacientifica.com>
- Beck, J. & Freeman, A. (1995). *Terapia Cognitiva, conceptos básicos y profundización*. Barcelona. Gedinsó. 50, 21-24.
- Cohen, J. (1973). *Psicodinámica de la personalidad*. México: Trillas. 20, 15-17
- Colle, R. (2002). *¿Qué es la teoría cognitiva sistémica de la comunicación?* Santiago de Chile: Universidad.
- Ellis, A. (1996). *Una terapia breve más profunda y duradera. Enfoque teórico de la terapia racional emotivo-conductual*. Buenos Aires: Paidós. 10, 35-36.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and internal structure of test psychometrika, 16: 297 – 334.
- Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (1998). *La terapia sistémica como encuentro*. Barcelona: Herder S. A. 11, 13-15.
- Fisher, S. (1986). Estrés en la Vida académica. Línea de asamblea mental. Recuperado el 5 de Abril de 2008, de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia 274 modelo conceptual para el estudio del estrés academico.html>

- Gómez, Y., Ferrer, A. & Gómez, A. (2006). Evaluación e intervención en niños y Adolescentes. Investigación y conceptualización. Investigación y conceptualización. Antioquia: La carreta Editores. 13, 13-17.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona. 50, 101-120.
- Leza, J. (2005). *Ansiedad y estrés. Mecanismos de Daño cerebral inducido por estrés*. Editorial Vindel. Volumen 11. 20, 38-40.
- Labrador, F. (1996). El Estrés. Nuevas técnicas para el control, 2°.ed. Madrid: Ediciones temas de Hoy S. A. 15, 55-58.
- Labrador, F. & Cruzado, J. (2000). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid. Pirámide. 25, 44-49.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes Universitarios, Apuntes Psicológicos, Volumen 25, Sevilla. Recuperado el 20 de Abril de 2008, de http://www.psicologiacientifica.com/psicología_236_modelo_conceptual_para_el_estudio_del_estres_academico.html
- Montero, I. & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 503-508.
- Moscoso, S. (1998). Estrés, salud y emociones: Estudio de la ansiedad, cólera y hostilidad. *Revista de Psicología*, Vol. III N° 3 Julio 1998. Recuperado el 15 de Abril de 2008, de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BvRevistas/psicologia/1998_n3_/estres_salud.htm
- Muñoz, M. (2005). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del Aula. *Ansiedad y Estrés*, Volumen 12. Recuperado el 29 de Abril de 2008, de http://www.psicologiacientifica.com/psicología_236_modelo_conceptual_para_el_estudio_del_estres_academico.html
- Oviedo, H. (2002). Aproximación al uso del coeficiente de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol.XXXIV No. 4.

- Parada, R. (2008). Validación del inventario de estrés académico SISCO en estudiantes de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana. Bucaramanga.
- Sánchez, H. & Echeverri, J. (2004). Validación de escalas de Medición en Salud. Instituto de Salud Pública, Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 15 de Febrero de 2008, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012400642006000100007&lng=es&nrm=iso
- Schweitzer, J. & Schilippe, A. (2002). Manual de Terapia y Asesoría Sistémica. Barcelona: Herder Editorial, S. I. 45, 78-90.
- Pardo, A. & Ruiz, M. (2005). Análisis de datos con SPSS 13 Base. España: Mc. Graw-Hill. 60, 95-106.
- Hernández, J., Pozo, C. & Polo, A. (2005). Evaluación del Estrés Académico en estudiantes Universitarios. *Apuntes de Psicología*, Volumen 10. Madrid. Recuperado el 3 de Mayo de 2008, de <http://cnem.umh.es/delegacion/noticiassumh/estreselect.htm>
- Rivera, N. (1995). Estrés, una revisión bibliográfica. Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana. Centro de Atención Integral para la Salud del estudiante. Recuperado el 26 de Abril de 2008, de <http://www.tupublicas.com/docs/01-01-2005-95-.doc>
- Rubio-Stipek, M., Hicks, M.H.R. & Tsuang, M.T. (2002). Cultural factors influencing the selection, use, and interpretation of psychiatric measures. In: Rush AJ, Pincus HA, First MB, et al. Handbook of psychiatric measures. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- SPSS for Windows 10.0. Chicago: SPSS Inc.; 2001.
- Visauta, B., Martori, I. & Cañas, J. C. (1997). Análisis estadístico con SPSS para Windows. Psicología Científica. México: McGraw-Hill. 304 p.
- Villamizar, C. (2006). Propiedades Psicométricas preliminares del inventario de Estilos de Afrontamiento a la infección por VIH y SIDA. Facultad de Psicología. Universidad Pontificia Bolivariana. Tesis de Grado.

**EVALUACIÓN DE ESTRÉS LABORAL EN DIRECTIVOS DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DEL OCCIDENTE DE MÉXICO: UN ESTUDIO
EXPLORATORIO**

**BURNOUT ASSESSMENT OF ACADEMIC-ADMINISTRATIVE HEADS FROM
A PRIVATE UNIVERSITY IN WESTERN MEXICO: A PRELIMINARY STUDY.**

*Bernardo Enrique Roque Tovar,
Rodrigo González Araiza,
Raymundo Calderón Sánchez
Universidad del Valle de Atemajac*

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de una medición de estrés laboral (burnout) realizada a jefes académicos y administrativos de una universidad privada del Occidente de México. Se hace una revisión teórica del concepto de estrés y burnout, su estado en el contexto mexicano, así como un recuento de estudios recientes que abordan el tema en jefes académicos universitarios de otros países. Se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach, la Escala de Estrés Percibido, niveles de cortisol en sangre y otros indicadores fisiológicos tomados de la química sanguínea de los participantes. Los resultados fueron significativos en cuanto a la percepción específica del estrés en el trabajo, el tipo de preguntas que permiten su evaluación, las diferencias por género y por tipo de labor realizada en la universidad. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos con la información teórica consultada.

Palabras clave: Burnout, Institución de educación superior, Jefes administrativo-académicos.

Abstract

The present article displays the results of a burnout assessment performed in academic and administrative heads from a private university in the western of Mexico. The authors offer a review of the stress and burnout concept, its usage in the Mexican context, as well as a summary of recent studies that address the topic in academic university heads around the world. Several burnout and stress instruments were used, including the Maslach Burnout Inventory, The Perceived Stress Scale, cortisol hormone levels and other physiological measures taken from blood samples of the participants. Significant results were obtained regarding specific aspects of perception of stress at work, types of items that allowed participants to identify stress and gender and type of activity differences.

Key words: Burnout, Institution of higher education, Administrative and academic leaders.

Las universidades son instituciones que pueden ser muy estresantes para las personas que trabajan en ellas. El trabajo en torno a lo académico involucra el trato con alumnos, profesores e instituciones certificadoras que demandan esfuerzo en tiempo, concentración y constante capacitación. Autores como Chalmers (1998) han calificado a las universidades como lugares “poco saludables” para trabajar. Otros autores como Lazaridu, et al. (2008) consideran que las personas que dirigen en las universidades deben tener formas de pensar lineales y no lineales simultáneamente, y están inmersos en constantes paradojas, entre el cambio y la estabilidad, la identidad de la institución y el estar abiertos a la globalización. Además, las universidades privadas tienen que afrontar las dificultades de los recursos económicos a través de la matrícula y de otros mecanismos de financiamiento. Así, la detección de los niveles de estrés en los directivos y/o jefes académicos en las universidades se ha vuelto más frecuente en los últimos años. Se han hecho estudios importantes al respecto en los Estados Unidos (Wolverton, et al., 1999), Canadá (Caplan, et al., 2002), Grecia y Chipre (Lazaridu, 2008), Taiwan

(Chang & Tsen, 2009), entre otros. Al mismo tiempo, se ha llegado a la conclusión que los mismos estudiantes también experimentan burnout (Caballero Domínguez, et al., 2010).

De esta forma, es conveniente definir a continuación qué es lo que se entiende por estrés laboral.

Antecedentes del Estrés laboral y Síndrome de Burnout

El concepto de Estrés encuentra los antecedentes de su construcción hacia el siglo pasado en las inmediaciones de los años 30's, cuando un joven estudiante de segundo año de la carrera de medicina en la Universidad de Praga, de 20 años de edad, Hans Selye, observó que muchos de los enfermos a quienes estudiaba, presentaban síntomas comunes y generales: cansancio, pérdida del apetito, baja de peso, entre otros. Esto llamó mucho la atención a Selye, quien lo denominó el "Síndrome de estar Enfermo".

Una vez convertido en médico continuo realizando estudios que le permitieron profundizar más en el tema. Con el paso del tiempo, surgió la Psiconeuroinmunología, la cual es una disciplina que estudia la autorregulación psicofisiológica del organismo; es decir, la interrelación entre los procesos psicológicos y los tres sistemas que mantienen la homeostasis del organismo: nervioso, endócrino e inmunológico (Fors, et al., 1999).

Se ha descubierto que a un nivel biológico, el estrés tiene que ver con mecanismos celulares y moleculares involucrados en estos procesos, que son llamados interacciones neuroendocrino-inmunológicas. Estas interacciones se caracterizan por la comunicación constante multidireccional y concertada entre el sistema nervioso, el sistema endocrino y el sistema inmunológico, mediada por una compleja red que incluye vías neurales y mediadores solubles como citocinas, hormonas, neuropéptidos y sus receptores (Pavón, et al., 2004).

Ante los estímulos estresantes ya sean físicos o psicosociales la red neuroendocrino-inmunológica se activa, provocando el estrés, que se puede definir como la respuesta de alarma del organismo ante los eventos

productores de una “tensión” psicológica o biológica que rompa la homeostasis o regulación.

Así, durante el estrés, las citocinas proinflamatorias (moléculas características de la respuesta inmunológica) que se producen en respuesta a un daño físico en el sitio de la lesión, o son liberadas por el cerebro como consecuencia de un evento estresante de tipo emocional, incrementan la actividad del sistema nervioso simpático, produciendo noradrenalina (NA) y estimulando la médula de las glándulas suprarrenales para liberar adrenalina (A) y activan al hipotálamo para que a través de la hipófisis libere cortisol en la corteza de las glándulas suprarrenales (Sternberg, 2006).

Estos mediadores biológicos a su vez son capaces de modificar otros parámetros físicos, incrementando la presión arterial, los niveles de glucosa (azúcar) y colesterol en sangre, etc. (Qureshi, et al., 2009).

De esta manera, el trabajo pionero de Selye algunos años más tarde lo llevó a definir el estrés ante la Organización Mundial de la Salud como: "la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior" (Ortega Villalobos, 1999).

A la vuelta de más de 50 años el concepto *estrés* ha cobrado popularidad, particularmente en las sociedades occidentales, situación que ha posibilitado su seguimiento y estudio en los contextos donde éste se presenta.

El fenómeno del estrés ha sido y es analizado desde diferentes disciplinas, de tal forma que la Medicina y la Psicología, entre otras ciencias al servicio del ser humano, han sido dos de las disciplinas científicas que más han posado su mirada sobre el fenómeno y han estudiado sus diferentes formas y contenidos, de manera particular en las organizaciones humanas.

Como resultado de estas investigaciones, el contexto laboral ha sido uno de los escenarios donde más se ha analizado el fenómeno del estrés, dando como resultado el término *estrés laboral* o *burnout*, el cual fue introducido en la literatura científica por Freudenberger (1975) como un término que describía el desgaste laboral que experimentaban trabajadores de la salud mental (psiquiatras, psicólogos, enfermeras) que laboraban en instituciones donde se atendían adicciones. Este desgaste era atribuido principalmente al constante

contacto con los usuarios de estos servicios. Posteriormente, el constructo fue investigado en otros contextos donde el trabajo implica interactuar con personas. De manera por demás importante, se ha encontrado que la docencia es la actividad que mayores posibilidades de estrés laboral puede llegar a producir (Maslach, 2001).

El burnout o estrés laboral está compuesto por tres dimensiones. De acuerdo con Maslach (1996, 2001) se forma de cansancio emocional, despersonalización e ineficacia (medida a través de la ausencia de logros personales en el trabajo). La autora explica que el cansancio emocional es sin duda el factor más característico del burnout, y se refiere a sensaciones de agotamiento y de sentirse totalmente “quemado” por la carga de trabajo. El segundo componente, la despersonalización, tiene que ver con un distanciamiento entre la persona y las personas que reciben sus servicios. En el caso de personas que tienen puestos directivos en universidades, el distanciamiento se puede generar hacia los trabajadores que coordinan o hacia los alumnos mismos, que son los usuarios finales. A menudo, la despersonalización se convierte en actitudes cínicas hacia la actividad por hacer, y en “cosificar” a las personas que atienden. Por último, la ineficacia es la sensación de falta de logro laboral.

La relación entre los tres componentes ha sido motivo de debate y aún no está del todo clara. La secuencia de cansancio emocional que conduce a la despersonalización, es la relación que ha encontrado mayor respaldo en las investigaciones realizadas (Maslach, 2001). La relación con la ineficacia no es del todo evidente. Otros autores como Taris (2005) han encontrado evidencia de que el estrés laboral sigue un proceso evolutivo que hace que los tres factores estén conectados de manera interrelacionada, de manera tal que altos niveles de cansancio emocional están relacionados con altos niveles de despersonalización, y altos niveles de despersonalización conducen a altos niveles de cansancio emocional y bajos niveles de logro laboral.

En síntesis, los diversos estudios sobre el tema han reconocido la existencia de una relación casi directa entre el estrés y factores de incidencia laboral, tales como el establecimiento de relaciones interpersonales en el

trabajo, las presiones sobre resultados, la complicación en la obtención y mantenimiento del empleo y la situación económica cada vez más difícil, los cuales predisponen estados emocionales de estrés.

El estrés y la empresa en el contexto mexicano

Para principios del siglo XXI, las estrategias de capacitación para el manejo del estrés al interior de las organizaciones era ya un tema de década y ahora no solo la capacitación aislada en el entorno laboral era central, sino también la incorporación de los núcleos de referencia social primaria de los trabajadores, es decir, los amigos y la familia del trabajador (por medio, por ejemplo de capacitaciones generales, dinámicas de integración, campamentos familiares organizados por la propia dirección, etc.) que buscan una formación humana, del trabajador, más integral. Por ejemplo, autores como Otalóra Montenegro (2007) han hecho referencia al *conflicto trabajo-familia* para señalar la influencia mutua de estos dos contextos en la calidad de vida de las personas.

Lo anterior permitió ver la necesidad de un tratamiento “sistémico” al problema del estrés y la necesidad de mantener una actitud de mejora permanente, educada en los años anteriores por una masiva tendencia hacia la certificación en calidad. Así, al interior de las organizaciones se reconoció la convivencia simultánea, de estilos de vida, personalidades y condiciones laborales, que en el análisis desde la psicología, deberán ser los elementos centrales a cuidar en la capacitación para el desarrollo e incremento de habilidades de vida de los trabajadores. Por ello, no es de extrañar que expertos del tema del estrés en las organizaciones como Topa y Morales (2008) han estudiado en el contexto universitario la importancia del contrato psicológico en la incidencia de fenómenos como el burnout.

En México, muchas organizaciones conservan aún la tradición directiva de la empresa familiar de antaño, basada más en una estructura lineal vertical que señala la dirección por la cual ir, que la dirección más horizontal y menos jerárquica (más anglosajona y europea), donde las decisiones son

consensuadas y el camino por donde ir se construye con una participación más colectiva.

En este estilo de trabajo directivo, ha habido algunas leves modificaciones que impactan la generación de estrés, por ejemplo hace algunos años los directivos de las empresas padecían de muy altos niveles de estrés, por ser ellos los entregadores de cuentas, hoy son los mandos intermedios quienes han heredado las responsabilidades otrora de los directivos, con lo cual se ha incrementado su responsabilidad de solo la operación, a la administración y la operación de los procesos. Incluso, autores como Van Yperen (2003) han realizado estudios para verificar la utilidad del control del trabajo en la fatiga, en tareas de alta especialización.

Esto puede provocar en algunas organizaciones, importantes distancias con los jefes y compañeros de trabajo, para evitar mayor carga y mayores responsabilidades de orden laboral, puede producir menor compromiso institucional, menor identidad con el equipo de trabajo y con la empresa, ausencia de motivaciones de desarrollo, etc.

El personal trabaja en automático, sin reflexionar sobre las posibilidades de mejorar como persona y mejorar su trabajo, sin buscar el desarrollo de su puesto, la empresa y sin buscar su propio desarrollo, el trabajador se vuelve acrítico, lo cual no le permite reinventarse en su trabajo día a día, sino sólo responder a las supuestas necesidades de la empresa, que además no comparte.

La situación emocional que muy frecuentemente caracteriza a las personas que trabajan en este tipo de organizaciones es de desgaste y despersonalización, el personal refiere altos niveles de insatisfacción laboral y falta de realización en su trato hacia y desde los demás (Maslach, 2001).

La referencia a males físicos como consecuencia de la exposición permanente al estrés, es constante y en diferentes estudios sobre estrés laboral se reportan problemas físicos como dolores de cabeza, mareos, dolor en la espalda, dolor de huesos, problemas de orden fisiológico como trastornos en la digestión, dislipidemias; en la parte psicológica, depresión, falta de sueño,

desorganización del pensamiento, anhedonia (pérdida de interés o satisfacción en casi todas las actividades) entre otras afecciones (Maslach, 2001).

Desde hace algunos años, autores como Díaz Guerrero (1994) hacían mucho énfasis en las características de personalidad como principio de la generación de estados emocionales particulares en el trabajo, sin embargo, hoy se piensa más en los sistemas como principales catalizadores del estrés; de cualquier forma, en ambos casos el factor común que determina el tipo de intervención a realizar en las empresas a fin de prever situaciones de estrés y de proponer mejores caminos para el desarrollo, es el conocimiento del personal, los procesos organizacionales y las relaciones interpersonales al interior de las organizaciones. Como ya se ha mencionado anteriormente, se pasó de considerar al estrés como un estímulo a considerarlo en la transacción entre el individuo, el estímulo y el medio ambiente (Greenberg, 2002; Hobfoll, 1989; Lazarus & Folkman, 1984).

Resumen de hallazgos de estrés laboral/burnout en directivos académicos en otros países

Como se había mencionado desde el principio, el estudio de los niveles de estrés laboral en directivos de universidades ha sido foco de atención de varios estudios en diversas partes del mundo. En esta sección se ofrecerá un breve recuento de los resultados que se han obtenido, y que sirvan como referencia para el presente estudio, considerando que son poblaciones diferentes y con diversos diseños e instrumentos de investigación.

Lazaridu (2008) llevó a cabo una investigación entre jefes de departamento académico de universidades en Grecia y Chipre con el fin de hacer un análisis comparativo entre ambos países. Los resultados fueron muy similares en ambas poblaciones, con el 44% de de los participantes reportando un nivel de estrés de 4 en una escala de 1 a 5, es decir, un nivel más bien alto. Como los principales estresores, se identificó a la necesidad de generar recursos económicos para los departamentos académicos, el participar en compromisos de trabajo fuera de los horarios oficiales de trabajo, y el lograr un

balance entre el liderazgo como jefe y las responsabilidades académicas de investigación y enseñanza.

Por otro lado, Caplan (2002) en un estudio previo, llevó a cabo una investigación similar a la anterior en Canadá, donde identificó niveles muy parecidos de estrés laboral, aunque para esa muestra los principales estresores tuvieron que ver con lograr un balance entre el liderazgo como jefe y las responsabilidades académicas de investigación y enseñanza, la falta de tiempo para mantenerse actualizado y el sentir una carga de trabajo excesiva.

En otro estudio llevado a cabo por Rothmann y Barkhuizen (2008) se investigaron los niveles de burnout del personal académico de seis universidades de Sudáfrica, involucrados especialmente con la enseñanza. Aunque el presente estudio está más enfocado en el trabajo directivo que de enseñanza, es conveniente utilizar los resultados como una referencia a la naturaleza académica de las universidades. Los hallazgos de los autores referidos indicaron diferencias significativas entre los grupos de edad y el nivel de burnout. De manera específica, el grupo de edad de 60 a 69 años fue el que mostró menor nivel de cansancio emocional. Por otro lado, los grupos de 20 a 59 años son los que reportaron niveles mayores de burnout. Estos resultados más que indicar diferencias por grupos, señalan una correlación entre la edad y el cansancio emocional. Las hipótesis que señalan los autores pueden ser muy diversas y mencionan ideas tales como que los académicos de menor edad interactúan con grupos de niveles de licenciatura, mientras que los de mayor edad son más proclives a trabajar con alumnos de maestría y doctorado. También señalan que, de manera general, la situación actual del académico universitario se ha diversificado en cuanto a sus roles, ya que ahora hay que ser docente, investigador, trabajador administrativo, e incluso empresario. Este estudio también exploró diferencias por género y nivel académico, aunque no se encontraron diferencias significativas en esos rubros.

En otra investigación llevada a cabo por Chang y Tseng (2009), se evaluó el estrés laboral de directivos académicos en universidades de Taiwan. Este estudio es pertinente porque estuvo dirigido a una población similar a la del presente estudio. Aunque se trató de un estudio más bien de tipo

exploratorio, y no se usaron medidas inferenciales, sólo descriptivas, los resultados de manera general muestran que aproximadamente un 30% de los participantes reportaban un grado importante de estrés laboral relacionado con conflictos internos, carga de trabajo, relaciones con superiores y relaciones interpersonales en el trabajo. Los autores también refieren haber hecho una correlación de estos resultados con factores como la edad y el sexo, pero no describen los resultados de manera específica.

Aún cuando los estudios referidos en esta sección fueron realizados en países y poblaciones diferentes, lo que reflejan es un creciente interés en el conocimiento y posterior manejo del estrés en contextos universitarios, y cuáles son los factores que están más relacionados con él.

El estudio

Durante el mes de Junio de 2010 se concibió la idea de realizar una evaluación de los niveles de estrés laboral en directivos de una universidad privada del Occidente de México, a propósito de la evaluación médica anual que se lleva a cabo en el mes de Junio. El estudio fue llevado a cabo por un equipo interdisciplinario formado por psicólogos, médicos y enfermeras, bajo la dirección de los autores de este artículo. A continuación se describe la metodología empleada y los resultados obtenidos.

Instrumentos y Mediciones utilizadas

1. Para la evaluación de la percepción del estrés laboral se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach (1986, versión española 1997). El burnout o el síndrome del “quemado” es un término utilizado desde los años 80’s, que describe situaciones de agotamiento laboral en profesionistas que atienden y dan servicio a otras personas. El instrumento consta de las siguientes escalas:

- Cansancio emocional (CE): Esta escala está relacionada con el nivel en que la persona percibe que su fuerza de trabajo y su capacidad de entrega a los demás se va consumiendo, tanto en lo físico como en lo

psicológico (“Me siento cansado al final de la jornada de trabajo”). Este apartado está constituido por 9 reactivos.

- Despersonalización (DP): Este indicador tiene que ver con la aparición de sentimientos y actitudes negativas acerca de las personas a las que se proporciona un servicio. En sus niveles más extremos, se asocia con un endurecimiento de la persona en sus relaciones laborales. (Un ejemplo: “Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión”). La escala consta de 5 ítems.
- Realización personal (RP): Esta escala en su dimensión positiva se asocia con la satisfacción personal y profesional que la persona percibe como resultado de su actividad laboral. En su dimensión negativa, estos sentimientos se ven reducidos, a grado tal que se percibe infelicidad y descontento consigo mismo y con su labor. (Un ejemplo sería: “He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión”). Está formada por 8 reactivos.

Todas las escalas se responden en un rango de 1 a 6 como máximo, desde *Nunca* hasta *Todos los Días*. Los estudios de validación originales reportan índices de confiabilidad con un alfa de Cronbach (consistencia interna) de .90 (CE), .79 (DP) y .71 (RP). Para este estudio en particular se obtuvieron alfas de Cronbach de .87, .604 y .626 para CE, DP y RP. Por lo tanto, los resultados se ubican en rangos de confiabilidad aceptable.

2. Para la medición del estrés en general se utilizó la Escala de Estrés Percibido de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983). Este instrumento proporciona una medida general del nivel de estrés de la persona en los últimos 30 días. 6 preguntas inquieran el estrés de manera directa (por ejemplo: “en el último mes ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?”), mientras que 4 de los ítems lo hacen de manera indirecta, (por ejemplo: “en el último mes ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas iban como usted quería?”). Las opciones de respuesta van de 0 a 4, desde *Nunca* hasta *Muy a Menudo*. Se han reportado niveles de confiabilidad de .84 a .86. Para la muestra de este estudio el coeficiente alfa fue .82.

3. Nivel de cortisol en sangre: Éste fue determinado por la técnica de ensayo por inmunoabsorción ligado a enzimas (ELISA, por sus siglas en inglés) tomando las muestras entre las 8 y 10 hrs. Esta hormona representa uno de los indicadores biológicos de estrés más común y sus niveles óptimos se sitúan por debajo de las 23 unidades.

4. Se tomaron en cuenta también algunos indicadores bioquímicos y clínicos reportados en el expediente médico de los directivos que pueden tener alguna relación con procesos estresantes, tales como colesterol, triglicéridos, índice de masa corporal, lípidos, entre otros.

Participantes

La muestra consistió de un total de 40 directivos (jefes de área) de la universidad referida previamente. Las funciones laborales de los participantes involucran el manejo de personal, programas académicos y procesos administrativos. Aunque la división puede no ser del todo definitiva, 13 de los participantes desarrollaban funciones directivas al frente de instancias académicas y los 25 restantes se desempeñaban en departamentos que tenían que ver más con la administración de la universidad. La media de edad para la muestra fue de 45.4 años (con una desviación estándar de 8.95); 14 eran del sexo femenino y 26 del sexo masculino: finalmente, 18 eran solteros y 22 casados.

Hipótesis

En base a los estudios anteriores descritos en la revisión teórica se formularon las siguientes hipótesis exploratorias:

H1: El nivel de burnout reportado por directivos de una universidad presenta una tendencia entre medio y alto.

H2: Existen diferencias significativas en los niveles de burnout entre directivos universitarios a cargo de departamentos administrativos y directivos universitarios a cargo de departamentos académicos.

Análisis descriptivo y correlacional

Para el análisis de los datos recolectados se llevaron a cabo mediciones estadísticas de tipo descriptivo y correlacional, tales como obtención de medias y desviaciones estándar, correlaciones (r de Pearson) y pruebas T de significancia estadística de diferencia de medias. Se utilizó el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) para la captura y análisis de los datos.

La tabla 1 muestra los resultados generales de los instrumentos aplicados en toda la población.

Tabla 1. Resultados generales de la muestra

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Cansancio emocional	40	.10	3.77	1.5513	.96203
Despersonalización	40	.00	2.40	.6050	.64924
Realización Personal	40	3.50	6.00	5.2170	.69202
Cortisol	29	5.10	22.40	11.3134	4.26860
Estrés percibido	40	.10	2.60	1.0950	.52670

Se muestran los puntajes mínimos y máximos, la media y la desviación estándar obtenidos por los participantes en cada una de las escalas; como se puede observar, la media de cansancio emocional y estrés general están en niveles bajos (1.5513 de 6 como máximo y 1.09 de 4 como máximo), despersonalización en niveles bajos (.6 de un máximo de 6) y la de realización personal en un nivel alto (5.21 de un máximo de 6). La estimación promedio del cortisol (11.31/23 punto de corte) se encuentra en niveles óptimos. De esto podemos deducir, que como grupo, los resultados son positivos en términos del estrés reportado y manifestado. De acuerdo a las escalas de los instrumentos el nivel de estrés laboral, estrés general y cortisol estarían en niveles adecuados para la muestra en su conjunto. Sin embargo, hay casos con puntajes intermedios y altos que permiten inferir procesos de estrés importante en algunas personas. A continuación se describirán esos resultados específicos en las siguientes tablas.

La tabla 2 muestra los resultados de las tres primeras preguntas de la escala de cansancio emocional, los cuales son los más importantes de acuerdo a los autores de la escala.

Tabla 2. Resultados preguntas importantes escala CE

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
CE1	40	.00	4.00	2.0500	1.39505
CE2	40	.00	6.00	3.1500	1.52836
CE3	39	.00	6.00	1.8974	1.60255

Como se puede observar, la media de todas las preguntas está por encima de la media de la escala en general (1.55). La pregunta con un puntaje mayor (3.15 de un máximo de 6) hace referencia al cansancio que se percibe al final de la jornada de trabajo. Este resultado ya se encuentra en un nivel intermedio del instrumento. De esto, es posible inferir que los participantes perciben el estrés como una acumulación de tensión a lo largo del día. Para las instituciones educativas, el hallazgo señala el momento en que sería más apropiado considerar para tomar alguna medida respecto al manejo de la tensión de las actividades diarias.

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos en las 6 preguntas de la escala de estrés percibido que miden la variable de manera directa. Como es posible detectar, hay por lo menos 4 preguntas que están por encima de la media de la escala general (1.09).

Tabla 3. Resultados preguntas directas escala de estrés percibido (ESP)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
ESP1	40	.00	4.00	1.6500	1.02657
ESP2	40	.00	3.00	1.0000	.84732
ESP3	40	.00	4.00	2.0000	.84732
ESP6	40	.00	4.00	1.4250	1.03497
ESP9	40	.00	3.00	1.4500	.87560
ESP10	40	.00	4.00	1.0500	1.13114

Particularmente, la pregunta 3, es la de mayor puntaje (2 puntos de un máximo de 4, es decir, un nivel intermedio) y tiene que ver con la percepción

general con que las personas se han sentido nerviosas o estresadas, situándolo en la categoría “De vez en cuando”. Esto sugiere que la percepción ordinaria del distrés si es un fenómeno cotidiano en los participantes evaluados, y que sería más fácil de identificar cuando se pregunta de manera abierta que a través de un indicador indirecto.

La Tabla 4 resume las diferencias significativas que se encontraron respecto a la evaluación de estrés entre hombres y mujeres. Tanto en la escala de Cansancio Emocional como en la medición de cortisol en sangre, el sexo femenino reportó niveles significativamente mayores que los participantes masculinos.

Tabla 4. Comparación por sexo – CE y cortisol

VARIABLE		N	MEDIA	DESVIACIÓN	ERROR ESTÁNDAR
GRUPO:SEXO					
CE	MUJER	14	2.0479	1.05304	.28144
	HOMBRE	26	1.2838	.80913	.15868
CORTISOL	MUJER	13	12.9169	4.90772	1.36116
	HOMBRE	25	9.7104	2.91268	.58254

Esto fue comprobado mediante la aplicación de una prueba T de inferencia estadística (Tabla 5). Pueden haber múltiples formas de interpretar este hallazgo.

La calificación mayor de las mujeres en la escala de CE puede ser interpretada como una mayor sensibilidad al reconocimiento de señales estresantes y/o como una prueba significativa de que las participantes femeninas están más cansadas.

Tabla 5. Prueba t de la diferencia de medias entre hombres y mujeres con respecto a los niveles de cortisol y cansancio emocional

		Prueba T de muestras independiente									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
CE	Varianzas iguales asumidas	1.082	.030	2.551	38	.015	0.76401	0.29835	0.16001	1.36801	
	Varianzas iguales no asumidas			2.365	21.452	.028	0.76401	0.32309	0.09297	1.43605	
CORTISOL	Varianzas iguales asumidas	2.154	.015	2.293	37	.028	2.85631	1.24548	0.33173	5.37889	
	Varianzas iguales no asumidas			1.994	18.277	.061	2.85631	1.43205	-0.15004	5.86067	

El resultado de cortisol en sangre parece dar algo de mayor peso a la segunda hipótesis. No obstante, como se observa, la desviación estándar de cortisol en sangre para mujeres es bastante mayor que en hombres, por lo que se puede inferir que unos pocos de los resultados femeninos estuvieron muy alejados de los niveles promedio. También es posible analizar de manera posterior los recursos de afrontamiento al estrés que poseen tanto directivos masculinos como femeninos y tratar de identificar qué habilidades permiten una reducción en los niveles de estrés laboral. En ninguna de las otras escalas involucradas en la evaluación se encontraron diferencias significativas por sexo de los participantes.

Sin embargo, es importante aclarar que el impacto sobre el sistema inmunológico de hombres y mujeres ante el estrés es muy diferente ya que las mujeres tienen una mejor respuesta inmunitaria debido a que las concentraciones de estrógenos son más elevadas en su sangre. Siendo contrario en los varones en quienes se ha demostrado que la testosterona y la dehidroepiandrosterona (DHEA) suprimen la respuesta inmunológica. Por lo tanto, es probable que aunque las mujeres manejen niveles de estrés más elevados que los varones, la caída de su sistema inmunológico sea menor (Marques-Deak, et al., 2005).

La Tabla 6 muestra los resultados de los jefes académicos por área del conocimiento en comparación con el puntaje promedio del resto de los participantes de la evaluación.

Tabla 6. Comparación de puntajes de jefes académicos y resto de participantes

NOMBRE DE LA ESCALA	Jefe 1	Jefe 2	Jefe 3	Jefe 4	Jefe 5	Media jefes	Media del grupo
1. CANSANCIO EN EL TRABAJO	2.33/6	3.3/6	3.4/6	2.3/6	2.2/6	2.7	1.55
2. ESTRÉS GENERAL	2.1/4	1.8/4	1.3/4	.9/4	1.2/4	1.46	1.09
3. DESPERSONALIZACIÓN	.4/6	.2/6	.8/6	.2/6	1.4/6	.6	.6
4. SATISFACCIÓN LABORAL	5.4/6	4.87/6	5.5/6	6/6	5.14/6	5.38	5.21
5. NIVEL DE CORTISOL (indicador biológico de estrés)	12/23	20.3/23	11.4/23	20/23	8/23	14.28	11.31

Como se puede apreciar, existen diferencias significativas entre ambos grupos. Todos los puntajes en la escala de Cansancio Emocional y de Estrés

General de los jefes académicos están por encima de la media obtenida por el grupo en su totalidad. En el factor de despersonalización los resultados son muy similares a la media del grupo (lo cual parece ser un buen indicador en función de la actitud de servicio y colaboración). En el renglón de satisfacción laboral los resultados también son similares, con excepción del jefe 2, quien se encuentra por debajo del resultado grupal promedio. Algo similar sucede en la medición de cortisol en sangre, donde es también el Jefe 2 quien se encuentra bastante alejado del resultado promedio y cercano a los niveles no recomendados de ese factor biológico. En resumen, se puede inferir que este grupo se encuentra significativamente más estresado que el resto de los participantes, y es el Jefe 2, quien se encuentra en una situación de mayor riesgo de desarrollar una afección por estrés laboral, como puede ser el burnout.

La tabla 7 muestra las correlaciones entre las variables del estudio y algunos de los componentes de la química sanguínea realizada a los participantes. En las sub-escalas del Maslach, se puede observar concordancia entre las diferentes sub-escalas. Así, la correlación entre CE y DP es positivamente significativa ($r = .366$) y la correlación entre DP y RP es negativamente significativa ($r = -.341$). La relación entre CE y RP, es negativa, más no alcanza niveles significativos ($r = .006$). En esta misma línea, la correlación entre CE y PSS (Estrés percibido) es bastante alta ($.679$), lo que indica una correspondencia entre los dos constructos, el cansancio emocional y el estrés general que la persona percibe.

En la conjunción del ámbito psicológico-perceptivo con el biológico, se encontró que los niveles de cortisol tuvieron relaciones positivas, aunque no alcanzaron niveles significativos, con los resultados de CE y PSS ($r = .149$ y $r = .253$). Es de considerar que se trata de una muestra relativamente pequeña, por lo que sería necesario obtener una muestra más grande para verificar si la tendencia se mantiene y se incrementa. Por otro lado, también se puede observar una correlación casi significativa entre CE y los niveles de LDL (colesterol malo, $r = .362$).

Tabla 7. Correlación entre variables del estudio y la química sanguínea de los participantes.

		Correlations													
		CE	DP	RP	CORTISOL	PSS	GB	GLUC	COLEST	LDL	TG150	PESO	CINTURA	HDL	IMC
CE	Pearson Correlation	1	.366*	-.006	-.149	.679**	.282	-.084	.211	.362	.036	-.031	-.077	.233	.062
	Sig. (2-tailed)		.020		.367	.000	.096	.625	.216	.069	.833	.868	.691	.252	.738
	N	40	40	40	39	40	36	36	36	26	36	31	29	26	32
DP	Pearson Correlation	.366*	1	-.341*	-.045	.203	.131	-.156	-.103	-.159	.098	-.050	-.150	-.242	-.105
	Sig. (2-tailed)	.020		.031	.784	.210	.447	.365	.551	.437	.571	.788	.436	.234	.566
	N	40	40	40	39	40	36	36	36	26	36	31	29	26	32
RP	Pearson Correlation	-.006	-.341*	1	.104	-.057	.043	.026	.090	.268	-.227	-.166	-.092	.216	-.168
	Sig. (2-tailed)	.971	.031		.530	.728	.801	.880	.602	.186	.183	.373	.635	.290	.357
	N	40	40	40	39	40	36	36	36	26	36	31	29	26	32
CORTISOL	Pearson Correlation	.149	-.045	.104	1	.253	.046	-.060	-.047*	.176	.001	-.417*	-.432*	.080	-.247
	Sig. (2-tailed)	.367	.784	.530		.121	.789	.728	.787	.391	.997	.020	.019	.699	.172
	N	39	39	39	39	39	36	36	36	26	36	31	29	26	32
PSS	Pearson Correlation	.679**	.203	-.057	.253	1	.044	.353*	.169	.268	.075	-.181	-.032	-.042	.045
	Sig. (2-tailed)	.000	.210	.728	.121		.800	.035	.323	.186	.664	.330	.869	.837	.808
	N	40	40	40	39	40	36	36	36	26	36	31	29	26	32
GB	Pearson Correlation	.282	.131	.043	.046	.044	1	.063	.020	-.083	.245	.013	.037	-.084	.157
	Sig. (2-tailed)	.096	.447	.801	.789	.800		.713	.910	.685	.149	.945	.849	.683	.399
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	26	36	31	29	26	31
GLUC	Pearson Correlation	-.084	-.156	.026	-.060	.353*	.063	1	.134	.008	.202	.193	.289	-.507**	.263
	Sig. (2-tailed)	.625	.365	.880	.728	.035	.713		.437	.968	.237	.299	.129	.008	.152
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	26	36	31	29	26	31
COLEST	Pearson Correlation	.211	-.103	.090	-.047	.169	.020	.134	1	.629**	.478**	.267	.314	-.178	.185
	Sig. (2-tailed)	.216	.551	.602	.787	.323	.910	.437	.001	.003	.147	.097	.097	.383	.320
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	26	36	31	29	26	31
LDL	Pearson Correlation	.362	-.159	.268	.176	.268	-.083	.008	.629**	1	-.423*	.327	.464*	.114	.367
	Sig. (2-tailed)	.069	.437	.186	.391	.186	.685	.968	.001		.031	.119	.030	.578	.078
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	24	22	26	24
TG150	Pearson Correlation	.036	.098	-.227	.001	.075	.245	.202	.478**	-.423*	1	.039	.008	-.587**	-.006
	Sig. (2-tailed)	.833	.571	.183	.997	.664	.149	.237	.003	.031		.836	.968	.002	.976
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	26	36	31	29	26	31
PESO	Pearson Correlation	-.031	-.050	-.166	-.417*	-.181	.013	.193	.267	.327	.039	1	.917**	-.320	.900**
	Sig. (2-tailed)	.868	.788	.373	.020	.330	.945	.299	.147	.119	.836	.001	.000	.127	.000
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	24	31	31	29	24	31
CINTURA	Pearson Correlation	-.077	-.150	-.092	-.432*	-.032	.037	.289	.314	.464*	.008	.917**	1	-.433*	.875**
	Sig. (2-tailed)	.691	.436	.635	.019	.869	.849	.129	.097	.030	.968	.000		.044	.000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	22	29	29	29	22	29
HDL	Pearson Correlation	.233	-.242	.216	.080	-.042	-.084	-.507**	-.178	.114	-.587**	-.320	-.433*	1	-.262
	Sig. (2-tailed)	.252	.234	.290	.699	.837	.683	.008	.383	.578	.002	.127	.044		.217
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	24	22	26	24
IMC	Pearson Correlation	.062	-.105	-.168	-.247	.045	.157	.263	.185	.367	-.006	.900**	.875**	-.262	1
	Sig. (2-tailed)	.738	.566	.357	.172	.808	.399	.152	.320	.078	.976	.000	.000	.217	
	N	32	32	32	32	32	31	31	31	24	31	31	29	24	32

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nomenclatura: CE = Cansancio emocional, DP = Despersonalización, RP = Realización Profesional, CORTISOL = CORTISOL, PSS = Estrés percibido, GB = Glóbulos blancos, GLUC = Glucosa, COLEST = Colesterol, LDL, TG150, PESO, CINTURA, HDL, IMC = Índice de masa corporal.

En el ámbito de los indicadores biológicos, se puede apreciar una correlación negativa entre cortisol y los resultados de peso y cintura ($r = -.417$ y $r = -.432$, respectivamente). Con el índice de masa corporal, la correlación del cortisol también es negativa, aunque no alcanzó los niveles significativos ($r = -.247$). Los resultados sugieren que, para esta muestra, los niveles de cortisol estuvieron asociados negativamente con los resultados relativos al peso de los participantes.

Es de considerar que todas las correlaciones de los parámetros bioquímicos con variables de estrés estudiadas, deben ser tomadas sólo como tendencias, ya que las muestras de sangre no fueron determinadas en un ensayo único, por triplicado, ni bajo doble ciego. Sin duda que esto es una

limitación de los datos obtenidos que deberá ser estudiada de manera más profunda y controlada de manera meticulosa en trabajos futuros.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación mantienen un buen nivel de consistencia en relación con lo obtenido en estudios similares en otros países.

En primer lugar, el nivel de estrés laboral de la muestra se encuentra en general en niveles considerados óptimos, lo cual es positivo para la institución donde se llevó a cabo la evaluación (La hipótesis 1 no es sostenida por los resultados).

Por otro lado, los resultados nos indican que los directivos que reportaron niveles importantes de estrés laboral son lo que están relacionados de manera más directa con el trabajo académico que con el administrativo (Hipótesis 2). Este resultado muestra congruencia con lo encontrado por Lazaridou, et al. (2008), Chang y Tseng (2009) y Rothmann y Barkhuizen (2008), quienes encontraron niveles de estrés laboral del 30 al 40% de jefes académicos de sus respectivos estudios.

Es posible, por lo tanto, pensar que la actividad de jefe académico puede ser más estresante al involucrar el contacto directo y frecuente con alumnos, maestros, colaboradores (coordinadores), padres de familia, autoridades académicas internas y externas a la institución (donde se labora). Implica un manejo de jerarquías vertical y horizontal, un diálogo constante y un pensamiento estratégico hacia la construcción de escenarios futuros.

Así, de acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación se puede recomendar un seguimiento y atención específica hacia la labor de jefe académico en cuanto a sus niveles de estrés y la promoción de las habilidades que pueden ayudarle a su afrontamiento. Consideramos necesario realizar estudios posteriores para confirmar estos hallazgos.

Las diferencias significativas encontradas por género, aún cuando interesantes, deben ser tomadas con cautela. En primer lugar la muestra de mujeres es un poco más pequeña que la de hombres y cuenta con varios casos

que están en niveles significativos de estrés laboral. Además, es necesario tomar en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la respuesta biológica ante el estrés. Visto desde otra perspectiva, la capacidad de manifestación de estrés en la mujer pudiera ser una ventaja para la identificación y manejo del mismo. Sería necesario hacer estudios más controlados para verificar estas diferencias.

Los resultados específicos son de interés para instituciones similares a donde se realizó el presente estudio. Por ejemplo, (El) saber que el final de la jornada de trabajo es el momento donde se refiere mayor cansancio emocional, proporciona elementos interpretativos para realizar intervenciones que diluyan este resultado (podría tener bastantes aplicaciones).

Es posible a partir de este hallazgo (las posibilidades de aplicación del hallazgo pueden ir desde) establecer períodos de distensión y descanso programado, re-estructuración de las actividades y horarios de trabajo, hasta organizar (la organización de) actividades lúdicas y/o deportivas. Esto pudiera estar en sintonía con las correlaciones encontradas entre el cortisol y los indicadores biológicos relacionados con el peso de los participantes. Aún cuando estos resultados también tienen que ser verificados con mayor rigor y validez interna.

Finalmente, las diferencias encontradas entre preguntas directas e indirectas para evaluar el estrés, nos hace suponer que se trata de un tema del cual se puede hablar con apertura, sin tanto estigma y que se ha integrado como una de las preocupaciones de salud importantes de quienes laboran en las universidades. Se sugiere, por lo tanto, realizar estudios de seguimiento y comparación en otras poblaciones específicas, tales como coordinadores académicos y maestros.

Referencias

Caballero Domínguez, C. C., Hederich, C. & Palacio Sañudo, J. E. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 42(1), 131-146.

- Caplan, D., Fris, J., & Taylor, G. (2002). *The work of academic deans and chairs*. Paper presented at the Annual General Meeting of the Canadian Association for the Study of Educational Administration, Toronto, Canada.
- Chalmers, A. (1998). *Workload and stress in New Zealand universities in 1998*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Chang, C. P. & Tseng, Y. M. (2009). An exploration of job stress among academic heads in taiwanese universities. *Social Behavior and Personality*.37(5),583-590.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 24, 385-396.
- Díaz Guerrero, R. (1994). *Psicología del Mexicano* (4ta. ed.). México: Trillas.
- Fors, M., Quesada, M. & Peña D. (1999). La psiconeuroinmunología, una nueva ciencia en el tratamiento de enfermedades. Revisión bibliográfica. *Revista Cubana de Investigación Biomédica*, 18(1),49-53.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 12, 72–83.
- Greenberg, J. S. (2002). *Comprehensive Stress Management*. Boston: McGraw-Hill.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Lazaridou, A., Athanasoula-Reppa, A. & Fris, J. (2008). Stress among Greek and Cypriot university administrators: an exploratory study. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 30(1),87-98.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer-Verlag.
- Marques-Deak, A., Cizza, G. & Sternberg, E. M. (2005). Brain-immune interactions and disease susceptibility. *Molecular Psychiatry*, 10, 239-50.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1997). *Inventario "Burnout" de Maslach*. Madrid: TEA.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

- Ortega Villalobos, J. (1999). *Estrés y trabajo*. Recuperado el 29 de Octubre de 2010, de http://www.medspain.com/n3_feb99/stress.htm
- Otalora Montenegro, G. (2007). La relación existente entre el conflicto trabajo-familia y el estrés individual en dos organizaciones colombianas. *Cuadernos de Administración*, 20(34), 139-160.
- Pavón, L., Hernández, M. E., Loría, F. & Sandoval, G. (2004). Interacciones neuroendocrinoinmunológicas. *Salud Mental*, 27(3),19-25.
- Qureshi, G. M., Seehar, G. M., Zardari, M. K., Pirzado, Z. A. & Abbasi, S. A. (2009). Study of blood lipids, cortisol and haemodynamic variations under stress in male adults. *J Ayub Med Coll Abbottabad*, 21(1),158-61.
- Rothmann, S. & Barkhuizen, N. (2008). Burnout of academic staff in South African higher education institutions. *South African Journal of Higher Education*, 22(2),439-456.
- Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W.B. & Schreurs, J. G. (2005). *Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests*. *Work and Stress*, 19(3), 238-255.
- Sternberg, E. M. (2006). Neural regulation of innate immunity: a coordinated nonspecific host response to pathogens. *Nature Review of Immunology*, 6(3),18-28.
- Topa, G. & Morales, J. F. (2008). Cambio organizacional en la educación superior a distancia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(12), 1-25.
- Van Yperen, N. & Hagedoon, M. (2003). Do high job demands increase intrinsic motivation or fatigue or both? The role of job control and job social support. *Academy of Management Journal*, 46(3), 339-348.
- Wolverton, M., Gmelch, W. H., Wolverton, M. L., & Sarros, J. C. (1999). Stress in academic leadership: U.S. and Australian department chairs/heads. *The Review of Higher Education*, 22(2), 165-185.

SEGUNDA PARTE

EL CAMPO DE ESTUDIO DEL SÍNDROME DE BURNOUT y nuestras investigaciones

El origen del término Síndrome de Burnout se remonta a 1974, cuando Freudenberger observó, en los psicoterapeutas de una clínica para toxicómanos, una serie de manifestaciones de agotamiento, y síntomas de ansiedad y depresión, y describió cómo estos profesionistas iban modificando progresivamente su conducta y se volvían insensibles, poco comprensivos y, en algunos casos, hasta agresivos con los pacientes.

Posteriormente este campo de estudio recibió un fuerte impulso con las conceptualizaciones que al respecto hicieron, por una parte, Maslach y Jackson (1981) y, por otra parte, Pines, Aronson y Kafry (1981). Sin embargo, siguen existiendo en este campo de estudio una serie de problemas estructurales entre los cuales se mencionan los siguientes:

- La existencia de diferentes denominaciones para este mismo síndrome (Gil-Monte, 2003).
- La presencia de múltiples definiciones sobre este término (Garcés, 2003).

Así mismo, se pueden observar una serie de características estructurales identitarias, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes:

- La hegemonía del constructo tridimensional propuesto por Maslach y Jackson (1981) para definir al Síndrome de Burnout.
- La predominancia absoluta de investigaciones de corte cuantitativo.
- La fuerte centración del estudio de este síndrome en profesionistas de las áreas asistenciales.

En el caso específico de las investigaciones que se presentan en esta sección se pueden observar las siguientes características:

- Prevalece la utilización del término Síndrome de Burnout (8.- Barraza, 9.- Mota, Mollinedo, Ordóñez y Torres y 10.- Jaik, Villanueva y Tena) ya

que solamente un trabajo se inclina por el término Síndrome de Quemarse por el Trabajo (7.- Mercado y Noyola).

- La utilización de un constructo tridimensional para definir al Síndrome de Burnout sigue siendo mayoritaria (7.- Mercado y Noyola, 9.- Mota, et al. y 10.- Jaik, et al.). Excepción del trabajo de Barraza que asume la perspectiva de Pines, et al. (1981).
- Todos los trabajos son investigaciones de carácter cuantitativo (7.- Mercado y Noyola, 8.- Barraza, 9.- Mota, et al. y 10.- Jaik, et al.).
- Las cuatro investigaciones están centradas en el estudio de los profesores (7.- Mercado y Noyola, 8.- Barraza, 9.- Mota, et al. y 10.- Jaik, et al.).

Como se puede observar, las investigaciones que forman parte de la segunda sección de este libro reflejan las diferentes características estructurales de este campo de estudio.

Hechas estas precisiones, dejamos en manos de los investigadores y estudiosos del campo de estudio del Síndrome de Burnout la valoración de cada uno de los trabajos y su aporte específico al campo de estudio.

Referencias

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff bur-nout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Garcés, E. J. (2003). *Definición de Burnout*. Recuperado el 23 de mayo de 2010. Disponible en <http://www.abacolombia.org.co/bv/organizaciones/burnout1.pdf>.
- Gil-Monte, P. R. (2003). El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), 19-33.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burnout*. New York, USA: The Free Press.

**EL SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO (BURNOUT)
EN EDUCACIÓN BÁSICA**

THE SYNDROME BURNOUT IN BASIC EDUCATION

*Adriana Mercado Salas
Verónica Silvia Noyola Cortés
Universidad Autónoma de Aguascalientes*

Resumen

Las investigaciones que han sido fundamento para la realización del presente capítulo, tuvieron como objetivo común determinar, con base en estudios descriptivos y transversales, la prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo, en docentes de educación básica, en específico, de primaria (EP) y secundaria (ES) de la ciudad capital de Aguascalientes. Las muestras aleatorias quedaron conformadas por 588 docentes de primaria y 372 profesores de educación secundaria. Los resultados mostraron niveles similares de prevalencia: EP con 2.7% y ES con 2.4%, los más altos niveles de afectación se encontraron en la dimensión de Desgaste psíquico con 30.4% para EP y 26.6% para ES.

Palabras clave: Estrés, Primaria, Secundaria.

Abstract

Investigations that have been the origin for the realization of the present chapter, had as a common objective determining descriptive and transversal, studies the prevalence of the Syndrome of burnout by teachers of basic education, labors-based on specific primary (EP) and secondary (ES) of the

capital city of Aguascalientes. Random samples were shaped by 588 primary teachers and 372 secondary education teachers. The results showed similar levels of prevalence: EP with 2.7% and ES with 2.4%, the highest affectation levels were found in the aspect of psychological exhaustion with 30.4% for EP and 26.6% for ES.

Key words: Stress, Primary school, High school.

Introducción

El profesor de educación básica ha vivido con el pasar de los años, y de variadas ideologías políticas y reformas educativas, roles específicos para el nivel correspondiente al que pertenece (preescolar, primaria y secundaria). Sin embargo, parece que la naturaleza de su trabajo ha generado constantes tensiones, que tienen que ver de forma directa con las personas con quien labora, compañeros docentes, alumnos, padres de familia y autoridades, entre otros.

Con el paso de los años, estas tensiones generan un estrés crónico que empieza a ocasionar angustia, fatiga y otros malestares. La percepción de una poca valoración social y económica puede ser generadora de frustración y agotamiento, los cuales son considerados entre otros muchos como componentes del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout en inglés).

La observación de la presencia de estos estresores de la profesión docente llevaron a establecer el objetivo central de las investigaciones que sustentan el presente capítulo, y fue determinar los niveles de prevalencia del SQT en profesores de educación básica pública, de forma específica primaria (EP) y secundaria (ES), de la ciudad capital de Aguascalientes y la relación de éste con algunas variables sociodemográficas y del entorno laboral.

Después de una revisión amplia de la literatura existente sobre el tema se determinó realizar estudios de corte cuantitativo, transversales y descriptivos; esto con base a la poca investigación sobre el tema en el contexto

mexicano, que dio pie a la necesidad de generar mayor información que permita ofrecer mejores ambientes de trabajo para los profesionales de la educación.

La categoría del estudio, fue tipo encuesta a través de la cual se obtuvo la información requerida para detectar la prevalencia del Burnout, el instrumento utilizado para esta recolección de datos estuvo integrado por el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo: CESQT (Gil-Monte, 2005), “Areas of Worklife Survey” desarrollado por Maslach y Leiter (1997), y una sección para aspectos sociodemográficos.

De este modo, estas investigaciones son un acercamiento cuantitativo al Síndrome de Quemarse por el Trabajo en docentes de educación básica (primaria y secundaria) de la ciudad capital de Aguascalientes.

Este capítulo aborda en un primer momento la parte teórica del trabajo, donde se precisan los conceptos que guiaron las investigaciones y que dieron sustento a las mismas. De igual forma se establecen las características generales y particulares de cada nivel educativo y de los profesores que los atienden.

Se incluye además una breve semblanza de los estudios localizados y analizados sobre SQT en docentes.

Un segundo momento da cuenta del análisis de la información obtenida en campo, que permite hacer un comparativo entre ambos niveles, tanto en sus niveles de prevalencia como en la relación de estos con algunas variables clave.

Finalmente se hace una reflexión final ante los hallazgos y su posible utilización en beneficio de la educación mexicana.

El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en las organizaciones escolares

La profesión docente, a través del tiempo, ha pasado por cambios constantes, estos han sido marcados por la forma en que la sociedad entiende su papel, por las necesidades políticas de la nación o por las ideologías que los propios

profesores conciben como las más adecuadas para su labor, en ocasiones estos tres rubros dejan de estar en sintonía y se crean tensiones.

Estas tensiones pueden derivar en diversos malestares: estrés, depresión y entre ellos el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT), que es quizá uno de los más importantes por las delicadas consecuencias que puede acarrear, no sólo al individuo que lo padece sino a todo el sistema educativo.

Antecedentes teóricos

El Síndrome de Quemarse por el Trabajo no es un problema nuevo, sin embargo, hoy en día éste se encuentra de forma más frecuente y preocupante entre los profesionales, principalmente de las áreas de la salud, educación, servicios sociales, entre otras, que tienen en común la atención o el servicio directo a otras personas.

Este síndrome conocido internacionalmente como Burnout tiene una corta vida en la investigación educativa. En 1974, el término fue acuñado en primer lugar por Herbert Freudenberger (1980), quien mostró gran interés al observar el agotamiento físico y mental que experimentaban tanto él como sus compañeros de trabajo en una clínica psiquiátrica. Otra pionera en el estudio del Síndrome fue Cristina Maslach (1982), quien tomó el término por la forma en que coloquialmente se nombraba en Estados Unidos a las personas que padecían abuso crónico de alguna droga y también era usado por los abogados para referirse a manifestaciones similares al fenómeno investigado en ambientes de pobreza.

El término ha sido difundido y consolidado como un síndrome tridimensional derivado de un estrés emocional crónico, considerado así a partir de estudios realizados por Maslach y Jackson (en Guerrero & Rubio, 2005). Aunque el concepto varía entre los diferentes autores que lo han trabajado, la base para la conceptualización del Burnout generada por Maslach permanece.

Actualmente y después de diversos estudios se ha llegado a diversas definiciones, este trabajo estuvo basado en la que desarrolló Gil-Monte (2001):

...una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado. Esta respuesta ocurre con frecuencia en los profesionales de la salud y, en general, en profesionales de organizaciones de servicios que trabajan en contacto directo con los usuarios de la organización.

De este modo el Síndrome de Quemarse por el Trabajo se relaciona con los procesos organizacionales del centro de trabajo así como las tareas propias del trabajo realizado.

El SQT para ser llamado así debe presentar las tres dimensiones que lo caracterizan: a) Desgaste Psíquico que se refiere a la aparición de agotamiento emocional y físico; b) la Indolencia que es la manifestación de actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los clientes de la organización; c) Ilusión por el trabajo (ausencia de ella), definida como el deseo del individuo de alcanzar las metas laborales porque supone una fuente de placer personal. En algunos casos esto se agrava con la presencia de sentimientos de culpa por el comportamiento y las actitudes negativas desarrolladas en el trabajo, en especial hacia las personas con la que se establecen relaciones laborales, su aparición es posterior a las otras tres dimensiones. Esta cuarta dimensión, ya había sido contemplada por estudiosos del tema entre ellos, Maslach y Freudemberger, sin embargo, es Gil Monte quien la sistematiza ante diversos estudios y observaciones del fenómeno y la incluye como parte del SQT y advierte que ésta puede o no presentarse en los individuos, ya que su aparición puede estar predispuesta por los valores sociales y la ética profesional del individuo (Gil-Monte, 2006).

La escuela como organización

El Burnout, se ha estudiado desde diferentes perspectivas y ramas de la ciencia; la psicología lo ha caracterizado como un síndrome, entendiendo que un cuadro o conjunto sintomático; una serie de síntomas y signos que existen a un tiempo y definen clínicamente un estado determinado (Fidalgo, 2006). La

sociología, así como la educación, han fijado su atención hacia este síndrome por su alcance en problemas que se han presentado al interior de las escuelas, interfiriendo con las relaciones sociales entre los docentes y la gente con quien laboran y por los efectos negativos que este síndrome puede causar a la calidad educativa.

Estos efectos negativos han sido estudiados desde la perspectiva psicológica, de manera particular la clínica, que fue la primera en estudiar este síndrome, siendo Freudenberg (1974) quien realiza el primer acercamiento, determina sus síntomas, su curso clínico y da recomendaciones de tratamiento.

La psicología social, estudiada por Maslach y Jackson (1981), centra la investigación sobre el estudio de las condiciones laborales de los individuos y su relación con el Burnout. Hace énfasis en la relación del rol con el estrés de los individuos, además de cómo se vive la relación con los receptores de sus servicios, la fatiga mental derivada de esta relación y la percepción del desarrollo de su propio trabajo.

Lo anterior antecede a la perspectiva organizacional, que estudia la conducta de los individuos y de los grupos en un contexto organizacional. Esta rama del enfoque psicológico, señala que las organizaciones transmiten a sus integrantes ciertas expectativas a cumplir, delimitando sus conductas e implantando ciertas constricciones. Son definiciones importantes el rol, los fines de la organización, los sistemas de autoridad, la jerarquía y la integración (Guerrero & Vicente, 2001).

Las escuelas son un tipo especial de organización que tienen enormes similitudes con otro tipo de organizaciones (Namo de Mello, 2003). El marco del rol del profesor es muy amplio, es en el salón de clases donde se da la interacción maestro-alumno, que es el cimiento de la profesión docente y es allí, donde el profesor estará influenciado por variables organizacionales de la institución escolar y de la sociedad. El propio rol del profesor está determinado por ciertas variables organizacionales que traspasan el ámbito del aula escolar.

Esta organización escolar empieza desde un punto macro, ya que, la educación básica en México se encuentra circunscrita al Sistema Educativo

Nacional y está conformada por tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria.

La educación primaria en la modalidad pública o privada, que en México contaba, según cifras del Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos (2007), durante el ciclo escolar 2005-2006, con 14.5 millones de niños inscritos en el nivel primaria de entre 6 y 14 años de edad, eran atendidos por más de 500,000 profesores en todo el país (Miranda, 2004; SEP, 2007), es decir el 58.2 % de la matrícula de educación básica y el 45.1% de todo el sistema educativo nacional, situándose como el nivel educativo de mayor dimensión y cobertura.

En las escuelas primarias públicas del Estado de Aguascalientes para el inicio del ciclo escolar 2007-2008 se agrupaban 155,749 alumnos y 5,188 docentes en servicio, en 722 escuelas tanto públicas como particulares (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2007). Las escuelas primarias públicas en el municipio de Aguascalientes eran en ese ciclo escolar 296 instituciones, en el conjunto de estos planteles laboraban 2664 profesores de grupo, de los cuales 2387, es decir, el 89.6% del total se concentran en el medio urbano.

En ese mismo ciclo escolar se contaba en secundaria con una matrícula aproximada de seis millones de alumnos, lo cual representaba aproximadamente el 24% de la población estudiantil de educación básica y el 18% de la población estudiantil de todo el sistema educativo nacional de ese momento. Para 2008, la educación secundaria en Aguascalientes atendía a 67,941 alumnos que cursaban este nivel educativo, de los cuales, el 66.4% cursaba sus estudios en el municipio capital. El número de instituciones secundarias que atendía este porcentaje de jóvenes era 118, teniendo en cuenta que un solo plantel puede poseer 2 turnos los cuales se consideran como una institución individual, pues la administración y recursos de cada turno son diferentes (docentes, matrícula, personal administrativo director y subdirector). Del total de instituciones 68 eran públicas, en las cuales laboraban 2331 profesores.

Estos profesores son actores fundamentales en la dinámica escolar del país hecho que lleva a cuestionarse sobre su estado de salud en relación al sistema organizacional de las instituciones donde labora, esta pregunta ha intentado responderse desde diversas perspectivas y en diferentes ámbitos, en las siguientes líneas se presentan de manera breve algunos estudios sobre el tema.

Presencia del SQT en estudios sobre docentes

La educación es un fenómeno humano y por ende tiene tanta historia como el mismo hombre. Sin embargo, la profesión docente como se conoce en la actualidad es más reciente. Hoy en día los docentes son un grupo profesional muy numeroso que tiene una estructura jerárquica, sistemas de formación, de comportamiento, intereses propios, así como organismos sindicales que los representan y defienden.

En México, han empezado a realizarse investigaciones sobre este tema, ejemplos de éstas son las siguientes: en la Universidad de Guadalajara, “Síndrome Burnout en Maestros de Educación Básica, Nivel Primaria de Guadalajara” (Aldrete, Pando, Aranda & Balcázar, 2003), este estudio fue realizado en 25 escuelas de la ciudad de Guadalajara y con 301 docentes; un segundo estudio se encontró en Nuevo León “El agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León, México: un estudio de géneros en docentes de preparatoria” (Grajales, 2001) y otro en Aguascalientes, denominado “El Desgaste Profesional en los académicos de la UAA” estudio centrado en el profesorado de tiempo completo de la UAA (Ramírez & Padilla, 2008). Habría que mencionar que en estos tres estudios se utilizó el *Maslach Burnout Inventory (MBI)*; existen otros estudios realizados en el área de educación que han empleado el CESQT, entre ellos, Marucco, Gil-Monte y Flamenco (2007), Gil-Monte, Unda y Sandoval (2009), Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte y Ester Grau (2009).

En el ámbito internacional, investigadores de todo el mundo se han centrado en este tema (en Estados Unidos: Freudenberg, 1974; Maslach,

1982. En México: Aldrete, et al., 2003; Guerrero & Rubio, 2005; Ramírez & Padilla, 2008. En España: Gil-Monte, 2001, 2005; Guerrero & Vicente, 2001; Pérez, 2006. En China: Chan, 2007; entre otros), ellos han realizado investigaciones que muestran la existencia de Burnout en el campo de la enseñanza (Pérez, 2006). Presencia que ha provocado un creciente número de bajas laborales de docentes en países como España y Francia, debido al desgaste psíquico, la indolencia y la falta de ilusión por el trabajo, componentes de este síndrome, derivando en un posible sentimiento de culpa y convirtiendo al Síndrome de Quemarse por el Trabajo en un problema actual de real importancia.

Análisis comparativo de los niveles de prevalencia del SQT en los profesores de educación básica

A partir del trabajo empírico realizado en la ciudad de Aguascalientes, en las escuelas de educación básica (primaria y secundaria), se logró la recopilación de información sobre la prevalencia del SQT en los docentes de los planteles públicos de estos dos niveles educativos. Los resultados del análisis de estos datos se presentan en esta sección.

Muestra

El tipo de muestra para las investigaciones bases de este capítulo, fueron muestreos estratificados proporcionales, en el caso de primaria el criterio fue la ubicación de las escuelas (rural - urbano) y en el caso de secundaria fue el tipo de sostenimiento (privado – público) de los cuales se tomaron solamente en este capítulo los maestros de escuelas primarias urbanas y docentes de escuelas públicas secundarias. Por lo anterior en este artículo las muestras estuvieron conformadas por 588 maestros de primaria y 372 de secundaria.

Perfil del grupo encuestado

La muestra de profesores de primaria estuvo conformada por el 72.4% de mujeres y 27.6% de hombres. El 26.9% de estos maestros dijeron estar solteros, poco más de la mitad manifestaron estar casados y el 1.7% y 1.4% divorciados y viudos respectivamente, por último en la variable de estado civil el 2.4% manifestó estar en unión libre con su pareja. En general el 93.8 dijeron realizar actividades domésticas después de las actividades laborales diarias. Uno de cada dos profesores tienen dos o menos dependientes económicos a su cargo, el 26.4% tres y cerca del 24% más de tres dependientes económicos. Por último, el 93.9 de estos profesionales poseen base en su centro de trabajo, 3.8% están bajo contrato indefinido y 2.3% como interinato.

El grupo de maestros de secundaria posee el 49.3% de hombres y el 50.7% de mujeres. Con respecto a la variable de estado civil se encontró que el 19.6% estaban solteros, 69.6% casados, 5.5% divorciados y menos del 1% viudos. Más del 30% de los profesores de secundaria tenían dos dependientes económicos, 38.2% ningún o un dependiente, 31% tres o más dependientes. En el caso de este nivel el 88.7% de los docentes poseen base y 7.1% están contratados sin contrato definido y el 2.8% como interinato. Al igual que los profesores de primaria, los de secundaria son en su mayoría (92.8%) los maestros que elaboran actividades domésticas.

Índices de prevalencia

Para determinar altos niveles de Burnout, se utilizó el procedimiento de puntos de referencia de la escala de frecuencia recomendado por Shirom (1989). Los individuos (participantes) que presentan síntomas con una frecuencia igual o superior a “Algunas veces al mes” han desarrollado el síndrome. En el CESQT, el punto de referencia en la escala de frecuencia que corresponde a “Algunas veces al mes” es 2. De esta forma, los individuos que presentan puntuaciones ≥ 2 en las subescalas del SQT presentarán niveles altos en las mismas, excepto en la subescala Ilusión por el trabajo que es medida de manera inversa. De la

misma forma se utilizó este criterio para determinar los niveles globales de SQT.

La proporción de profesores que presentan SQT (tabla1) en su totalidad pareciera ser mínimo en ambos niveles educativos (2.4% primaria y 2.7% secundaria), sin embargo, la presencia de este mal por si misma debiera ser la primera señal de alerta para evitar contagios y propagación del SQT.

Lo anterior toma mayor relevancia al tener que el 30.4% y el 26.6% de los profesores de primaria y secundaria respectivamente presentan síntomas de desgaste psíquico, el cual es considerado por varios autores (Gil-Monte, 2005; Ramírez & Padilla, 2008; Maslach, 2003 y LeCompte & Dworkin, 1991) el primer síntoma en presentarse, e incluso ser la puerta o antesala para presentar SQT.

Tabla 1. *Índices de SQT y dimensiones*

N	Niveles altos (≥ 2)		Niveles altos (≥ 2)	
	Primaria		Secundaria	
	588		372	
SQT	16	2.7%	9	2.4%
Baja Ilusión por el trabajo	12	2.0%	5	1.3%
Desgaste psíquico	179	30.4%	99	26.6%
Indolencia	14	2.4%	12	3.2%
Culpa	47	8.0%	36	9.7%
SQT y Culpa	6	1.0%	5	1.3%

Por otra parte, según la teoría que subyace al cuestionario utilizado para la detección del síndrome, existen casos críticos o extremos que pueden llegar a presentar los sujetos, estos casos son los profesores que poseen niveles altos de SQT y sentimientos de culpa (Gil-Monte, 2005).

Con respecto al SQT y el sexo (tabla 2), se encontró que hay una tendencia más notoria en los maestros de secundaria hombres, ya que estos presentan un mayor porcentaje de profesores que presenta este síndrome en comparación con las mujeres de primaria y secundaria y los hombres de primaria. Otra tendencia detectada es en relación a la dimensión de desgaste psíquico y que las mujeres de primaria y los hombres en secundaria representan los grupos con mayor proporción de profesores con este síntoma.

El grupo de profesores (hombres) de secundaria poseen una mayor proporción de profesores con indolencia. Por su parte la baja ilusión por el

trabajo la presentan en mayor proporción los profesores (hombres) de primaria. Por último, en relación con el sexo, los maestros de secundaria parecen ser el grupo que tiene mayor tendencia a presentar sentimientos de culpa.

Tabla 2. *Porcentajes de profesores con niveles altos de SQT (≥ 2) y en cada subescala en relación con el sexo*

	n	SQT	Desgaste psíquico	Indolencia	Baja ilusión por el trabajo	Culpa
Primaria						
Global	588	2.7	30.4	2.4	2.0	8.0
Masculino	161	2.5	24.8	2.5	4.3	8.1
Femenino	422	2.6	32.5	2.1	1.2	7.8
Secundaria						
Global	372	2.4	26.6	3.2	1.3	9.7
Masculino	182	3.8	28.6	3.8	1.1	13.7
Femenino	187	1.1	25.1	2.7	1.6	5.9

Como se puede observar contrario a lo que las investigaciones anteriores han encontrado (Napione, 2008; Byrne en Vandenberghe & Huberman, 2006 y Peiró, en Gil-Monte & Peiró, 1997) en estos grupos de docentes de educación básica los hombres presentan una tendencia más alta a presentar SQT, indolencia, baja ilusión por el trabajo y sentimientos de culpa. Lo anterior parece contradecir la base teórica que menciona que las mujeres tienden a desarrollar SQT y sus dimensiones debido a los roles asignados culturalmente, con excepción a la indolencia, ya que se cree que el hecho de que los hombres no posean o no se permitan desahogar los sentimientos de frustración o mostrar su nivel de estrés parecieran desarrollar como mecanismo de defensa la indolencia.

Otra variable que ha sido relacionada con el SQT es el estado civil de los individuos (tabla 3), en este caso se encontró que el grupo de docentes divorciados y viudos poseen una mayor proporción de profesores con desgaste psíquico, indolencia, baja ilusión por el trabajo y sentimientos de culpa en el nivel de secundaria. Por su parte los profesores de primaria casados o en unión libre poseen un mayor porcentaje con SQT e indolencia. Los maestros divorciados o en unión libre de ambos niveles educativos presentan mayor tendencia a presentar baja ilusión por el trabajo.

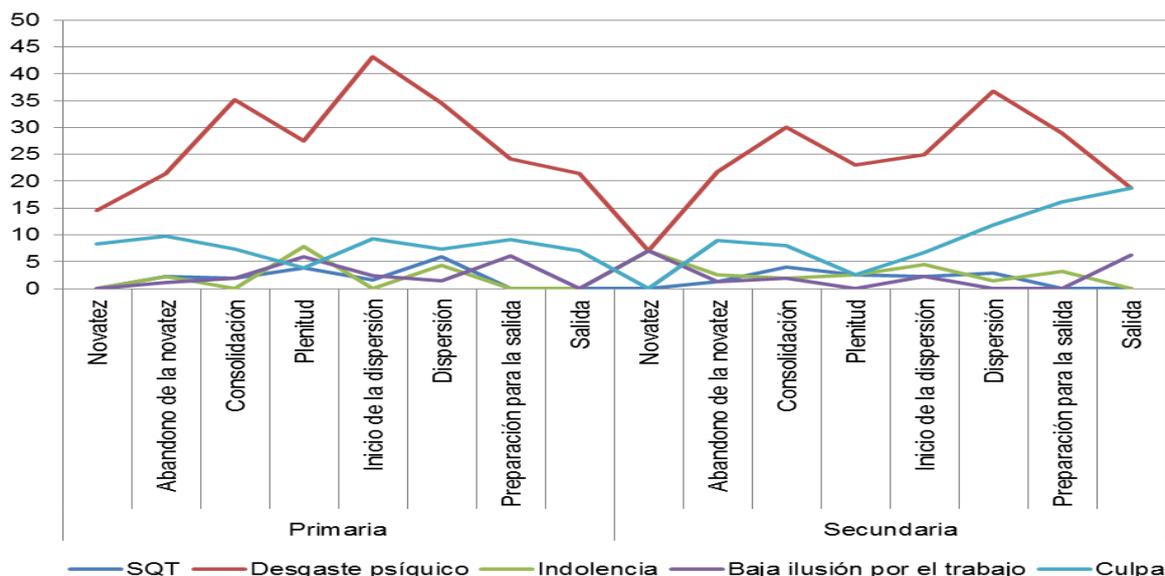
Tabla 3. Porcentajes de profesores con niveles altos de SQT (≥ 2) y en cada subescala en relación con el estado civil

	n	SQT	Desgaste psíquico	Indolencia	Baja ilusión por el trabajo	Culpa
Primaria						
Global	588	2.7	30.4	2.4	2.0	8.0
Casados y unión libre	316	3.5	32.6	2.8	1.6	8.2
Solteros	155	1.9	24.5	1.9	1.9	9.0
Divorciados y viudos	106	1.9	33.0	0.9	3.8	6.6
Secundaria						
Global	372	2.4	26.6	3.2	1.3	9.7
Casados y unión libre	269	2.6	26.0	3.0	1.1	9.7
Solteros	71	1.4	22.5	2.8	1.4	5.6
Divorciados y viudos	22	0.0	45.5	4.5	4.5	18.2

Una tercera variable estudiada fue la edad de los profesores la cual se categorizó en ocho diferentes etapas siguiendo la división de Torres (2005, en Barrera 2007), ya que la edad según este autor refleja la etapa de vida profesional en la que se encuentran los profesores: novatez (20 a 25 años), abandono de la novatez (26 a 30 años), consolidación (31 a 35 años), plenitud (36 a 40 años), inicio de la dispersión (41 a 45 años), dispersión (46 a 50 años), preparación para la salida (51 a 55 años) y salida (56 a 60 años).

Como se puede ver en la gráfica 1, la dimensión que más sobresale es la de desgaste psíquico, ya que es el síntoma que tuvo un mayor porcentaje de maestros que lo poseen. En este caso, el grupo de maestros de primaria que se encuentran en el inicio de la dispersión poseen la mayor proporción con este síntoma, lo cual puede ser explicado según Torres (2005, en Barrera, 2007) en el sentido de que estos maestros desean cambiar su rutina profesional hacia puestos administrativos.

En el caso de los docentes de secundaria la mayor proporción se encuentra en la categoría de dispersión la cual se caracteriza por un desencanto por las actividades profesionales llevadas a cabo hasta ese momento, aquí también los maestros refuerzan su idea de cambiar de actividades hacia la administración educativa.



Gráfica 1. Porcentajes de profesores con niveles altos de SQT (≥ 2) y en cada subescala en relación con la edad.

Los sentimientos de culpa tienden a mostrar una tendencia en “U”, en el caso de primaria, la proporción de profesores con estos sentimientos es alta en las primeras y últimas etapas de edad y se observa una disminución notoria cuando los profesores se encuentran en la plenitud de su labor. Por su parte los profesores de secundaria, muestran también esta tendencia en “U”, pero a diferencia de los profesores de primaria, los de secundaria tienden a tener mayor proporción de profesores con sentimientos de culpa al final de su etapa profesional, esto es una forma de “U” manteniéndose constante al final.

Lo anterior es explicado ya algunos de los profesores que se encuentran en la etapa de salida ya no están pensando en su trabajo sino que la exposición continua durante tantos años a estresores laborales hacen que estos solamente estén dispuestos a retirarse de su profesión (Napione, 2008).

Para la construcción de los índices correspondientes a las áreas laborales que han sido relacionadas con la presencia el SQT, se partió de la escala utilizada en el cuestionario utilizado para su detección, la cual posee cinco posibilidades que van desde “fuertemente en desacuerdo” (1) hasta “fuertemente de acuerdo” (5). Para cada área laboral se utilizó el promedio de respuestas de los ítems que correspondían a cada subapartado. Para los resultados generales se siguió la manera como Leiter y Maslach (2006) organizan grupos mediante su puntaje obtenido, quedando como sigue:

- Grupo 1. 1 a 1.99: “fuertemente en desacuerdo y desacuerdo”.
- Grupo 2. 2 a 2.99: “indeciso con tendencia al desacuerdo”.
- Grupo 3. 3 a 3.99: “indeciso con tendencia al acuerdo”.
- Grupo 4. 4 a 5: “acuerdo a fuertemente de acuerdo”.

Con respecto a la primera área laboral estudiada “carga de trabajo” (tabla 4), se encontró que las proporciones más altas se encuentran en el grupo de profesores que se encuentran fuertemente en desacuerdo y desacuerdo en cómo se da en su institución, lo anterior sucede en ambos niveles de educación básica. Se sabe que en la carga de trabajo se implican tres tipos de variantes, la cantidad de trabajo que se lleva a cabo, la complejidad del mismo y el tiempo en elaborarlo. Por lo cual cualquiera de las tres variantes mencionadas puede estar causando que el SQT se presente en estos profesionales.

Tabla 4. Porcentajes de profesores con niveles altos de SQT (≥ 2) y en cada subescala en relación con la carga de trabajo

	n	SQT	Desgaste psíquico	Indolencia	Baja ilusión por el trabajo	Culpa
Primaria						
Global	588	2.7	30.4	2.4	2.0	8.0
1	37	10.8	81.1	13.5	5.4	18.9
2	148	5.4	52.7	3.4	2.7	9.5
3	302	1.3	20.5	1.3	2.0	7.3
4	86	0.0	30.5	0.0	0.0	4.7
Secundaria						
Global	372	2.4	26.6	3.2	1.3	9.7
1	19	21.1	89.5	21.1	3.8	21.1
2	109	4.6	50.5	1.8	2.0	11.0
3	193	0.0	14.0	2.6	1.6	9.3
4	51	0.0	0.0	2.0	1.3	3.9

La segunda área laboral medida fue el sentido de comunidad que perciben los maestros en sus centros educativos (tabla 5). En este caso si la percepción de los profesores fuera de acuerdo o fuertemente de acuerdo mostraría un ajuste ideal y lo esperable en cualquier escuela sería el reflejo de la calidad de las interacciones sociales y del ambiente de trabajo de la labor docente y aún más importante, que este ambiente de trabajo sería acorde con las expectativas de los docentes.

Tabla 5. Porcentajes de profesores con niveles altos de SQT (≥ 2) y en cada subescala en relación con el sentido de comunidad en el trabajo

	n	SQT	Desgaste psíquico	Indolencia	Baja ilusión por el trabajo	Culpa
Primaria						
Global	588	2.7	30.4	2.4	2.0	8.0
1	35	11.4	51.4	2.9	5.7	11.4
2	115	4.3	30.4	1.7	2.6	10.4
3	201	1	32.3	2.5	1.5	6
4	237	2.1	25.7	2.5	1.7	8
Secundaria						
Global	372	2.4	26.6	3.2	1.3	9.7
1	29	0	55.2	0	0	10.3
2	82	2.4	39.0	6.1	3.7	14.6
3	162	4.3	24.7	4.3	1.2	8.0
4	99	0	11.1	0	0	8.1

Sin embargo, los grupos de maestros de primaria que se encuentran en desacuerdo y fuertemente en desacuerdo con el sentido de comunidad muestran la mayor proporción de profesores con SQT, desgaste psíquico, baja ilusión por el trabajo y sentimientos de culpa. Para el mismo grupo pero con docentes de secundaria la mayor proporción se encuentra en la dimensión de desgaste psíquico.

Otra variable relacionada con el área laboral es el control que los profesores tienen sobre su trabajo. De igual forma los profesores de primaria que se encuentran en fuertemente desacuerdo y con tendencia a ello, muestran un mayor porcentaje de sujetos con SQT y todas sus dimensiones, en el caso de los maestros de secundaria presentan desgaste psíquico, indolencia y sentimientos de culpa. En esta área laboral se buscaría la consistencia entre las aspiraciones de los profesores y la oportunidad en la toma de decisiones en el propio trabajo (autonomía e influencia).

Las recompensas recibidas por parte de las instituciones hacia los profesores es otra área laboral detectada en relación con el SQT, en este sentido los maestros que perciben desacuerdo sienten que las recompensas recibidas en las instituciones no son suficientes, dentro de estas recompensas primordialmente están las relacionadas con el aspecto monetario, la promoción y los signos de aprecio en la interacción con sus compañeros de trabajo diario.

Este grupo de docentes (tabla 6) muestra una mayor tendencia a presentar desgaste psíquico e indolencia. En el caso específico de primaria baja ilusión por el trabajo y sentimientos de culpa.

Tabla 6. Porcentajes de profesores con niveles altos de SQT (≥ 2) y en cada subescala en relación con las recompensas en el trabajo

	n	SQT	Desgaste psíquico	Indolencia	Baja ilusión por el trabajo	Culpa
Primaria						
Global	588	2.7	30.4	2.4	2.0	8.0
1	25	12.0	60.0	8.0	8.0	20.0
2	127	3.1	37.0	2.4	3.9	10.2
3	200	3.5	33.0	2.2	2.2	8.0
4	228	0.9	21.5	2.2	0.4	5.7
Secundaria						
Global	372	2.4	26.6	3.2	1.3	9.7
1	18	0.0	77.8	11.1	0.0	16.7
2	72	8.3	51.4	8.3	2.8	18.1
3	139	2.2	27.3	1.4	2.2	11.5
4	143	0.0	7.0	1.4	0.0	2.8

La quinta área explorada en esta investigación fue la imparcialidad en el trato en las instituciones (tabla 7).

Tabla 7. Porcentajes de profesores con niveles altos de SQT (≥ 2) y en cada subescala en relación con la imparcialidad en el trato

	n	SQT	Desgaste psíquico	Indolencia	Baja ilusión por el trabajo	Culpa
Primaria						
Global	588	2.7	30.4	2.4	2.0	8.0
1	15	0.0	46.7	0.0	0.0	13.3
2	115	4.3	36.5	1.7	1.7	9.6
3	341	2.3	29.3	2.9	2.6	7.9
4	109	2.8	22.9	1.8	0.9	6.4
Secundaria						
Global	372	2.4	26.6	3.2	1.3	9.7
1	27	0.0	40.7	0.0	0.0	11.1
2	92	4.3	46.7	6.5	1.1	8.7
3	204	2.5	16.7	2.9	2.0	8.8
4	49	0.0	22.4	0.0	0.0	14.3

En esta área se encontró que primordialmente el grupo de profesores de primaria que están en desacuerdo o con tendencia a ello presentan una mayor

proporción de sujetos con SQT, desgaste psíquico y sentimientos de culpa. Un caso curioso se localizó en los profesores de secundaria que están de acuerdo con el trato en su institución ya que poseen el mayor porcentaje de docentes con sentimientos de culpa.

El desajuste en esta área laboral indica que los profesores ven que las decisiones importantes de la institución en la que laboran están determinadas por los intereses de los individuos en el poder y sus allegados. En cambio si la percepción de los docentes es contraria (ajuste), indica que los profesores están de acuerdo con la forma en que las decisiones son tomadas con base en la justicia y el respeto por su trabajo y responsabilidades.

La última área laboral analizada fue la percepción de los maestros con relación a los valores en la institución, en este caso la percepción de los docentes con esta área laboral está dada por la identificación que estos sienten con los objetivos y la misión de la institución, si el individuo entiende lo anterior su ajuste será mayor. Por el contrario el desajuste puede referirse a la incongruencia o no acuerdo con la manera en que la institución se conduce, principalmente relacionada con los servicios prestados por la misma. Se encontró que la mayor proporción de profesores con sentimientos de culpa y desgaste psíquico se encuentran en los profesores de primaria y secundaria en desacuerdo en cómo se viven los valores en su institución respectivamente.

Reflexiones finales

Con los resultados mostrados en este estudio se reafirma que el SQT es un síndrome asociado con la percepción del ambiente organizacional que los sujetos manifiestan tener de su trabajo, y que está asociada con los desajustes provocados en las áreas laborales de las instituciones educativas que inducen a estar expuestos a estresores que llevan a desembocar en el SQT o sus dimensiones.

Se confirma también una tendencia de presentar sentimientos de culpa en forma de “U” con respecto a la edad de los profesores, aunque de manera diferenciada entre los maestros de primaria y secundaria, ya que en este último

grupo de docentes la etapa final de su labor docente pareciera mantenerse constante en proporciones altas de sujetos con esta dimensión, con lo cual, como se había mencionado antes se refuerza una de las teorías que se tiene en cuanto a que los sujetos inexpertos y los que están por jubilarse tienden a tener mayor tendencia a presentar SQT, sin embargo, también existe el supuesto de que los sujetos con mayor edad y experiencia pueden llegar a tener mayores herramientas para afrontar los estresores de su profesión.

En las instituciones las áreas laborales deben ser cuidadas y establecer claramente (eso se espera) su asociación con el SQT para evitar que este fenómeno se presente en todas las instituciones educativas. Lo anterior deberá tomarse con gran seriedad ya que el SQT se contagia a través de mecanismos de modelado o aprendizaje por observación durante los procesos de socialización laboral (Edelwich & Brodsky, 1980; Bandura, 1987, en Gil Monte & Peiró, 1997) por lo cual, mantener un estado de salud óptimo entre los integrantes de las organizaciones poniendo atención en las características de la misma, puede ser una forma de garantizar la mejora en la calidad educativa de las instituciones de educación básica.

Para las autoridades educativas el reto es realizar labores de prevención que eviten el contagio del síndrome apoyándose en expertos del tema. Las acciones pertinentes deben ir encaminadas a mejorar las condiciones de trabajo de los centros escolares. Aunque el tratamiento individual para los docentes que ya padecen el síndrome es importante, los factores de la organización son más apremiantes que los individuales en el inicio y desarrollo del SQT (Gil Monte, 2006). En consecuencia, las evaluaciones de la salud organizacional de las instituciones deben ser constantes. Es importante que los docentes cuenten con estrategias de afrontamiento para manejar el estrés como técnicas de relajación, pero antes deberán tener conciencia de los riesgos de vivir en constante contacto con los estresores propios de su profesión.

Referencias

- Aldrete, M. G., Pando, M., Aranda, C. & Balcàzar, N. (2003). Síndrome Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en salud, V (001)*, México: Universidad de Guadalajara.
- Barrera, M. (2007) *La Identidad Profesional Docente: El Caso de los Profesores de una escuela primaria del estado de Nuevo León*. México: Ponencias IX Congreso Nacional IE.
- Chan, D. (2007). *Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among chinese. Prospective and in service school teachers in Hong Kong*. ERIC. Recuperado el 27 de agosto de 2007 en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebportal/Home.portal.jsessionid=GTCTRRXCwTNpT2>
- Fidalgo, M. (2006). *Síndrome de estar quemado por el trabajo o "Burnout" (I): definición y proceso de generación*. Ministerio de trabajo y asuntos sociales de España. Recuperado el 15 de febrero de 2008, de [http://www.mtas.es/insht\(ntp/ntp_704.htm](http://www.mtas.es/insht(ntp/ntp_704.htm)
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P., & Grau-Alberola, E. (2009). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en una muestra de maestros portugueses. *Aletheia*, 29.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal Sociology Issues*.
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout. How to beat the high cost of success*. E. U.: Bantam Books.
- Gil-Monte, P. R. (2001). *El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome Burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención*. Recuperado el 09 de febrero de 2008, de www.psicologiacientifica.com
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo. (Burnout)*. España: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. (2006). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. España: Pirámide.

- Gil-Monte, P. R., Unda, S. & Sandoval, J. I. (2009). *Validez factorial del "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo" (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. Salud Mental* (En prensa).
- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste Psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid, España: Ed. Síntesis, S. A.
- Grajales, T. (2001). El agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León, México: un estudio de géneros. *Internacional Estudios en Educación*, 1(2).
- Guerrero, E. & Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del "Burnout" en el ámbito educativo. México: *Revista Salud Mental*. 28(005), 27-33.
- Guerrero, E. & Vicente, F. (2001). *Síndrome de Burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. España: Universidad de Extremadura.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Panorama Educativo de México*. México: INEE.
- LeCompte, M. D. & Dworkin, A. G. (1991) *Giving up on school. Student dropouts and teacher burnouts*. California: Corwin press.
- Marucco, M., Gil-Monte, P. R. & Flamenco, E. (2007). *Síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en pediatras de hospitales generales, estudio comparativo de la prevalencia medida con el MBI-HSS y el CESQT. Información Psicológica*, 91-92, 32-42.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. En Paine W.S. (Ed) (1982) *Job stress and burnout: research, theory and intervention perspectives*. Sage, Beverly Hills, California.
- Maslach, C. (2003). *Burnout. The cost of caring*. Cambridge: Malor.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*. 2, 99-113.
- Maslach, C. & Leiter, M. (1997). *The Truth about Burnout*. San Francisco California: Jossey-Bass.

- Leiter, M. & Maslach, C. (2006). *Areas of Worklife Scale Manual*. 4th ed. Wolfville, NS: Centre for Organizational Research Development, Acadia University.
- Miranda, J. C. (2004). *La lectura los maestros y Harry Potter*. Universidad Pedagógica Nacional 2004. Recuperado el 30 de abril de 2008, de <http://www.odiseo.com.mx/foro/2004/05/la-lectura-los-maestros-y-harry-potter.htm>
- Namo de Mello, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP.
- Napione, M. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* España: Díaz de Santos.
- Pérez, S. (2006). El síndrome de Burnout en la enseñanza. España: *Papeles Salamantinos de educación*, 6 ,191-211.
- Ramírez, M. & Padilla, L. (2008). *El síndrome del desgaste profesional en académicos*. México: UAA.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2005-2006*. México: SEP.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. En: C. L. Coopwe & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. (pp. 26-48). New York: Wiley & Sons.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A. (2006). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge, New York: Cambridge University.

SATISFACCIÓN LABORAL Y SÍNDROME DE BURNOUT EN PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS DE UNA RELACIÓN

JOB SATISFACTION AND BURNOUT SYNDROME IN PRIMARY EDUCATION TEACHERS. RELATIONSHIP ANALYSIS

Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo central determinar la relación existente entre el Síndrome de Burnout y la Satisfacción Laboral en profesores de educación primaria. Para el logro del objetivo se realizó un estudio descriptivo mediante encuesta a través de la aplicación del Shirom Melamed Burnout Measure y de la Escala Multidimensional de Satisfacción Laboral Docente a 59 profesores frente a grupo de la Zona Escolar No. 70 de Educación Primaria ubicada en la ciudad de Durango. Los resultados muestran una relación contradictoria no concluyente entre estas dos variables, ya sea que su análisis se realice entre sus dimensiones constitutivas o como variable general.

Palabras Claves: Síndrome de Burnout, Agotamiento, Satisfacción Laboral, Actitud.

Abstract

This study's main objective is to determine the relationship between burnout syndrome and job satisfaction in primary school teachers. To achieve the objective a descriptive study that surveyed through the application of Shirom Melamed Burnout Measure and the Multidimensional Scale of Teachers' Job Satisfaction and 59 teachers in the group of the School Zone Primary School

No. 70 located in the City of Durango. The results show an inconclusive contradictory relationship between these two variables, whether the analysis is constitutive dimensions or as general variable.

Key Words: Burnout Syndrome, Exhaustion, Job Satisfaction, Attitude.

Introducción

El profesor de educación primaria, durante el ejercicio de su práctica profesional, suele enfrentarse de manera cotidiana a una serie de demandas y/o exigencias de carácter sociolaboral; estas demandas, ya sean generadas por los alumnos, los padres de familia, los directivos o la administración escolar, son sometidas a un proceso de valoración, por parte del profesor, para determinar la posibilidad que tiene de ofrecerles una respuesta; si el profesor considera que no dispone de los suficientes recursos personales para responder a esa demanda, sobreviene el estrés laboral. Cuando ese estrés laboral se vuelve recurrente, o simplemente permanece por tiempos prolongados, suele provocar en los docentes un estado de agotamiento definido como Síndrome de Burnout.

Revisión de la literatura y posicionamiento teórico

Para abordar el Síndrome de Burnout se debe tener presente que, como campo de estudio, presenta una serie de problemas estructurales que obligan al investigador a tomar una serie de posicionamientos al respecto. Los problemas identificados, hasta el momento, por el autor del presente trabajo, son tres: su denominación, su conceptualización y el uso de sus modelos teóricos.

En el primer caso, sus problemas, con relación a su denominación, son reconocidos explícitamente por diferentes autores, como sería el caso de Gil-Monte (2003), quien afirma que existen por lo menos diecisiete

denominaciones diferentes en español para este fenómeno; así mismo Mingote y Pérez (2003), reconocen que la expresión Síndrome de Burnout “ha tenido tanta fortuna, que ha perdido consistencia científica por ambigua e inespecífica y ha pasado a ser un cajón de sastre donde incluir cualquier desajuste sociolaboral” (p. 66). Sin la intencionalidad de hacer un análisis pormenorizado al respecto, y movido esencialmente por un interés pragmático, he decidido *utilizar, en la presente investigación, la denominación anglosajona original, por lo que el término que se usó en esta investigación es el de Síndrome de Burnout.*

En el segundo caso la literatura especializada en el tema registra múltiples conceptualizaciones del término, a este respecto se pueden consultar recuentos cuasiexhaustivos de definiciones (p. ej. Garcés, 2003) o simplemente recuentos ilustrativos (p. ej.). No obstante esta variedad de definiciones he sostenido que, más allá de la multiplicidad de definiciones, esencialmente se pueden reconocer dos enfoques conceptuales: el tridimensional (Maslach & Jackson, 1981) y el unidimensional (Pines, Aronson & Kafry, 1981); particularmente *adopto, para la presente investigación, el enfoque unidimensional que me conduce a conceptualizar al Síndrome de Burnout como un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo (personalmente prefiero el término cognitivo al término mental) producido por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés.*

En el tercer caso se puede observar que, a pesar de que existen diferentes modelos elaborados para explicar la etiología y consecuencias del Síndrome de Burnout (vid Gil Monte & Peiró, 1999), la mayor parte de las investigaciones sobre este síndrome raramente hacen alusión a estos modelos y en contraparte se centran exclusivamente en la conceptualización tridimensional ofrecida por Maslach y Jackson (1981); en este caso se encontrarían las investigaciones de: Escribà-Agüir, Artazcoz y Pérez-Hoyos (2008), Parada, Moreno, Mejías, Rivas, Rivas, Cerrada y Rivas (2005), Da Rosa y Carlotto (2005), Tsigilis, Zachopoulou y Grammatikopoulos (2006), etc. Para superar esta problemática, y considerando que mi atención está centrada exclusivamente en la relación entre el Síndrome de Burnout y la Satisfacción

Laboral, realicé una revisión de la literatura al respecto lo que me condujo a reconocer que:

a) Existe un conjunto de investigaciones que relacionan la satisfacción laboral y el síndrome de burnout (Carlotto, 2002; Hermosa, 2006; Otero, Castro, Villardefrancos & Santiago, 2009; Ross, Jones, Callaghan, Eales & Ashman, 2009, Topa & Morales, 2005, etc.).

b) En estas investigaciones los autores no plantean un modelo que explique la relación entre ambas variables, salvo el caso de Topa y Morales (2005) quienes utilizan el modelo de Janssen, De Jorge y Bakker (1999); en este modelo ambas variables tienen el mismo estatus al ser resultados o consecuencias de los estresores laborales, y

c) Por su parte Gil Monte y Peiró (1999) afirman que “en relación a las *consecuencias* del síndrome de quemarse por el trabajo, en nuestros estudios hemos incluido como variables la satisfacción laboral, los problemas de salud, la inclinación al absentismo y la propensión al abandono de la organización” (p. 265).

Ante estos resultados la decisión natural es *adoptar el modelo teórico de Janssen, et al. (1999) para explicar la relación entre las dos variables de interés para la presente investigación*; en este modelo los autores reconocen la existencia de cuatro variables predictoras del estrés laboral: a) características de la tarea, b) condiciones de trabajo, c) relaciones sociolaborales y d) condiciones de empleo. Estas variables predictoras se relacionan con tres resultados específicos del estrés laboral: la satisfacción laboral (originalmente plantean este aspecto los autores como motivación laboral intrínseca, sin embargo he decidido utilizar el término satisfacción laboral ya que los mismos autores reconocen el solapamiento o yuxtaposición de ambas variables), el burnout (en este aspecto los autores se centran en el cansancio emocional, por lo que coincide con el enfoque adoptado para conceptualizar el Síndrome de Burnout) y la intención de abandonar la organización.

Bajo este modelo teórico las variables Satisfacción Laboral y Síndrome de Burnout se relacionan por tener una etiología común, por lo que no se podría hablar de una como independiente y de la otra como dependiente; por lo

que se hace necesario distanciarse de la postura de Gil Monte y Peiró (1999) que sostienen que la Satisfacción Laboral es una consecuencia del Síndrome del Burnout.

Por su parte, la Satisfacción Laboral puede ser definida desde dos perspectivas conceptuales diferentes: como un estado emocional o bien como una actitud generalizada (Cavalcante, 2004); en la presente investigación se asume la segunda perspectiva que conduce a definir *la satisfacción laboral como una actitud generalizada con relación al trabajo*; en otras palabras se puede decir que la satisfacción laboral es la actitud del trabajador frente a su propio trabajo.

Para su estudio, la satisfacción laboral puede ser abordada desde dos niveles: el general y el específico: a) En la satisfacción general se obtiene un indicador promedio que refleja el sentir del trabajador frente a las distintas facetas de su trabajo. Este nivel representa la dimensión unidimensional y se denomina abordaje global, y b) En la satisfacción específica se obtiene un indicador que muestra el grado mayor o menor de satisfacción frente a aspectos específicos de su trabajo: reconocimiento, beneficios, condiciones del trabajo, supervisión recibida, compañeros del trabajo, políticas de la empresa, etc. Este nivel se denomina abordaje multidimensional.

En la presente investigación se asumen ambos enfoques, en congruencia con el enfoque abordado por los autores del instrumento utilizado (Barraza & Ortega, 2009,) por lo que por una parte se obtiene un índice general, mientras que por la otra se realiza el análisis por cada una de las dimensiones.

Planteamiento del problema

Más allá de los posicionamientos teóricos y conceptuales realizados en el rubro antecedente, es necesario reconocer que la investigación sobre este síndrome es extensa y variada como se puede observar en el hecho de que ha sido estudiado:

a) en diferente tipo de sujetos, p. ej. enfermeros (Chacón & Grau, 2004), psiquiatras (Kumar, Fischer, Robinson, Hatcher & Bhagat, 2007), profesores (Llorens, García-Renedo & Salanova, 2005), policías (Silveira, et al., 2005), orientadores (Kirk-Brown & Wallace, 2004), médicos (Cetina-Tabares, Gonzalo Chan-Canul & Sandoval-Jurado, 2006), psicólogos (Gomes & Cruz, 2004), etc.

b) con relación a diferentes variables, p. ej. acoso psicológico (González & Delgado, 2008), satisfacción laboral (Kumar, et al., 2007), morbilidad psicológica (Bennett, Plint & Clifford, 2005), conflicto de rol (Piko, 2005), engagement (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiro & Grau, 2000), ambiente psicosocial (Escribà-Agüir, Artazcoz & Pérez-Hoyos, 2008), afrontamiento (Hernández, Olmedo & Ibáñez, 2004), sueño (Miró, Solanes, Martínez, Sánchez & Rodríguez, 2007), etc.

Con base en estas características del campo de estudio del Síndrome de Burnout, que ilustran su potencial heurístico, y los posicionamientos teórico-conceptuales realizados previamente, se plantean los siguientes objetivos para la presente investigación:

Determinar la relación existente entre el Síndrome de Burnout y la Satisfacción Laboral en profesores de educación primaria.

Identificar el perfil descriptivo del Síndrome de Burnout presente en los profesores de educación primaria.

Distinguir el perfil sociodemográfico del Síndrome de Burnout presente en los profesores de educación primaria.

Establecer el perfil descriptivo de la Satisfacción Laboral presente en los profesores de educación primaria.

Reconocer el perfil sociodemográfico de la Satisfacción Laboral presente en los profesores de educación primaria.

Método

Tipo de Estudio

Para definir el tipo de estudio desarrollado se tomó como base el Sistema de Clasificación de las Metodologías de Investigación en Psicología publicado por Montero y León (2005); estos autores establecen su sistema basados en la clasificación del tipo de plan de investigación que se utiliza en cada caso. A partir de esa clasificación la presente investigación se puede caracterizar como un estudio descriptivo mediante encuesta. Sus características secundarias serían el ser un estudio transversal y no experimental, ya que los instrumentos de medición se aplicaron en una sola ocasión durante el mes de mayo del año 2010 y las variables se midieron tal y como se presentan en los participantes sin que mediara manipulación alguna de ellas.

Instrumentos

Para la recolección de la información se utilizaron dos instrumentos: el Shirom Melamed Burnout Measure (Melamed, Kushnir & Shirom, 1992) y la Escala Multidimensional de Satisfacción Laboral Docente (Barraza & Ortega, 2009),

El Shirom Melamed Burnout Measure (SMBM) consta de 14 ítems distribuidos en tres dimensiones: agotamiento físico (ítems: 1, 4, 6, 8, 10 y 12), agotamiento cognitivo (ítems 3, 7, 9, 11 y 13) y agotamiento emocional (ítems 2, 5 y 14). Cabe mencionar que a pesar de existir una versión en español de este instrumento compuesta de 12 ítems, la misma no fue utilizada, ya que el autor de la presente investigación tenía serias dudas sobre lo comprensible que podían ser algunos ítems para la población a encuestar.

A partir de esta decisión se procedió a elaborar una nueva versión contrastando la versión en español con la versión en inglés quedando finalmente el instrumento construido por 14 ítems y con seis opciones de respuesta, una menos que la versión original. Así mismo, en la versión original los ítems de cada dimensión eran redactados en forma continua y en la versión

utilizada para la presente investigación se alternaron los ítems correspondientes a una u otra dimensión.

Una vez aplicado el SMBM obtuvo un coeficiente de confiabilidad en alfa de cronbach de .89, y de .92 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown Equal-Length; estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como elevados según la escala de valoración propuesta por Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004). También se obtuvieron evidencias de validez, basada en la estructura interna, mediante los procedimientos denominados Análisis de Consistencia Interna (Salkind, 1999) y Análisis de Grupos Contrastados (Anastasi & Urbina, 1998). En ambos casos el nivel de significación fue de .00 (vid tabla 1) por lo que se puede confirmar la homogeneidad del proceso de medición desarrollado y la direccionalidad única, de los ítems que conforman el instrumento.

Tabla 1. Resultados que muestran el nivel de significación de los dos análisis realizados al SMBM para obtener evidencias de validez

Ítems	Consistencia Interna	Grupos contrastados
1	.00	.00
2	.00	.00
3	.00	.00
4	.00	.00
5	.00	.00
6	.00	.00
7	.00	.00
8	.00	.00
9	.00	.00
10	.00	.00
11	.00	.00
12	.00	.00
13	.00	.00
14	.00	.00

La Escala Multidimensional de Satisfacción Laboral Docente (EMSLD) contiene 34 ítems distribuidos en ocho dimensiones:

- Relaciones interpersonales: 1, 11 y 23.
- Desempeño profesional: 2, 5, 7, 22 y 26.
- Condiciones laborales: 3, 6, 18, 25, 28, 29 y 34.
- Valoración del trabajo desarrollado: 4, 9, 27 y 32.
- Participación: 10 y 31.
- Factores organizacionales: 13, 14, 20 y 30.
- Ambiente físico: 16, 24 y 33.
- Equipo directivo: 8, 12, 15, 16, 17 y 21.

Una vez aplicada la EMSLD obtuvo un coeficiente de confiabilidad en alfa de cronbach de .94, y de .87 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown Equal-Length; estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como elevados según la escala de valoración propuesta por Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004). Así mismo, se obtuvieron evidencias de validez, basada en la estructura interna, mediante los procedimientos denominados Análisis de Consistencia Interna y Análisis de Grupos Contrastados. En ambos casos el nivel de significación de .00 (vid tabla 2) por lo que se puede confirmar la homogeneidad del proceso de medición desarrollado y la direccionalidad única, de los ítems que conforman el instrumento.

Tabla 2. Resultados que muestran el nivel de significación de los dos análisis realizados a la EMSLD para obtener evidencias de validez

Ítems	Consistencia Interna	Grupos Contrastados
1	.00	.00
2	.00	.00
3	.00	.00
4	.00	.00
5	.00	.00
6	.00	.00
7	.00	.00
8	.00	.00
9	.00	.00
10	.00	.00
11	.00	.00
12	.00	.00
13	.00	.00
14	.00	.00
15	.00	.00
16	.00	.00
17	.00	.00
18	.00	.00
19	.00	.00
20	.00	.00
21	.00	.00
22	.00	.00
23	.00	.00
24	.00	.00
25	.00	.00
26	.00	.00
27	.00	.00
28	.00	.00
29	.00	.00
30	.00	.00
31	.00	.00
32	.00	.00
33	.00	.00
34	.00	.00

Participantes

Los participantes en la investigación fueron 59 profesores frente a grupo de la Zona Escolar No. 70 de Educación Primaria ubicada en la ciudad de Durango. La distribución de los profesores encuestados según las variables sociodemográficas establecidas en la encuesta fue la siguiente:

- El 49.2% corresponden al género masculino y el 50.8% al género femenino.
- El 28.8% reporta tener una edad entre 20 y 30 años, el 20.3% una edad entre 31 y 40 años, el 40.7% una edad entre 41 y 50 años y el 10.2% una edad mayor a 50 años.
- El 86% manifiesta tener como máximo grado de estudios el de licenciatura, mientras que el 14% restante el de maestría.
- El 39% no se ha incorporado a carrera Magisterial, el 22% está ubicado en el nivel A, el 20.3% en el nivel B, el 8.5% en el nivel C, el 5.1% en el nivel D, y el 5.1% en el nivel E.
- El 30.5% informa tener entre 1 y 10 años de antigüedad en el servicio, el 28.8% entre 11 y 20 años, el 37.3% entre 21 y 30 años, y 3.4% más de 30 años.
- El 19.6% afirma que el grupo que atiende está conformado por menos de 20 alumnos, el 71.4% entre 20 y 30 alumnos, y 8.9% más de 30 alumnos.
- El 30.4% manifiesta no tener ningún niño con discapacidad en el grupo que atiende, el 58.9% atiende a uno o dos niños con discapacidad en su grupo, y el 10.7% atiende más de tres niños con discapacidad en su grupo.

Análisis Estadísticos

Los estadísticos utilizados durante la presente investigación fueron los siguientes: a) alfa de cronbach y Split-half (confiabilidad), b) Coeficiente r de Pearson (análisis de consistencia interna), c) t de Student para muestras independientes (análisis de grupos contrastados, género y nivel máximo de

estudios), d) Anova On Way (edad, nivel de carrera magisterial, antigüedad en el servicio, número de alumnos que atiende en su grupo y número de alumnos con discapacidad presentes en el grupo que atiende), e) media aritmética y la desviación estándar (Satisfacción Laboral y Síndrome de Burnout), y f) Coeficiente Somer'd (relación entre satisfacción laboral y Síndrome de Burnout); para los estadísticos r de Pearson, t de Student, Anova On Way y Somer'd la regla de decisión fue $p < .05$. En todos los casos el análisis fue realizado con el programa SPSS versión 15.

Resultados

La presentación de los resultados se realiza en tres apartados, el primero corresponde a la variable Síndrome de Burnout, el segundo a la Variable Satisfacción Laboral Docente y el tercero a la relación entre ambas variables. En el primer apartado el análisis se realiza en tres niveles: ítems o indicadores empíricos del burnout, dimensiones o tipos de agotamiento y variable o Síndrome de Burnout. En el segundo apartado el análisis se realiza en tres niveles: ítems o ámbitos específicos de satisfacción laboral, dimensiones o ámbitos generales de satisfacción laboral y variable o satisfacción laboral docente. En el tercer apartado el análisis se realiza solamente en dos niveles: ámbitos generales de Satisfacción Laboral y tipo de agotamiento y Satisfacción Laboral y Síndrome de Burnout.

Síndrome de Burnout

a) Análisis descriptivo

La media y desviación estándar obtenidas en cada uno de los ítems, que conforman el SMBM, se presentan en la tabla 3. Como se puede observar los indicadores empíricos del burnout que se presentan con mayor frecuencia entre los profesores encuestados son: me siento cansado, me siento físicamente agotado y siento que no soy capaz de comprometerme emocionalmente con

mis compañeros de trabajo; mientras que los indicadores empíricos del burnout que se presentan con menor frecuencia son: estoy al límite de mis fuerzas, siento que mis energías están muertas y no tengo la energía suficiente para ir a trabajar por la mañana.

Tabla 3. Estadística descriptiva de los ítems que conforman el SMBM

Ítems	Media	Desviación Estándar
Me siento cansado	2.60	.771
Siento que no soy capaz de comprometerme emocionalmente con mis compañeros de trabajo	2.37	1.112
Tengo dificultad para concentrarme	2.34	.779
Me siento físicamente agotado	2.44	.815
Me siento insensible ante las necesidades de mis compañeros de trabajo	1.98	.861
<i>Estoy al límite de mis fuerzas</i>	<i>1.75</i>	<i>.763</i>
Siento que no me puedo enfocar correctamente en mi pensamiento	2.14	.945
<i>Siento que mis energías están muertas</i>	<i>1.75</i>	<i>.808</i>
Tengo dificultad para pensar en cosas complejas	2.29	.983
Siento que estoy desgastado	2.07	.888
Mi forma de pensar es lenta	2.14	.840
<i>No tengo la energía suficiente para ir a trabajar por la mañana</i>	<i>1.86</i>	<i>.899</i>
Siento que no puedo pensar con claridad	1.98	.841
Siento que no soy capaz de ser comprensivo con mis compañeros de trabajo	1.98	1.034

En el caso de cada una de las dimensiones constitutivas del SMBM los resultados obtenidos fueron los siguientes: a) agotamiento físico 2.09, b) agotamiento cognitivo 2.17, y c) agotamiento emocional 2.11. Mientras que la media general, o nivel con que se presenta el Síndrome de Burnout, fue de 2.12.

b) Análisis de diferencia de grupos sin atribución causal

Los resultados del análisis de diferencia de grupos, realizado entre los indicadores empíricos del burnout y las siete variables sociodemográficas estudiadas, se presentan en la tabla 4. En el caso de las variables sociodemográficas se utilizaron las siguientes siglas: género (G), edad (E), nivel máximo de estudios (NE), nivel de carrera magisterial (CM), antigüedad

en el servicio (AS), número de alumnos que atiende en su grupo (NA) y número de alumnos con discapacidad que atiende en su grupo (ND); estas siglas se utilizan en todas las tablas donde se presenta el análisis realizado con estas variables sociodemográficas.

Como se puede observar las variables edad, nivel de carrera magisterial, antigüedad en el servicio, número de alumnos que atiende en su grupo y número de alumnos con discapacidad que atiende en su grupo, no establecen una diferencia significativa con relación al nivel con que se presentan los indicadores empíricos del burnout. Por su parte las variables, género y nivel máximo de estudios, marcan una diferencia significativa en solo tres y dos indicadores empíricos del burnout respectivamente.

Tabla 4. Nivel de significación del análisis de diferencia de grupo realizado entre los indicadores empíricos del burnout y las variables sociodemográficas

Indicadores Empíricos del Burnout	G	E	NE	CM	AS	NA	ND
Me siento cansado	.09	.28	.07	.79	.69	.93	.60
Siento que no soy capaz de comprometerme emocionalmente con mis compañeros de trabajo.	.58	.35	.86	.33	.26	.40	.66
Tengo dificultad para concentrarme	.34	.99	.09	.15	.90	.62	.87
Me siento físicamente agotado	.06	.87	.04	.38	.85	.80	.56
Me siento insensible ante las necesidades de mis compañeros de trabajo	.87	.32	.07	.35	.78	.58	.50
Estoy al límite de mis fuerzas	.46	.15	.35	.51	.56	.67	.17
Siento que no me puedo enfocar correctamente en mi pensamiento	.40	.53	.23	.22	.66	.93	.88
Siento que mis energías están muertas	.01	.79	.37	.21	.69	.78	.63
Tengo dificultad para pensar en cosas complejas	.02	.78	.10	.16	.76	.70	.93
Siento que estoy desgastado	.24	.44	.16	.08	.52	.68	.55
Mi forma de pensar es lenta	.22	.89	.13	.42	.52	.76	.75
No tengo la energía suficiente para ir a trabajar por la mañana	.98	.36	.19	.08	.21	.44	.38
Siento que no puedo pensar con claridad	.64	.65	.01	.74	.72	.43	.77
Siento que no soy capaz de ser comprensivo con mis compañeros de trabajo	.02	.14	.17	.80	.20	.39	.91

Los resultados del análisis de diferencia de grupos realizados entre los tipos de agotamiento que indaga el SMBM y las variables sociodemográficas estudiadas se muestran en la tabla 5. Como se puede observar solamente la variable nivel máximo de estudios marca una diferencia significativa en el nivel con que se presenta el agotamiento físico y el cognitivo.

Tabla 5. Nivel de significación del análisis de diferencia de grupo realizado entre los diferentes tipos de agotamiento y las variables sociodemográficas

Tipos de agotamiento	G	E	NE	CM	AS	NA	ND
Físico	.08	.80	.05	.12	.56	.75	.61
Cognitivo	.12	.97	.02	.18	.90	.67	.93
Emocional	.22	.18	.14	.34	.34	.42	.67

Los resultados del análisis de diferencia de grupos realizados entre la variable Síndrome de Burnout que indaga el SMBM y las variables sociodemográficas estudiadas se muestran en la tabla 6. Como se puede observar solamente la variable nivel máximo de estudios marca una diferencia significativa en el nivel con que se presenta el Síndrome de Burnout.

Tabla 6. Nivel de significación del análisis de diferencia de grupo realizado entre el síndrome de burnout y las variables sociodemográficas

Variable	G	E	NE	CM	AS	NA	ND
Síndrome de Burnout	.06	.73	.02	.10	.77	.54	.92

Satisfacción Laboral Docente

a) Análisis descriptivo

La media y desviación estándar obtenidas en cada uno de los ítems, que conforman el EMSLD, se presentan en la tabla 7. Como se puede observar, los ámbitos específicos donde se encuentran más satisfechos los profesores encuestados son: la libertad que tiene para el diseño e implementación de sus actividades de trabajo, la autonomía que tiene para realizar su trabajo y la relación interpersonal que tiene con el director de la institución; mientras que los ámbitos específicos donde reportan estar más insatisfechos son: la forma en que puede ascender de nivel en carrera magisterial, el modo en que se respetan lo estatutos sindicales y la remuneración económica que percibe.

Tabla 7. Estadística descriptiva de los ámbitos específicos que indaga la EMSLD

Ámbitos Específicos	Media	Desviación Estándar
Las relaciones interpersonales que tengo con mis compañeros docentes	2.31	.706
Las actividades docentes que desempeño en este momento	2.38	.768
La información que me brinda la institución con relación a mis condiciones o problemas laborales	2.08	.772
La forma en que valoran mi trabajo los estudiantes	2.17	.704
El nivel de motivación que tengo en este momento hacia mi trabajo	2.31	.895
Las oportunidades que me brinda la institución para desarrollarme profesionalmente	2.33	.735
La autonomía que tengo para realizar mi trabajo	2.66	.611
La equidad con que se nos trata por parte del director	2.34	.822
La opinión que tiene la comunidad, que circunda la escuela, sobre los profesores de esta institución	1.98	.799
Mi forma de participar en la toma de decisiones	2.39	.670
Las relaciones interpersonales que tengo con los alumnos de la institución	2.54	.727
La forma en que el director de esta institución supervisa mi trabajo	2.36	.760
La forma en que se respeta la normatividad institucional	2.25	.883
El ambiente de trabajo que existe en la institución	2.37	.889
La forma en que me trata el director	2.61	.616
La ventilación del espacio físico donde laboro	2.32	.819
El modo en que el director resuelve los conflictos que se suscitan en la institución	2.24	.878
La forma en que me puedo promover a un puesto directivo	1.98	1.009
<i>El modo en que se respetan los estatutos sindicales</i>	1.71	1.124
La información que me brinda el director para llevar a cabo mi trabajo	2.54	.703
El apoyo y las facilidades que me brinda el director para desarrollarme profesionalmente	2.61	.695
La libertad que tengo para el diseño e implementación de mis actividades de trabajo	2.67	.636
La relación interpersonal que tengo con el director de la institución	2.69	.650
La iluminación del espacio físico donde trabajo	2.39	.869
El nivel de carrera magisterial que tengo	1.95	1.151
Lo motivador que es mi trabajo	2.36	.826
La forma en que valora mi trabajo el director de la institución	2.24	.865
<i>La remuneración económica que percibo</i>	1.88	.938
La cantidad de trabajo que se me asigna	2.34	.757
La forma en que está organizada la institución	2.37	.740
La forma en que se toman en cuenta mis opiniones	2.53	.728
La forma en que valoran mi trabajo mis compañeros docentes	2.41	.698
El espacio físico donde realizo mi trabajo	2.38	.745
<i>La forma en que puedo ascender de nivel en carrera magisterial</i>	1.60	1.091

En el caso de cada uno de los ámbitos generales que indaga la EMSLD los resultados obtenidos fueron los siguientes: a) Relaciones interpersonales 2.52, b) Desempeño profesional 2.48, c) Condiciones laborales 2.03, d) Valoración del trabajo desarrollado 2.20, e) Participación 2.46, f) Factores organizacionales 2.39, g) Ambiente físico 2.36, y h) Equipo directivo 2.42. Mientras que la media general, o nivel de satisfacción laboral que presentan los docentes, fue de 2.31

b) Análisis de diferencia de grupos sin atribución causal

Los resultados del análisis de diferencia de grupos, realizado entre los ámbitos específicos de satisfacción laboral y las siete variables sociodemográficas estudiadas, se presentan en la tabla 8.

Tabla 8. Nivel de significación del análisis de diferencia de grupo realizado entre los ámbitos específicos de satisfacción laboral y las variables sociodemográficas

Ámbitos Específicos	G	E	NE	CM	AS	NA	ND
Las relaciones interpersonales que tengo con mis compañeros docentes	.22	.70	.01	.29	.48	.64	.17
Las actividades docentes que desempeño en este momento	.03	.96	.82	.04	.45	.17	.84
La información que me brinda la institución con relación a mis condiciones o problemas laborales	.23	.56	.05	.49	.50	.16	.96
La forma en que valoran mi trabajo los estudiantes	.26	.91	.21	.56	.64	.42	.40
El nivel de motivación que tengo en este momento hacia mi trabajo	.53	.96	.18	.30	.65	.31	.90
Las oportunidades que me brinda la institución para desarrollarme profesionalmente	.01	.68	.16	.49	.55	.45	.45
La autonomía que tengo para realizar mi trabajo	.21	.71	.10	.33	.64	.02	.77
La equidad con que se nos trata por parte del director	.00	.48	.32	.35	.52	.05	.25
La opinión que tiene la comunidad, que circunda la escuela, sobre los profesores de esta institución	.03	.90	.09	.43	.82	.47	.80
Mi forma de participar en la toma de decisiones	.29	.20	.41	.22	.44	.75	.50
Las relaciones interpersonales que tengo con los alumnos de la institución	.42	.58	.08	.54	.81	.17	.33
La forma en que el director de esta institución supervisa mi trabajo	.11	.72	.35	.44	.49	.00	.84
La forma en que se respeta la normatividad institucional	.05	.61	.13	.42	.91	.62	.92
El ambiente de trabajo que existe en la institución	.00	.36	.03	.12	.68	.18	.78
La forma en que me trata el director	.16	.24	.22	.05	.62	.15	.29
La ventilación del espacio físico donde laboro	.40	.51	.11	.00	.67	.53	.99
El modo en que el director resuelve los conflictos que se suscitan en la institución	.22	.91	.04	.29	.97	.44	.15
La forma en que me puedo promover a un puesto directivo	.51	.31	.06	.17	.83	.94	.95
El modo en que se respetan los estatutos sindicales	.04		.38	.89	.31	.57	.42
La información que me brinda el director para llevar a cabo mi trabajo	.11	.76	.04	.26	.80	.32	.63
El apoyo y las facilidades que me brinda el director para desarrollarme profesionalmente	.21	.97	.29	.18	.22	.02	.64
La libertad que tengo para el diseño e implementación de mis actividades de trabajo	.21	.96	.10	.17	.65	.06	.22
La relación interpersonal que tengo con el director de la institución	.05	.56	.42	.58	.58	.29	.00
La iluminación del espacio físico donde trabajo	.21	.77	.43	.08	.80	.03	.53
El nivel de carrera magisterial que tengo	.05	.19	.42	.00	.22	.79	.63
Lo motivador que es mi trabajo	.01	.88	.08	.04	.64	.55	.52
La forma en que valora mi trabajo el director de la institución	.13	.45	.74	.02	.81	.00	.42
La remuneración económica que percibo	.03	.16	.09	.29	.75	.72	.90
La cantidad de trabajo que se me asigna	.27	.71	.06	.08	.94	.95	.21
La forma en que está organizada la institución	.02	.90	.06	.01	.88	.21	.79
La forma en que se toman en cuenta mis opiniones	.32	.95	.15	.61	.98	.74	.55
La forma en que valoran mi trabajo mis compañeros docentes	.05	.26	.16	.09	.74	.80	.06
El espacio físico donde realizo mi trabajo	.63	.03	.19	.00	.37	.69	.83
La forma en que puedo ascender de nivel en carrera magisterial	.01	.81	.21	.01	.59	.68	.88

Los resultados del análisis de diferencia de grupos realizados entre los ámbitos específicos de satisfacción laboral que indaga el EMSLD y las variables sociodemográficas estudiadas se muestran en la tabla 8. Como se puede observar, solamente las variables género y nivel de carrera magisterial marcan una diferencia significativa en el nivel con que se presentan un número aceptable de ámbitos específicos de satisfacción laboral.

Los resultados del análisis de diferencia de grupos realizados entre los ámbitos generales de satisfacción laboral que indaga la EMSLD y las variables sociodemográficas estudiadas se muestran en la tabla 9. Como se puede observar solamente las variables género y nivel de carrera magisterial marcan una diferencia significativa en el nivel con que se presenta la satisfacción laboral en diversos ámbitos generales.

Tabla 9. Nivel de significación del análisis de diferencia de grupo realizado entre los ámbitos generales de satisfacción laboral y las variables sociodemográficas

Ámbitos Generales	G	E	NE	CM	AS	NA	ND
Relaciones interpersonales	.04	.80	.00	.30	.93	.13	.35
Desempeño profesional	.04	.96	.07	.02	.51	.04	.98
Condiciones laborales	.00	.37	.02	.02	.83	.71	.78
Valoración del trabajo desarrollado	.01	.99	.11	.10	.83	.15	.75
Participación	.24	.74	.18	.28	.76	.90	.44
Factores organizacionales	.00	.74	.02	.09	.97	.20	.83
Ambiente físico	.29	.27	.40	.00	.79	.15	.83
Equipo directivo	.04	.35	.06	.03	.82	.01	.46

Los resultados del análisis de diferencia de grupos realizados entre la variable satisfacción laboral y las variables sociodemográficas estudiadas se muestran en la tabla 10. Como se puede observar solamente las variables género y nivel máximo de estudios marcan una diferencia significativa en el nivel con que se presenta la satisfacción laboral.

Tabla 10. Nivel de significación del análisis de diferencia de grupo realizado entre la satisfacción laboral y las variables sociodemográficas

Variable	G	E	NE	CM	AS	NA	ND
Satisfacción laboral	.00	.89	.01	.02	.94	.10	.86

Relación entre el Síndrome de Burnout y la Satisfacción Laboral

Los resultados obtenidos en el análisis correlacional de carácter direccional realizado entre los diferentes tipos de agotamientos y los ámbitos generales de satisfacción laboral se muestra en la Tabla 11; cabe mencionar que solamente se reporta el valor más alto.

Tabla 11. *Relación entre los diferentes tipos de agotamiento y los diversos ámbitos generales de satisfacción laboral.*

	Agotamiento Físico	Agotamiento Cognitivo	Agotamiento Emocional
Relaciones Interpersonales	Agotamiento físico como variable dependiente -.32/.00	Agotamiento cognitivo como variable dependiente -.34/.00	Agotamiento emocional como variable dependiente -.47/.00
Desempeño profesional	Agotamiento físico como variable dependiente -.39/.00	Agotamiento cognitivo como variable dependiente -.46/.00	Valor igual en los tres casos: como variable independiente, como variable dependiente y en la relación simétrica -.34/.00
Condiciones laborales	Valor igual en los tres casos: como variable independiente, como variable dependiente y en la relación simétrica -.30/.00	Condiciones laborales como variable dependiente -.42/.00	Condiciones laborales como variable dependiente -.40/.00
Valoración del trabajo desarrollado	Agotamiento físico como variable dependiente -.40/.00	Agotamiento cognitivo como variable dependiente y relación simétrica -.44/.00	Valor igual en los tres casos: como variable independiente, como variable dependiente y en la relación simétrica -.31/.00
Participación	Agotamiento físico como variable dependiente -.36/.00	Agotamiento cognitivo como variable dependiente -.50/.00	Agotamiento emocional como variable dependiente -.35/.00
Factores Organizacionales	Agotamiento físico como variable dependiente -.37/.00	Agotamiento cognitivo como variable dependiente -.38/.00	Agotamiento emocional como variable dependiente -.40/.00
Ambiente físico	Agotamiento físico como variable dependiente -.27/.00	Agotamiento cognitivo como variable dependiente -.30/.00	-----
Equipo Directivo	Agotamiento físico como variable dependiente -.37/.00	Agotamiento cognitivo como variable dependiente -.33/.00	Valor igual en los tres casos: como variable independiente, como variable dependiente y en la relación simétrica -.26/.00

Como se puede observar el agotamiento físico y el agotamiento cognitivo se presentan mayoritariamente como variables dependientes influidas por el nivel de satisfacción laboral presente en diversos ámbitos generales; por su parte el agotamiento emocional es el que se presenta con mayor imprecisión en su relación con los diferentes ámbitos generales de la satisfacción laboral.

Por su parte los resultados obtenidos en la relación entre el Síndrome de Burnout y la Satisfacción Laboral se presentan en la tabla 12. Como se puede observar, a diferencia de la relación entre los diferentes tipos de agotamiento y los diversos ámbitos generales de la satisfacción laboral, en este caso se observan valores iguales para relación simétrica y la Satisfacción laboral como variable dependiente.

Tabla 12. *Relación entre el Síndrome de Burnout y la Satisfacción Laboral*

	Coeficiente	Nivel de Sig.
Relación simétrica	-.48	.00
El Síndrome de Burnout como variable dependiente	-.47	.00
La Satisfacción Laboral como variable dependiente	-.48	.00

Discusión de Resultados

La discusión de resultados se realiza tomando como referente los objetivos planteados para la presente investigación.

Perfil Descriptivo y Sociodemográfico del Síndrome de Burnout

Con base en un baremo de tres niveles (bajo o leve: de 0 a 33%; medio o moderado: de 34% a 66%; y alto o profundo: de 67% al 100%) (Mingote & Pérez, 2003; Guerrero, 2003), se puede afirmar que los profesores encuestados reportan un nivel moderado de Burnout (42%). Los tres tipos de agotamiento se presentan, igualmente, con un nivel moderado: agotamiento cognitivo (43%), agotamiento emocional (42%) y agotamiento físico (41%). Los indicadores empíricos del burnout que se presentan con mayor frecuencia entre los profesores encuestados son: me siento cansado, me siento físicamente agotado y siento que no soy capaz de comprometerme emocionalmente con

mis compañeros de trabajo; mientras que los indicadores empíricos del burnout que se presentan con menor frecuencia son: estoy al límite de mis fuerzas, siento que mis energías están muertas y no tengo la energía suficiente para ir a trabajar por la mañana.

Estos resultados difieren de los reportados por Ayuso y Guillén (2008) y Barraza, Carrasco y Arreola (2007); los primeros afirman que los maestros de secundaria presentan una alta incidencia, mientras que los segundos informan que los maestros de primaria presentan un bajo nivel de burnout. Así mismo, los resultados obtenidos coinciden con los reportados por Vitoria y Paredes (2002) quienes afirman que los profesores universitarios presentan un nivel medio de burnout.

Estas coincidencias o divergencias, con resultados previos, deben de tomarse con cautela si consideramos que los estudios se realizaron a partir de un enfoque tridimensional del burnout y que salvo uno de ellos, el nivel educativo del profesor encuestado es diferente al del presente estudio. No obstante cabe destacar el hecho de que un nivel moderado de Burnout es un dato que no podemos dejar pasar por alto ya que nos indica que los profesores encuestados se encuentran realmente agotados.

De las diferentes variable estudiadas con relación al Síndrome de Burnout, solamente la variable nivel máximo de estudios marca una diferencia significativa, por lo que se puede afirmar que se encuentran más agotados los profesores que tienen como grado máximo de estudios el de licenciatura.

Si se toman como referentes, y a manera de ejemplo, los resultados obtenidos en tres de las variables estudiadas se puede afirmar que los resultados coinciden con los reportados por Barraza, et al. (2007) y Diéguez, Sarmiento y Calderón (2006) quienes afirman que el género, la edad, y la antigüedad no establecen una diferencia significativa en el nivel de Síndrome de Burnout.

Por otra parte, estos resultados difieren con la información proporcionada por Mingote y Pérez (2003), quienes aseguran que la edad y el género si establecen diferencias en el nivel del síndrome de burnout y con los reportados por Ciancaglini (2005) quien afirma que: a) entre la variable edad y

Burnout hay una relación negativa, y b) se ha observado que hay una relación entre mayores años de ejercicio profesional y el cansancio emocional.

Estos resultados, de las variables tomadas como ejemplo, más allá que deben de tomarse con cautela por las razones ya expuestas anteriormente, no hacen más que evidenciar las contradicciones existentes en el campo de estudio del burnout. A este respecto Guillén y Guil (2000), reportan que la relación entre edad, antigüedad y género y el síndrome de burnout no es clara, al grado de que hay estudios que presentan resultados contradictorios (p. ej. en la variable género, donde algunos estudios marcan que los hombre tienen mayor nivel de burnout, otros que las mujeres y algunos otros, afirman que no se relaciona el género con el nivel de burnout, que es el caso de la presente investigación); esta idea de ambigüedad en las relaciones entre estas variables y el burnout también es reconocida por Ciancaglini (2005).

Con base en los resultados obtenidos en la presente investigación se coincide plenamente con Guillén y Guil (2000) y Ciancaglini (2005), y se considera que las investigaciones realizadas hasta el momento se encuentran lejos de poder llegar a establecer un perfil sociodemográfico del Síndrome de Burnout.

Perfil Descriptivo y Sociodemográfico de la Satisfacción Laboral

Con base en un baremo de tres valores (0 a 33% bajo; 34% a 66% medio; y 67% a 100% alto) (Barraza & Ortega, 2009), se puede afirmar que los profesores encuestados reportan un alto nivel (76%) de satisfacción laboral; en este punto se coincide con Barraza y Ortega (2009), De Frutos, et al. (2007) y Padilla, Jiménez y Ramírez (2007) quienes afirman que los docentes muestran una alta satisfacción laboral y se difiere del resultado informado por Olivares, et al. (2006) quienes afirman que los docentes manifiestan un nivel de satisfacción laboral regular.

En el caso de los ámbitos generales de satisfacción laboral se puede observar que los ámbitos de las relaciones interpersonales (83%) y del desempeño profesional (82%) son donde los profesores encuestados reportan

un mayor nivel de satisfacción laboral, mientras que los ámbitos de las condiciones laborales (67%) y de la valoración del trabajo desarrollado (73%), son en los que se presenta el menor nivel de satisfacción laboral. En el caso específico del alto nivel de satisfacción laboral en el ámbito del desempeño profesional se coincide con Barraza y Ortega (2009) y González (2008); mientras que el caso de las condiciones laborales se coincide con Ramírez y D'Aubeterre (2007) y De Frutos, et al. (2007).

Los ámbitos específicos donde se encuentran más satisfechos los profesores encuestados son: la libertad que tiene para el diseño e implementación de sus actividades de trabajo, la autonomía que tiene para realizar su trabajo y la relación interpersonal que tiene con el director de la institución; mientras que los ámbitos específicos donde reportan estar más insatisfechos son: la forma en que puede ascender de nivel en carrera magisterial, el modo en que se respetan los estatutos sindicales y la remuneración económica que percibe.

A diferencia de la variable Síndrome de Burnout, la variable Satisfacción Laboral obtuvo ciertos resultados, en su relación con las variables sociodemográficas estudiadas, que permiten establecer un perfil sociodemográfico al respecto. En ese sentido, se puede afirmar que los profesores encuestados del género masculino, que se encuentran en el Nivel C de carrera magisterial y que tienen como nivel máximo de estudios la maestría, son los que presentan un mayor nivel de satisfacción laboral. Este mismo perfil se vuelve a presentar en el caso de los ámbitos generales de desempeño profesional y condiciones laborales.

Relación entre Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral

Con base en el modelo de Janssen, et al. (1999) se planteó la hipótesis de que las variables Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral tienen el mismo estatus al ser resultados o consecuencias de los estresores laborales; sin embargo los resultados nos ofrecen información contradictoria.

Si el análisis se realiza entre las dimensiones constitutivas de una u otra variable se puede observar que, mayoritariamente, los diferentes tipos de agotamiento se presentan como variables dependientes y los ámbitos generales de la Satisfacción Laboral como variables independientes. Mientras que en el análisis entre las dos variables se observa que la variable Satisfacción Laboral aparece como variable dependiente, o en su defecto se establece una relación simétrica.

Estos resultados se deben considerar provisionales y no concluyentes ya que: a) habría necesidad de realizar un análisis más completo de las propiedades psicométricas de los dos instrumentos utilizados, b) aplicarse en una población mayor, y c) esperar resultados más concluyentes ya que las diferencias entre uno u otro valor fue mayoritariamente de una centésima, que es menor al margen de error aceptado ($< .05$).

Con base en estos resultados, y a manera de cierre, se puede afirmar que la relación entre las variables Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral sigue siendo un objeto de estudio susceptible de mayor indagación empírica.

Referencias

- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Ayuso, J. A. & Guillén, C. L. (2008), Burnout y Mobbing en Enseñanza Secundaria, *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 157-173.
- Barraza, A, & Ortega, F. (2009). Satisfacción Laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9(17), 4-17.
- Barraza, A., Carrasco, R. & Arreola, M. G. (2007). Síndrome de Burnout. Un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango, *Investigación Educativa Duranguense*, 2(6), 64-73.
- Bennett, S., Plint, A. & Clifford, T. (2005). Burnout, psychological morbidity, job satisfaction, and stress: a survey of Canadian hospital based child protection professionals. *Arch Dis Chile*, 90(11), 1112–1116.

- Carlotto, M. S. (2002). Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: A.M.T. Benevides-Pereira. *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhado* (pp.187-212.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cavalcante, J. J. (2004), *Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (Bahía- Brasil)*, Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona (on line).
- Cetina-Tabares, R. E., Gonzalo Chan-Canul, A. & Sandoval-Jurado, L. (2006). Nivel de satisfacción laboral y síndrome de desgaste profesional en médicos familiares. *Revista Médica del IMSS*, 44(6), 535-540.
- Chacón, M. & Grau, J. A. (2004). Burnout y variables personales moduladoras en enfermeros que trabajan en hospitales oncológicos. *Psicología y Salud*, 14(1), 67-78.
- Ciancaglini, G. K. (2005). Síndrome de Burnout. Recuperado el 15 de enero de 2007. Disponible en Monografías.com en URL:
<http://www.monografias.com/trabajos38/sindromeburnout/sindrome-burnout.shtml>.
- Da Rosa, C. & Carlotto, M. S. (2005). Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho em profissionais de uma instituição hospitalar. *SBPH*, 8(2),1 - 15. Recuperado el 15 de marzo de 2010.
- De Frutos, J. A., et al. (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes de las escuelas católicas de Madrid. *Educación y Futuro*, (17), 9-42.
- Diéguez, X., Sarmiento, D. & Calderón, P. (2006). *Presencia del Síndrome de Burnout en los profesores de la Escuela internacional de Educación Física y Deporte de Cuba*. Recuperado el 13 de enero de 2007. Disponible en Ilustrados.com:
<http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEVpZuVkkkjDKrQmZJ.php>
- Escribà-Agüir, V., Artazcoz, L. & Pérez-Hoyos, S. (2008). Efecto del ambiente social y de la satisfacción laboral en el síndrome de burnout en médicos especialistas. *Gaceta Sanitaria*, 22(4), 300-308.

- Garcés, E. J. (2003). *Definición de Burnout*. Recuperado el 23 de mayo de 2010. Disponible en <http://www.abacolombia.org.co/bv/organizaciones/burnout1.pdf>.
- Gil-Monte, P. R. (2003). El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), 19-33.
- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- Gomes, A. R. & Cruz, J. F. A. (2004). A experiência de stresse e “burnout” em psicólogos portugueses: um estudo sobre as diferenças de género, *Psicologia : teoria, investigação e prática*. 9(2), 193-212.
- González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(4), 68-89.
- González, D. & Delgado, S. (2008). Acoso psicológico en el lugar de trabajo, burnout y psicopatología. Un estudio piloto con el BSI y el MBI. *Boletín de Psicología*, 94, 47-56.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), 145-158.
- Guillén, C. & Guil, R. (2000). *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Hermosa, A. M. (2006). Satisfacción laboral y Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.
- Hernández, G. L., Olmedo, E. & Ibáñez, I. (2004). Estar quemado (Burnout) y su relación con el afrontamiento. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), 323-336.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Kirk-Brown, A. & Wallace, D. (2004). Predicting burnout and job satisfaction in workplace counsellors: the influence of role stressors, job challenge, and

- organisational knowledge. *Journal of Employment Counseling*, 41, (1), 29-38
- Kumar, S., Fischer, J., Robinson, E., Hatcher, S. & Bhagat, R. N. (2007), Burnout and job satisfaction in New Zealand psychiatrists: a national study. *The International Journal of Social Psychiatry*, 53, (4), 306-316.
- Llorens, S., García-Renedo, M. & Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, (1-2), 55-70.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Melamed, S., Kushnir, T. & Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral Medicine*, (18), 53-60.
- Mingote, J. C. & Pérez, S. (2003). *Estrés en la enfermería*. Madrid, España: Díaz de Santos Ediciones.
- Miró, E., Solanes, A., Martínez, P., Sánchez, A. I. & Rodríguez, J. (2007). Relación entre el burnout o «síndrome de quemarse por el trabajo», la tensión laboral y las características del sueño. *Psicothema*, 19(3), 388-294.
- Montero, I. & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Olivares, J. et al. (2006). Satisfacción laboral de docentes universitarios del Departamento Académico de Clínica Estomatológica. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 21-25.
- Otero, J. M., Castro, C., Villardefrancos, E. & Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European journal of education and psychology*, 2(2), 99-111.
- Padilla L. E., Jiménez L. & Ramírez M. D. (2007). *La satisfacción laboral global del profesorado y su satisfacción con la libertad académica, valor substancial de la universidad. El caso de una universidad pública estatal.*

Memoria Electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.

- Parada, M. E., Moreno, R., Mejías, Z., Rivas, A., Rivas, F., Cerrada, J. & Rivas, F. (2005). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en el personal de enfermería del Instituto Autónomo Hospital Universitario Los Andes (IAHULA), Mérida, Venezuela, 2005. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 23(1), 33-45.
- Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burnout*. New York, USA: The Free Press.
- Piko, B. F. (2005). Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: a questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(3), 311-318.
- Ramírez, T. & D'Aubeterre, M. E. (2007). Los niveles de satisfacción laboral del maestro venezolano diez años después (1996-2006). *Investigación y Postgrado*, 22(2), 57-86.
- Ross, J., Jones, J., Callaghan, P., Eales, S. & Ashman, N. (2009). A survey of stress, job satisfaction and burnout among haemodialysis staff. *Journal of Renal Care*, 35(3), 127-133.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiro, J. M. & Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Silveira, N. M. et al. (2005). Avaliação de *burnout* em uma amostra de policiais civis. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 27(2), 159-163.
- Topa, G. & Morales, J. M. (2005). Determinantes específicos de la satisfacción laboral, el burnout y sus consecuencias para la salud: un estudio exploratorio con funcionarios de prisiones. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(1), 73-83.

- Tsigilis, N., Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review* 1(8), 256-261.
- Vitoria, H. & Paredes, M. (2002). Estudio del Síndrome de Burnout o Desgaste Profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere*, 6(17), 29-36.

**BURNOUT EN PROFESORES DE VILLAHERMOSA TABASCO: ANÁLISIS
CORRELACIONAL CON VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y
LABORALES**

**TEACHER BURNOUT IN VILLAHERMOSA TABASCO: CORRELATIONAL
ANALYSIS WITH SOCIODEMOGRAPHIC AND OCUPATIONAL VARIABLES**

Flavio Mota Enciso

Laura Mollinedo Riveros

Alejandra Ordóñez Méndez

Iris Marlene Torres Ramírez

Universidad Autónoma de Guadalajara

Campus Tabasco

Resumen

El presente trabajo tiene el propósito de elaborar un diagnóstico del nivel de estrés que viven los docentes de diferentes niveles educativos en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, identificando los grados de riesgo y buscando relaciones con algunas variables sociodemográficas, para luego contrastar los hallazgos en los diferentes niveles educativos. En el aspecto conceptual el tema de estrés se aborda desde el constructo denominado “*burnout*” o sensación de “estar quemado por el trabajo”, desarrollado por Freudenberg en 1975. La evaluación se realiza por medio de la encuesta MBI-ES (*Maslach Burnout Inventory–Educators Survey*), denominada en su versión al español Escala de Maslach, desarrollada por Cristina Maslach y Susan Jackson en 1986. Para el análisis considera las tres escalas que la componen: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal.

Sus objetivos son: Identificar los grados de estrés, a través del síndrome de *burnout* de los profesores de diferentes niveles educativos y comparar los grados de riesgo entre profesores de diferentes niveles educativos, encontrar relaciones entre diferentes variables sociodemográficas y laborales y verificar si

existe correlación entre el nivel de estrés detectado por medio de la encuesta de Maslach y el nivel de estrés “sentido” o “percibido” por los docentes.

Palabras clave: Estrés, Salud Ocupacional, Riesgos de Trabajo, Profesionales de la Educación, Evaluación de Profesores.

Abstract

The present work aims to make a diagnosis of stress experienced by teachers at different educational levels in the city of Villahermosa, Tabasco, identifying levels of risk and seeking relationships with demographic variables and then compare the findings in different educational levels, and thus obtain an overview of the problem. On the conceptual theme of stress is approached from the construct called "burnout" or feeling "burnt out by work", developed by Freudenberg in 1975. The evaluation was conducted through survey MBI-ES (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey), 'the Spanish version of the Maslach Scale, developed by Christina Maslach and Susan Jackson in 1986. For the analysis considers the three scales that comprise it: emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment.

Its objectives are: To identify the degrees of stress, through the burnout of teachers of different educational levels and compare the degree of risk among teachers of different educational levels, to find relationships between demographic variables and occupational burnout syndrome; and check whether there is correlation between the level of stress encountered by the survey Maslach and level of stress, "meaning" or "perceived" by teachers.

It is a descriptive correlational study. The sociodemographic variables considered were sex, age, marital status, number of children, sports, academic degree attained by the teacher, who teaches level, years of professional experience and years of teaching experience.

In this research involved 161 teachers in the educational levels of primary, secondary, high school, undergraduate and graduate work in a couple of private institutions.

Among the most significant findings are that a little over 10% of the teachers introduced the burnout syndrome or at risk of acquiring it, a figure that may seem irrelevant, but if we consider its consequences, has an important effect. Comparing teachers by level of education where they work, the most exposed to the syndrome are middle and high school, and college students are less affected. Levels of emotional exhaustion are more evident in the teachers of the basic levels, but also more satisfying.

The demographic and occupational variables which relates the burnout syndrome is the sport and level of education where teachers working, both with negative scores. Considering the scale of individual burnout test, correlation is also the emotional exhaustion scale of the gender variable, where women report higher scores, the depersonalization scale correlates with marital status, featuring the divorced and widowed as most affected, and the personal accomplishment scale was significantly related to the academic degree and the level where they work teachers (inverse correlation) and with the sex, portraying women as more satisfied with their personal achievements.

Key words: Stress, Occupational Health, Working risks, Education Professionals, Teacher Evaluation.

Antecedentes

En los setentas Herbert Freudenberg (1975) psicólogo clínico de la ciudad de Nueva York, es el primer profesional en nombrar y utilizar el término *burnout*, para referirse a los síntomas que experimentaron tanto él como sus colaboradores mientras ayudaban a personas que tenían problemas con el abuso de drogas. Después de un periodo de sentir cansancio, ira, depresión, Freudenberg llegó a la conclusión que debido al tipo de población con la que él trabajaba, es decir, personas que estaban especialmente necesitadas y que demandaban gran parte de su atención, provocaba que sintiera que no podía dar más de sí. Fue así como en aquella época se utilizó el término *burnout* para referirse principalmente a los efectos que ocasionaban en las personas

cuya labor estaba orientada a trabajar con adictos crónicos a las drogas, de tal manera que las instituciones de sanidad dedicadas a esta labor tomaran las medidas correspondientes para procurar el bienestar físico y mental de su personal.

Posteriormente, Maslach y Pines investigaron este padecimiento desde una perspectiva psicosocial (en Farber, 1991). En el año 1973, mismo año en el que Freudenberg escribe sobre *burnout*, Maslach presenta un documento a la Asociación Americana de Psicología en el que enfatiza cómo el estrés relacionado con el puesto, puede llevar a una persona a tratar de manera deshumanizada a sus clientes. Para Cristina Maslach el *burnout* es *un síndrome caracterizado por agotamiento emocional y cinismo que se da frecuentemente entre los individuos que están de alguna manera en contacto con las personas. Así como también el desarrollo de actitudes negativas... o despersonalización hacia los clientes y la tendencia a evaluarse negativamente con respecto al trabajo* (Maslach & Jackson, 1981).

Estos autores identifican tres dimensiones o síntomas del *burnout*: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal en el trabajo. Concluyen que esos mismos individuos “*no tienen nada más que ofrecer*” (Pines & Arason, 1981) y “*no les importa ya*” (Maslach, 1976).

Con el interés de desarrollar algún recurso para medir este fenómeno, Maslach y Jackson diseñan el MBI-GS (Maslach Burnout Inventory - General Survey, 1981), instrumento que evalúa los tres síntomas del *burnout*. Al contar con este recurso, surge el interés de estudiar casos similares en otras profesiones, entre las que destaca la actividad docente. Maslach y Jackson hacen las adaptaciones correspondientes del MBI para evaluar el *burnout* en las diversas profesiones y desarrollan en 1986 el MBI-ES (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey) orientado a evaluar el síndrome del *burnout* en los docentes. El MBI ha tenido gran aceptación por ser el instrumento que evalúa por excelencia los tres componentes identificados del *burnout* considerados en su definición.

Cherniss y otros (1976) analizaron el *burnout* a partir de los aspectos que se dan en el ambiente de trabajo, pero desde una perspectiva

organizacional. Su interés se centró en cómo las organizaciones y sus ambientes socioculturales afectan al trabajador. Destacaron dos factores que influyen en este padecimiento: los cambios sociales y la burocracia existente en los servicios. A este respecto señalan que en las instituciones donde prevalece un ambiente puramente burocrático, es inevitable que surjan problemas entre el personal y los administrativos, de tal manera que el personal tiene que aprender a manipular el sistema con el propósito de llevar a cabo sus funciones. Cherniss (1980) sugiere que algunas de las expectativas de los empleados son irreales, lo que conlleva a que experimenten sentimientos de desilusión, destacando así que el *burnout* surge principalmente como un desajuste entre lo que el trabajador siente que está ofreciendo y lo que siente que recibe a cambio. Él identificó tres patrones que caracterizan a los individuos que tienen *burnout*: 1) la pérdida de simpatía y tolerancia hacia los clientes al punto de culparlos por sus propios problemas, 2) la pérdida del sentido de idealismo y optimismo con respecto al cambio, y 3) la búsqueda fuera del área laboral para encontrar satisfacción personal (Gold & Roth, 1993).

En la década de los ochentas, Seymour Sarason (1983) se enfocó principalmente en los cambios sociales que surgieron a partir de la Segunda Guerra Mundial. Para Sarason el *burnout no es una característica de o en el individuo, sino más bien es un conjunto de características psicosociales complejas que reflejan los aspectos de la sociedad en general*. Afirma que después de la Segunda Guerra Mundial los servicios humanos se burocratizaron y aumentó la especialización o profesionalización en el servicio, lo cual originó que surgiera un distanciamiento entre el prestador del servicio y el solicitante de dicho servicio.

El incremento de los servicios acompañados del apoyo gubernamental, ocasionó que las personas creyeran que dichos servicios podían resolver todos los problemas sociales. Con la intervención cada vez más frecuente del gobierno en los servicios y las incesantes demandas por parte de los clientes, cada vez fue más difícil para los trabajadores alcanzar la satisfacción laboral.

Basándose en el trabajo de Sarason, Farber (1991) realiza sus estudios iniciales para relacionar el fenómeno de *burnout* con los cambios que se dan

dentro de la familia, en el área laboral y en las estructuras sociales. Enumera una serie de cambios tales como el desmedido énfasis en la producción de comodidades, el crecimiento de grandes organizaciones, el crecimiento y la renovación de la mancha urbana, el aumento en el índice de divorcios, así como el aumento de las relaciones sociales impersonales. Farber (1991), sostiene que a partir de entonces “nuestra sociedad ha fomentado el desarrollo de individuos narcisistas, absortos en sí mismos y manipuladores, quienes exigen una atención y gratificación inmediata” pero que viven en “un estado de inquietud y un deseo permanente de insatisfacción” (Lash, 1979).

A partir de la década de los noventas, las investigaciones realizadas en torno al *burnout* se extendieron en toda Europa y América Latina, lo que originó que se hicieran adaptaciones del MBI en diferentes idiomas.

Todas las investigaciones realizadas en torno al *burnout* han contribuido en gran medida, no sólo en dar a conocer este fenómeno cada vez más común en nuestra sociedad, sino que además en algunos países como España, es reconocido como accidente de trabajo, lo que motiva a algunos países y organizaciones a desarrollar programas para diagnosticar el *burnout*, así como también desarrollar estrategias de prevención e intervención.

El problema

La tarea docente evoluciona a la par de los cambios sociales. Cada vez se torna una actividad más compleja y las consecuencias de estos cambios afectan a todos los involucrados, particularmente a quienes viven cotidianamente la educación: profesores y alumnos. Si bien los estudiantes representan el foco de atención del proceso educativo, de los maestros depende en buena parte el éxito de esta empresa, pues ellos planean, dirigen y evalúan el desarrollo y desempeño de los estudiantes.

En esta perspectiva, la salud mental del maestro se convierte en piedra angular de la educación. Cuando un docente sufre alguna enfermedad física, un efecto regular es que se ponga en reposo, fuera de la escuela, hasta que esté en condiciones deseables para regresar al aula; pero cuando sufre un

problema de salud mental, sobre todo del tipo del estrés, permanece en clase, y muchas veces ni tiene conciencia de su enfermedad, pero las consecuencias se acumulan para él y los alumnos sufren por ello. La síntesis de este problema es expresada por Mouly desde 1978 en las siguientes palabras:

Parece que algunos maestros tienen las manos tan llenas de sus propios problemas que difícilmente puede esperarse que trabajen bien en el desarrollo de sus alumnos. Solo se necesitan uno o dos en cada escuela para echar a pique el programa de higiene mental en ella. El daño hecho por unos pocos maestros que están mejor en el papel de beneficiarios que de orientadores es a menudo tan irreparable como inexcusable.

El presente trabajo se centra en elaborar un diagnóstico del nivel de estrés que viven los docentes de diferentes niveles educativos en la ciudad de Villahermosa, Tab., identificando los grados de riesgo y buscando relaciones significativas con algunas variables sociodemográficas, para luego contrastar los hallazgos entre profesores de los diferentes niveles educativos, y así lograr una visión general del problema. En el aspecto conceptual el tema de estrés se aborda desde el constructo denominado “*burnout*” o sensación de “estar quemado por el trabajo”, desarrollado por Freudenberg en 1975. La evaluación se realiza por medio de la encuesta MBI-ES (*Maslach Burnout Inventory-Educators Survey*), denominada en su versión al español Escala de Maslach, desarrollada por Cristina Maslach y Susan Jackson en 1986.

Para Maslach y Jackson el *burnout* es “la experiencia de estrés individual que se incrusta en un contexto de relaciones sociales. Por lo tanto envuelve las concepciones que una persona tiene de sí misma y el concepto que los demás tienen de ella”. El modelo multidimensional de Maslach y Jackson incluye tres componentes relacionados entre sí, el estrés experimentado, la evaluación de los demás y la autoevaluación. Dicho en otras palabras, estos autores establecen que la persona que padece este síndrome, experimenta agotamiento emocional (estrés), despersonalización (evaluación de los demás) y la baja realización personal en el trabajo (autoevaluación).

Es de suma importancia identificar la presencia de *burnout* en los docentes, como un principio para emprender acciones que ayuden a prevenir o corregir las consecuencias que este síndrome provoca tanto para la escuela,

para el mismo docente y para la sociedad, empezando con los alumnos y los padres de familia.

El síndrome de *burnout* ha sido considerado como un mal invisible. Tan solo en la Unión Europea se asocia con el 50% de las bajas laborales. En México, a pesar de que cada vez se presta más atención a la salud mental de los trabajadores, el avance en este tipo de atenciones es casi nulo, en consideración con las consecuencias que puede acarrear dicho mal. Esto es porque el *burnout* toma fuerza de otras variables biológicas, psicológicas y sociales, que lo disfrazan con algunos malestares físicos o momentos de mal humor.

Desde el punto de vista conceptual, aunque están íntimamente relacionados, no se debe de confundir el término estrés con *burnout*. A diferencia de un estrés puro, el *burnout* siempre está asociado a sentimientos de desvalorización y fracaso. El síndrome del *burnout* se manifiesta bajo unos síntomas específicos psicósomáticos (cansancio, fatiga crónica, frecuentes dolores de cabeza, malestar general, problemas de sueño, contracturas y algias óseo musculares, úlceras y otros desórdenes gastrointestinales, pérdida de peso, taquicardia, hipertensión, etc.); conductuales (mala comunicación, ausentismo laboral, abuso de drogas, incapacidad para vivir de forma relajada, superficialidad en el contacto con los demás, aumento de conductas violentas, trastornos en más o en menos del apetito y la ingesta, distanciamiento afectivo de los clientes y compañeros; emocionales (distanciamiento afectivo como forma de protección del yo, aburrimiento y actitud cínica, impaciencia e irritabilidad, sentimiento de omnipotencia, desorientación, incapacidad de concentración, disminución de la memoria inmediata, baja tolerancia a la frustración, sentimientos depresivos, sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal); y laborales (detrimento en la capacidad de trabajo, detrimento en la calidad de los servicios que se presta a los clientes, aumento de interacciones hostiles, comunicaciones deficientes, frecuentes conflictos interpersonales en el ámbito del trabajo y dentro de la propia familia).

Para efectos operativos, en este estudio, el estrés es la causa principal del *burnout*, y es evaluado por medio de la prueba de Maslach, por lo que ambos términos identifican al estrés y se manejan indistintamente. Consideraremos la combinación de los puntajes obtenidos en cada una de las escalas de la encuesta de Maslach como indicadores del nivel de *burnout*, y éste a su vez como un indicador del nivel de estrés del docente.

Los estudios más recientes han identificado que existen algunas profesiones con más tendencia al síndrome de *burnout* que otras. Son precisamente las profesiones que pretenden ayudar a las personas. No en vano una de las profesiones en donde se identificó fuertemente por primera vez este tipo de problema es en la médica y posteriormente en los docentes, en donde se ha visto reflejado de manera contundente.

Maslach y Jackson (1981), desde una perspectiva psicosocial, subrayan la dimensión emocional del *burnout* como forma de respuesta al estrés. Pero sin llegar al punto de condenar al estrés como algo totalmente negativo, pues finalmente todo sujeto hace constantes esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar adecuadamente las situaciones complejas o difíciles que se le presentan, por eso no todo el estrés tiene consecuencias negativas; en todo caso, éstas se producen cuando la situación desborda la capacidad de control del sujeto. Este resultado lo denominan *distrés*, a diferencia del estrés positivo o *eutrés*, que puede ser un buen dinamizador de la actividad laboral. Como se ha enunciado anteriormente, esta investigación se enfoca al estudio del estrés negativo de los docentes.

Si bien las condiciones de vida de los docentes en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, son diferentes en algunos aspectos a las que se viven en las macrociudades del país, donde se presumen mayores niveles de estrés, no deja de ser un referente importante para la comprensión de este problema. Este estudio se realiza en dos instituciones particulares que tienen una presencia reconocida en la ciudad y en las que, sumadas, participan laborando poco más de 200 maestros.

Objetivos:

- a. Identificar los grados de estrés, a través del síndrome de *burnout* de los profesores de diferentes niveles educativos en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.
- b. Encontrar relaciones entre diferentes variables personales y académicas con el síndrome de *burnout* en profesores de los diferentes niveles educativos en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.
- c. Verificar si existe correlación entre el nivel de estrés detectado por medio de la encuesta de Maslach y el nivel de estrés “sentido” o “percibido” por los docentes.
- d. Comparar los grados de riesgo en el síndrome de *burnout* entre profesores de diferentes niveles educativos.

Justificación

Es triste darnos cuenta que cada vez más maestros manifiestan actitudes relacionadas con el desinterés hacia el desempeño de sus estudiantes, dificultades para integrarse adecuadamente al entorno laboral, insensibilidad hacia los mismos alumnos, irritabilidad e insatisfacción hacia sus logros, tanto personales como profesionales. Por lo tanto, resulta interesante conocer los niveles de estrés que viven y sufren los docentes, identificados por el síndrome de *burnout*, como condición previa para elaborar propuestas de mejora.

La presente investigación va dirigida a contribuir en el conocimiento de esta problemática en los docentes, quienes constituyen la base del proceso educativo, con el propósito de que la información que se obtenga permita formular diversas estrategias de prevención e intervención orientadas a disminuir sus niveles de estrés, o bien, aprender a manejarlo para que no cause daños importantes.

El análisis de las variables edad, sexo, estado civil, experiencia académica, horas dedicadas al trabajo, entre otras, ayudará a identificar aquellas que se relacionan con el *burnout*, de manera que faciliten los procesos

de tipificación de los niveles de riesgo y el diseño de estrategias de intervención, que disminuyan el problema o las consecuencias que provoca.

Por lo tanto, la información que se obtenga como resultado de esta investigación, se considera de interés para la comunidad educativa en general, con el único interés de que los datos obtenidos sirvan para comprender mejor esta creciente enfermedad de este siglo XXI y se trabajen soluciones que beneficien al docente, e indirectamente, a todos los que participan junto con él en la tarea de educar en la escuela.

Estudios relacionados

Schorn, N. K. y Buchwald, P. (2007)

En la Universidad de Wuppertal, Alemania participaron en una investigación 75 estudiantes de pedagogía. Como dato general, la Universidad está localizada en un asentamiento urbano, no tiene criterio de selección para la admisión, y sus estudiantes son generalmente considerados moderadamente motivados, académicamente hablando. El estudio consistió de 86.7% de mujeres y un 13.3% de hombres, con un promedio de edad de 22, con un rango desde 19 a 37 años de edad; de los cuales, un 91% de los participantes eran alemanes. Respondieron el cuestionario al comienzo del ciclo escolar. Para esta investigación se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos. El primero, SACS subscales diseñada por Hobfoll y sus colegas en 1998, compuesto de 9 subescalas: Evasividad, Integración Social, Búsqueda de Apoyo Social, Precaución, Indirecta, Asertividad, Instintivo, Antisocial y Agresividad. El segundo instrumento fue MBI-ES (*Maslach Burnout Inventory*), diseñada para ser utilizado en docentes por Jackson, Maslach y Schwab en 1996, consistente en tres sub escalas que representan las tres dimensiones del síndrome de burnout: Agotamiento Emocional, Despersonalización, y Realización Personal. Por último para medir la Motivación se utilizó el tercer instrumento, el *Work- and Health-Related Behavior and Experience Questionnaire* (AVEM) desarrollado por Schaarschmidt y Fischer en 1996 del

que se utilizaron sólo 6 sub escalas: Autoestima (*subjective remarkableness*), Ambición Profesional (*professional ambition*), Tendencia al Estrés (*willingness to strain*), Perfeccionista (*striving for perfection*), Renuncia después de un Fracaso (*tendency of resignation after failure*), y Éxito en la Carrera (*success in career*). Los resultados arrojaron que un 46% de los participantes mostraron un grado moderado de Agotamiento Emocional. Dos terceras partes expresaron puntajes de bajo a moderado en la escala de despersonalización. Un 10% obtuvo un alto grado de Realización Personal. Por otra parte, de los sujetos que presentaron su propio estilo de motivación, son más susceptibles de empezar con el síndrome de *burnout* en una etapa temprana de la carrera. En este estudio no se encontró relación entre los datos demográficos de sexo, edad y tiempo estudiando en relación con el *burnout*. Cerca de la mitad de los participantes mostraron un moderado grado de agotamiento emocional, que se asocia con su propia apreciación de estrés. La escala de Despersonalización no resultó con puntajes altos, probablemente porque al inicio de la carrera no están en contacto con alumnos. El agotamiento emocional puede predecirse con la tendencia a la tensión y una baja autoestima.

Dorman, J. (2003)

En Australia se realizó una investigación en donde participaron 246 maestros de instituciones privadas dentro del estado de Queensland; divididos en 99 maestros de primaria, 103 de secundaria y 44 maestros que imparten en primaria y secundaria. La prueba se conformó de 6 instrumentos empleados con anterioridad en Estados Unidos de América. El primer instrumento "Ambiente Escolar" creado por Dorman, Fraser y McRobbie en 1997, analiza el estrés a través de 36 ítems y seis sub escalas: misión compartida, facultación, soporte estudiantil, afiliación, interés profesional, y adecuación de recursos. El segundo instrumento fue "Conflictos, Ambigüedad de Roles y Sobrecarga Escolar" (*Role conflict, role ambiguity and role overload*), creado por Pettegrew y Wolf en 1982. El tercer instrumento, "Eficacia Docente" (*Teaching Efficacy*) creada por Midgley en 1997. El cuarto instrumento, "Autoestima" (*self-esteem*),

creado por Coopersmith en 1981; El quinto instrumento, “Control Externo” (*External locus of control*), creado por Byrne en 1994. El sexto y último instrumento fue la prueba de Burnout-ES, creado modificado especialmente para maestros por Maslach en 1996, con 22 ítems que analizan los tres indicadores de burnout: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal.

Los resultados arrojaron que los modelos que envuelven conflicto de roles, sobrecarga de trabajo, ambiente en el salón, toma de decisiones, autoestima y control externo, resultaron significativos como predictores de las dimensiones de *burnout*. Las variables de personalidad, eficacia docente, control externo y autoestima, son predictores de la realización personal. Maestros con un elevado control externo tienden a tener reducida autoestima lo cual reduce la realización personal. Adicionalmente, la autoestima tiene efectos negativos en el Agotamiento Emocional y Despersonalización. De éstas la variable “sobrecarga” fue la que tuvo más impacto, lo que influye en las presiones de trabajo y consecuentemente en Agotamiento Emocional. El Conflicto de Rol es predictor negativo de ambiente escolar, que afecta también a la Despersonalización. Las variables de organización y ambiente en el salón, tienen correlación negativa significativa con Agotamiento Emocional y Despersonalización.

Rodríguez Guzmán, L. y Mota Enciso, F. (2007)

La investigación es de tipo descriptiva y exploratoria. El proyecto se sustenta en metodologías cuantitativas y cualitativas que se unificaron para aplicarse en México (Estado de Guanajuato), Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay como parte del estudio exploratorio Internacional sobre condiciones de trabajo y salud de docentes. Según la propuesta de investigación se consideró únicamente la población de docentes de educación básica de sostenimiento estatal distribuida en tres conglomerados: preescolar, primaria y secundaria, incluyendo también a la telesecundaria. La información obtenida en el trabajo de campo se codificó, capturó y procesó por medio de una base de datos

preparada exclusivamente para el vaciado de las encuestas, agrupadas por municipio y regiones del sector educativo. Cada variable se analizó estadísticamente.

En los resultados se pudo observar que la infraestructura física de las escuelas presenta diversas carencias y problemas de seguridad, así como la falta de espacios propios para los maestros. El entorno social circundante muestra dificultades que obstaculizan la labor docente, incluidas manifestaciones de violencia en las escuelas, que van en aumento y constituyen ya serias amenazas. Un alto porcentaje de los profesores consideran que la sociedad no valora el trabajo que realizan. Los principales problemas de salud que les han diagnosticado a los docentes tienen relación con gastritis, várices, estrés, hipertensión arterial y problemas de vías respiratorias. Por medio de la encuesta se detectó el cansancio emocional como uno de los factores asociados al estrés laboral que afecta a un porcentaje considerable del profesorado.

La investigación concluye que es necesario sensibilizar a los tomadores de decisión y mejorar las condiciones de trabajo y salud docente. Se sugiere explorar otras dimensiones del desempeño profesional de quienes dedican su vida a la educación. De cualquier forma los profesores tienen un compromiso muy grande con el bienestar de la sociedad, en cuanto les corresponde precisamente difundir y salvaguardar los valores humanos fundamentales, mismos que se asocian al derecho de toda persona a la vida saludable y a una existencia digna con el mayor bienestar posible.

Casas East, M. y Mota Enciso, F. (2008)

El objetivo de este trabajo fue identificar algunos rasgos del docente relacionados y la evaluación de su desempeño con el síndrome de *burnout*. Participaron 101 profesores pertenecientes a la Universidad del Valle de México, en Guadalajara, en los campi Norte y Sur, durante el periodo escolar 2007-2 al 2008-1. El instrumento de medición utilizado fue el MBI (*Maslach Burnout Inventory*) desarrollado por Maslach, Jackson y Leiter en 1996. En la

investigación se encontró que las variables edad, grado de preparación profesional y los años de experiencia profesional son factores que influyen en la presencia de estrés en los maestros y que podrían determinar si la persona es propensa a padecer *burnout*. Respecto a la relación del síndrome con la evaluación docente, los resultados obtenidos indican que no se asocian estas dos variables. Sin embargo, comparando las subescalas de la prueba, se encontró que el Agotamiento Emocional sí presenta una correlación negativa con la evaluación docente. Lo mismo sucede con la subescala de Despersonalización, también se relaciona negativamente con el *burnout*. Otro resultado interesante se observó en la comparación entre la variable de género contrastado con la subescala de Agotamiento emocional, en donde el sexo femenino presenta significativamente un mayor puntaje.

La metodología

Es un estudio descriptivo de tipo correlacional en el que se pretende conocer la presencia del *síndrome de burnout* en docentes de los diferentes niveles educativos, e identificar algunos factores personales y laborales con los que se relaciona.

Toma en consideración algunas variables sociodemográficas y laborales: sexo, edad, estado civil, número de hijos, actividad deportiva, grado académico alcanzado por el docente, nivel de enseñanza, años de experiencia profesional, años de experiencia docente y tiempo destinado a la actividad docente para contrastarlas con la presencia del síndrome de *burnout*, evaluado con la prueba de Maslach, por medio las tres escalas que la componen: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal.

En esta investigación participaron 180 maestros de los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura y postgrado que laboran en un par de instituciones particulares de la ciudad de Villahermosa, Tabasco, pero se eliminaron unos pocos debido a que no completaron la información necesaria, quedando para el estudio 161 maestros.

La versión de la escala MBI empleada durante la investigación es la MBI-ES (Maslach Burnout Inventory Educators Survey), adaptación que Maslach, Jackson y Leiter hicieron en el año 1996, y cuya traducción oficial al castellano fue hecha por Seisedos en 1997. El MBI-ES es un instrumento que consta de 22 oraciones que los participantes evalúan de acuerdo a sus sentimientos y actitudes, siguiendo una escala con siete valores. Está dividido en tres escalas: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal en el Trabajo, cada una de las cuales está categorizada en tres rangos, alto, promedio y bajo. El Agotamiento Emocional, la primer escala del MBI-ES incluye nueve oraciones (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) que evalúan en el participante la sensación de sentirse desbordado y agotado en el contexto laboral. La segunda escala, la Despersonalización considera cinco oraciones (5, 10, 11, 15, 22) que miden las respuestas personales de los participantes hacia sus compañeros de trabajo y hacia los beneficiarios del servicio, en este caso los alumnos. La tercera escala, la Realización personal incluye ocho oraciones (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) que consideran los sentimientos de competencia y éxito del participante hacia su trabajo. Para obtener los resultados de la escala, se suman las puntuaciones correspondientes en cada uno de los reactivos que la componen. El síndrome de *burnout* resulta de las combinaciones entre las escalas.

La prueba señala que el profesional estará más desgastado cuanto más altas sean las puntuaciones obtenidas en las áreas de Agotamiento Emocional y Despersonalización y más baja sea su puntuación en la de Realización Personal. Un grado de *burnout* medio se reflejará al obtener puntuaciones medias en las tres escalas, y si los resultados son bajos en Agotamiento Emocional y Despersonalización y alto en Realización Personal, indicará que el profesional posee un muy buen ajuste o buena salud mental.

Cuadro 1. *Baremos para interpretar la prueba de Burnout*

Escala	Puntuación baja	Puntuación media	Puntuación alta
Agotamiento Emocional	0-18	19-26	27 o más
Despersonalización	0-5	6-9	10 o más
Realización personal	0-33	34-39	40 o más

Fuente: Marisa Bosqued, 2008.

Con el fin de categorizar a los maestros en los diversos niveles que se pueden presentar a lo largo de un *continuum*, desde la presentación del síndrome de *burnout* hasta la ausencia completa del mismo, se diseñó un método que permite calcular el nivel de acercamiento o riesgo de presentar el síndrome. Toma como punto de partida los baremos que propone Bosqued, que califica cada una de las áreas evaluadas en alta, media o baja. Combina luego estos tres datos generados, (Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal) y asigna una categoría. Se identificaron siete categorías, que provisionalmente han sido nominadas *Burnout* (BO), Alto Riesgo (AR), Riesgo Moderado (RM), Bajo Riesgo (BR), Sin Riesgo Inmediato (SR), Buena Salud Mental (SM), y Excelente Salud Mental (ES).

Para efectos estadísticos asignamos valores que van desde 0 para calificar la categoría de Excelente Salud Mental, hasta 6 para valorar la presencia del síndrome de *burnout*.

En el cuadro 2 aparecen todas las posibles combinaciones de rasgos y los valores que les corresponden, según su cercanía o lejanía del síndrome.

Cuadro 2. Categorización de los niveles de Burnout

BO	AR	RM	BR	SR	SM	ES
6	5	4	3	2	1	0
AAB	AMB	AAA	AMA	ABA	MBA	BBA
	AAM	AMM	ABM	MMA	BMA	
	MAB	ABB	MAA	MBM	BBM	
		MAM	MMM	BAA		
		MMB	MBB	BMM		
		BAB	BAM	BBB		
			BMB			

Para analizar los resultados obtenidos se utilizaron el coeficiente de correlación de Pearson, para evaluar la relación entre las variables, y la prueba de rangos, con el fin de conocer si se presentan diferencias estadísticas significativas en algunas variables de interés. Se utilizó el paquete estadístico Stat Graphics para facilitar la interpretación de los resultados.

Análisis de datos y discusión de resultados

Respecto al primer cuestionamiento de la investigación, sobre el nivel de estrés manifestado en la escala de Maslach de los profesores de diferentes niveles educativos en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, alrededor de 20 maestros (de 160 analizados) presentan puntuaciones que van de riesgo moderado (4) a *burnout* (6). Este hallazgo es aparentemente tranquilizador, porque, si bien la cifra no es muy alta, nos habla de que al menos uno de cada 10 maestros presenta el síndrome o se encuentran en riesgo de presentarlo. Pero las consecuencias pueden ser mucho mayores, porque, como es referido en estudios precedentes, la presencia del *burnout* en un solo maestro, puede tener efectos multiplicadores en sus alumnos y colegas.

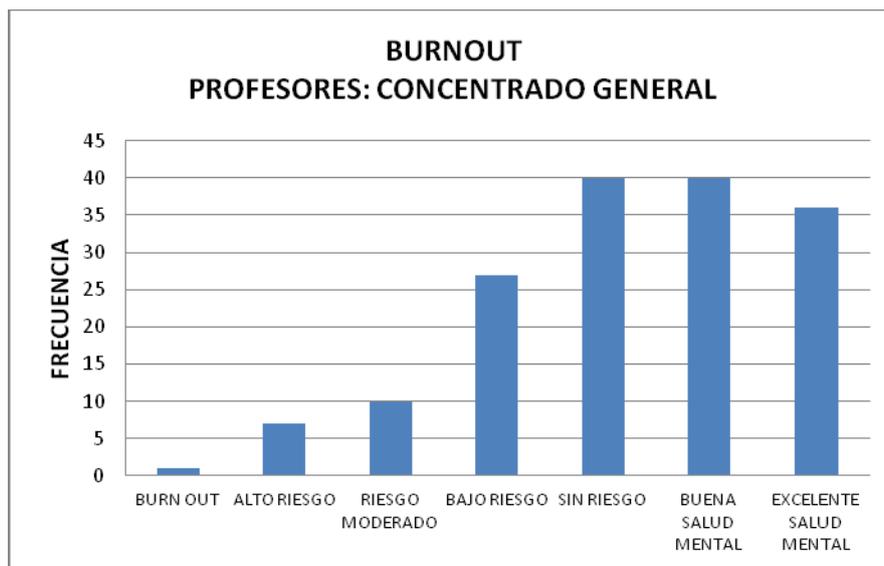


Gráfico 1.

Al hacer las comparaciones entre los diferentes niveles educativos se observa que el *burnout* tiende a presentarse con mayor frecuencia en profesores de secundaria y preparatoria y menos en los universitarios. Es un dato interesante que demuestra el desgaste emocional que acompaña a la docencia cuando se trabaja con adolescentes y con niños, en ese orden. Al parecer la docencia universitaria está menos expuesta al síndrome.

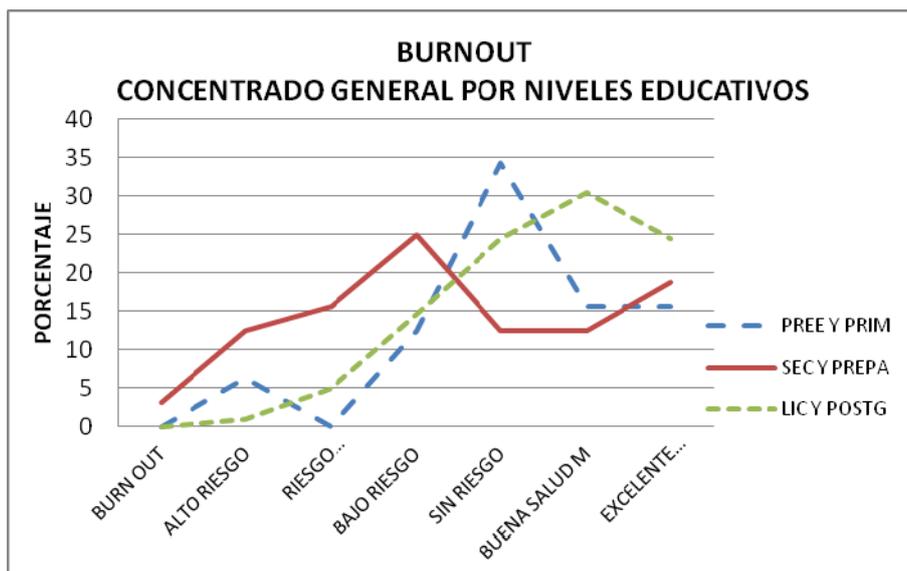


Gráfico 2.

Al analizar los puntajes por cada una de las áreas evaluadas en la prueba, se puede comprobar que el Agotamiento Emocional (gráfico 3) se presenta notoriamente superior, en secundaria y preparatoria, seguido por la primaria y el preescolar. En esta área los profesores de licenciatura y postgrado presentan bajos niveles de agotamiento, 75%. Esta cifra parece ser muy elevada, presentando a los profesores universitarios con un mínimo de agotamiento emocional, pero las condiciones de contexto quizás lo justifiquen.

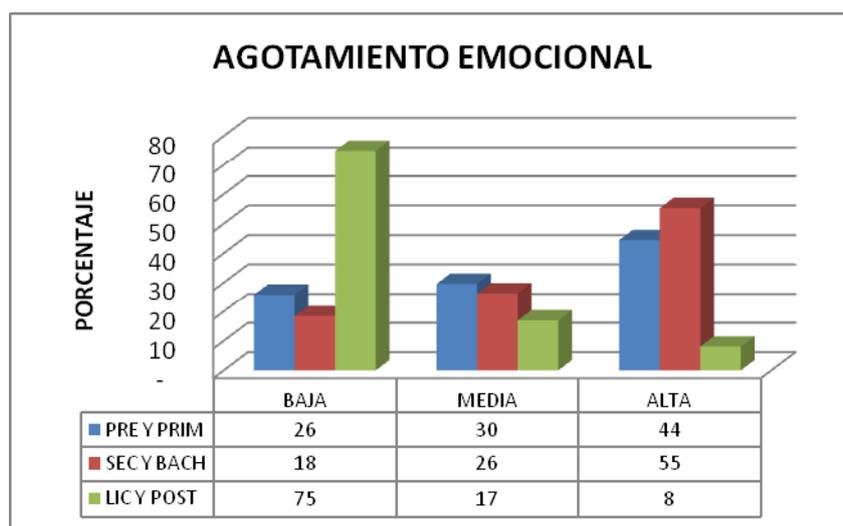


Gráfico 3.

En el área de Despersonalización (gráfico 4) se mantiene la relación anterior, con un porcentaje del 25% en profesores de secundaria y bachillerato con puntajes altos, lo cual sí es alarmante. Uno de cada cuatro profesores presenta alteraciones de personalidad, que afectan sus respuestas personales para aquellos con los que se relacionan, principalmente sus alumnos. Un porcentaje similar se presenta en profesores de primaria y preescolar, pero con puntuaciones medias. Los profesores menos afectados son los universitarios, pues sólo alrededor del 5% presentan puntuaciones altas en esta área.

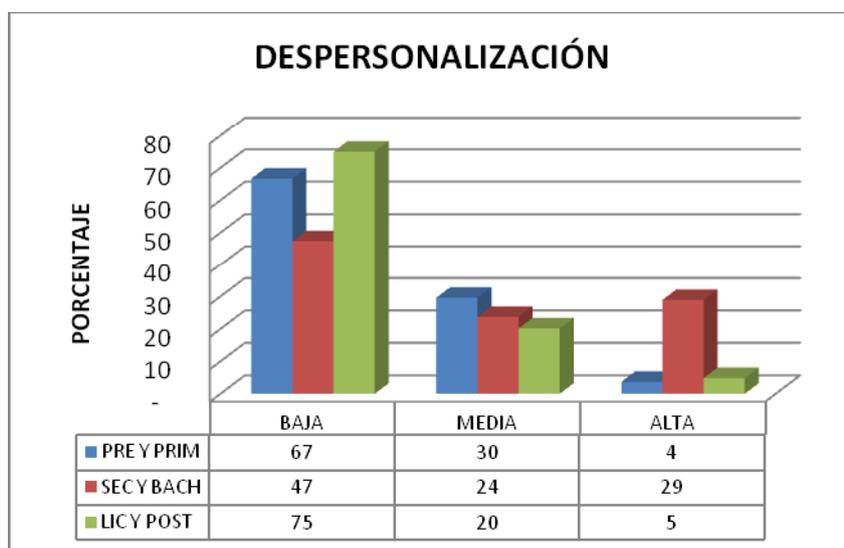


Gráfico 4.

En cambio, un 20% de profesores de licenciatura y postgrado presenta puntajes bajos en Realización Personal (gráfico 5) comparados con aproximadamente un 10% de profesores de secundaria y bachillerato y un 5% de preescolar y primaria. Solamente el 42% de los profesores del nivel superior presentan altos niveles en esta escala, cifra notoriamente baja, comparada con el 68% de los profesores de secundaria y bachillerato y el 81% de los maestros de preescolar y primaria. Este aspecto es muy interesante y sin duda abre una nueva línea de investigación, pues al parecer, si bien los maestros universitarios están menos expuestos al *burnout* considerado globalmente, los profesores de preescolar y primaria, y aún los de secundaria y bachillerato, alcanzan niveles más altos de realización personal. Los niveles básicos

aparentan ser más desgastantes, pero también fuente de mayores satisfacciones.

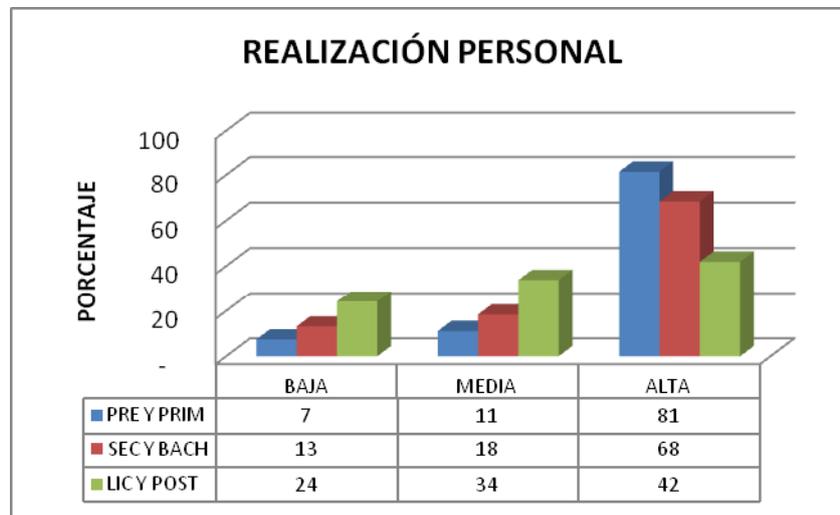


Gráfico 5.

En un segundo apartado del trabajo se pretende encontrar relaciones entre diferentes variables personales y académicas con el síndrome de *burnout*. Las variables analizadas se cuantificaron para proceder al análisis estadístico. En las pruebas de correlación se encontraron los siguientes resultados:

Cuadro 3. Resultados de las correlaciones de burnout con variables sociodemográficas

Variables	Correlación	Valor p	Significado
Burnout Edad	0.0019	0.9608	Correlación nula
Burnout Sexo	-0.0038	0.9621	Correlación nula
Burnout Estado civil	-0.0701	0.3770	Correlación muy baja
Burnout Número de hijos	0.0677	0.3934	Correlación muy baja
Burnout Deporte	-0.1644	0.0373	Correlación inversa significativa para un 95% de nivel de confianza.
Burnout Grado académico	0.0403	0.6117	Correlación muy baja
Burnout Nivel escolar en que trabaja	-0.1920	0.0147	Correlación inversa significativa para un 95% de nivel de confianza
Burnout Experiencia docente	0.0611	0.4415	Correlación muy baja
Burnout Experiencia profesional	-0.0828	0.2966	Correlación muy baja

Los puntajes de burnout resultaron significativos al relacionarse con dos de las variables estudiadas. La primera es en los profesores que practican algún deporte; a mayor tiempo dedicado al deporte, menor *burnout*. Este dato demuestra que el deporte es sin duda un excelente medio para combatir el estrés. La otra variable con la que se correlaciona el *burnout* es el nivel educativo donde se labora, también con signo negativo; a menor nivel educativo, mayor *burnout*. El síndrome se asocia básicamente con los grados inferiores: secundaria, bachillerato y preescolar, en ese orden.

En la prueba de rangos (gráfico 6) aparece con mayor claridad esta relación entre *burnout* y nivel académico donde se labora. Puede apreciarse en el gráfico que los valores medios se acentúan en los niveles citados. Las diferencias resultaron significativas entre los profesores de secundaria con los de primaria, licenciatura y postgrado.

Box-and-Whisker Plot

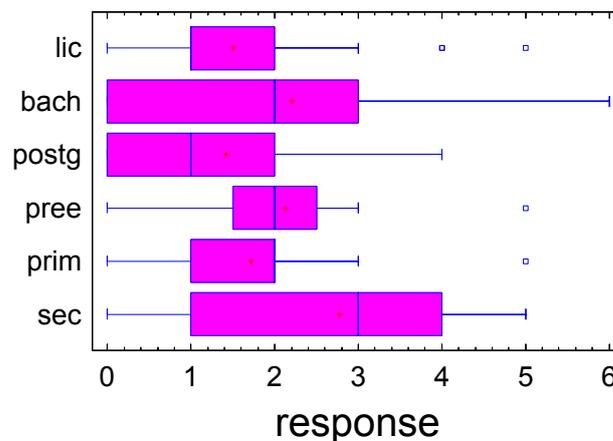


Gráfico 6. Prueba de rangos.
Comparación del nivel donde laboran los docentes, con relación al Burnout

En un análisis de las escalas de la prueba con cada una de las variables sociodemográficas y laborales, resultaron también correlaciones significativas las siguientes: (cuadro 4).

La escala de Agotamiento Emocional se relaciona con las variables de tiempo dedicado al deporte y nivel educativo en que labora el maestro. Esto solamente confirma los resultados encontrados en la evaluación general del

síndrome de *burnout*. En cambio, la variable sexo correlaciona significativamente con esta escala, que manifiesta un mayor agotamiento en las mujeres, resultado por demás interesante, que requiere de algún análisis particular posterior.

Cuadro 4. *Correlación de las escalas de la prueba de Maslach con las variables sociodemográficas*

Variab les	Correlación	Valor p	Significado
Agotamiento Deporte	-0.2335	0.0029	Correlación inversa significativa para un 95% de nivel de confianza.
Agotamiento Nivel en que labora	-0.4962	0.0000	Correlación inversa significativa para un 95% de nivel de confianza.
Agotamiento Sexo	0.2302	0.0033	Correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
Despersonalización Estado Civil	-0.1553	0.0492	Correlación inversa significativa para un 95% de nivel de confianza.
Nivel de Realización Grado Académico	-0.1815	0.0213	Correlación inversa significativa para un 95% de nivel de confianza.
Nivel de Realización Nivel en que labora	-0.3661	0.0000	Correlación inversa significativa para un 95% de nivel de confianza.
Nivel de Realización Sexo	0.1717	0.0294	Correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

La escala de Despersonalización correlaciona positivamente con la variable estado civil. En la cuantificación de esta variable se asignaron los puntajes: 1 para los solteros, 2 casados y 3 otros (divorciados, viudos u otros). Esto significa que los profesores clasificados en la categoría “otros” presentan más riesgo de Despersonalización, y los solteros, el menor problema en esta escala.

Resulta realmente interesante el análisis de la escala Realización Personal, que presenta una correlación inversa con el grado académico del maestro y con el nivel educativo en que labora, y positiva con la variable sexo. Al parecer los profesores de preescolar y primaria valoran más sus logros personales que los de la universidad. Lo mismo sucede con el grado: los profesores con licenciatura manifiestan un mayor nivel de logro que los profesores con maestría y doctorado. Por otra parte, si bien las mujeres muestran un mayor nivel de Agotamiento Emocional, también presentan valores mayores que los hombres en la escala de Realización Personal.

El tercer objetivo tenía como finalidad verificar si existe correlación entre el nivel de estrés detectado por medio de la encuesta de Maslach y el nivel de estrés “sentido” o “percibido” por los docentes. La encuesta incluía una pregunta inicial, previa a contestar la encuesta, donde se les pedía que señalaran el nivel de estrés que sentían, ubicándolo en una escala de siete valores que van desde nada estresado a muy estresado. Se quería comprobar qué tan “confiable” resultaba la opinión de los maestros al declarar su nivel de estrés, contrastando su apreciación con la prueba de Maslach. La respuesta obtenida es que la valoración del maestro sobre su nivel de estrés, sí correlaciona significativamente con la prueba de Burnout, tanto en los valores generales como en cada una de las escalas que evalúa. En el cuadro 5 se presentan los valores obtenidos.

Cuadro 5. *Correlación entre la prueba de Burnout y sus escalas, con el Estrés percibido por el profesor*

Variable	Correlación	Valor P	Significado
Burnout Estrés percibido	0.4309	0.0000	Correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
Área Agotamiento Estrés percibido	0.6476	0.0000	Correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
Área Despersonalización Estrés percibido	0.2195	0.0051	Correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
Área Realización personal Estrés percibido	-0.4768	0.0000	Correlación inversa significativa para un 95% de nivel de confianza.

Discusión de resultados

La investigación se realizó en Villahermosa Tab., una ciudad media de México, donde se presume que la presencia del *burnout* no está tan acentuada y generalizada como en las grandes ciudades del país. Pero los hallazgos son por demás interesantes y preocupantes. Sin duda el contexto es un referente importante para interpretar los resultados.

Entre los resultados más relevantes se encuentra el que al menos uno de cada diez profesores sufre o está en riesgo de sufrir esta enfermedad. Pero el riesgo identificado para los profesores de secundaria y preparatoria sí es

altamente preocupante, ya que son los que presentan mayores probabilidades de sufrir estrés y sus consecuencias. Esto debe alertarnos sobre la necesidad de tomar medidas que prevengan y corrijan, en la medida de lo posible, esta enfermedad que ya se ha arraigado en nuestra sociedad y principalmente en nuestras escuelas, sobre todo ante el hecho de que el estrés del profesor puede multiplicarse y afectar a sus alumnos, colegas y padres de familia. Y desde luego a su propia familia. Este problema se enfatiza si consideramos los resultados en la escala de Despersonalización, en donde el 29% de profesores de este nivel presenta puntajes altos y el 24% niveles medios. Sumados, más de la mitad de los profesores de este nivel presenta dificultades en la manera de responder hacia sus compañeros y alumnos. Desde luego que las dos escalas están estrechamente vinculadas. Dorman (2003) encontró relaciones significativas de la organización y el ambiente en el salón con la despersonalización y el agotamiento emocional.

Tres de cada cuatro profesores de educación básica y media superior se sienten agotados, aunque sólo uno de educación superior. Es evidente que el profesor no puede rendir lo esperado si siempre está cansado. Schorn y Buchwald (2007) encontraron resultados similares en el estudio que realizaron en la Universidad de Wuppertal en Alemania. Ese mismo estudio reveló niveles también más o menos coincidentes para el área de Despersonalización. Dorman (2003) reporta que la sobrecarga del trabajo se relaciona con el Agotamiento Emocional. Casas y Mota (2008) encuentran una relación indirecta significativa en la escala de Agotamiento Emocional con el desempeño del profesor, en un estudio que se realizó en la Universidad del Valle de México campus Guadalajara.

Por otra parte resulta preocupante que sólo un 42% de los profesores de licenciatura y postgrado obtuvieran puntajes altos en la escala de Realización Personal, comparados con preescolar y primaria, que tiene el doble de porcentaje mencionado, con profesores más satisfechos con su labor docente.

El deporte aparece como una alternativa para prevenir el problema, dado que se encontró que los profesores que practican algún deporte con regularidad tienen menos riesgo de padecer el síndrome de *burnout*.

Las correlaciones encontradas en las escalas de Agotamiento Emocional y Realización Personal manifiestan aparentes contradicciones con las variables de grado académico de los profesores y el nivel donde laboran. Al parecer los profesores con licenciatura y que trabajan en los niveles básicos tiene una apreciación más favorable sobre sus logros que los universitarios, pero se encuentran más agotados emocionalmente. Sin duda estos resultados abren nuevas líneas de investigación

Las relaciones entre la variable sexo y las escalas de Agotamiento Emocional y Realización Personal también resultan interesantes. Si bien las mujeres presentan puntajes más altos en la escala de Agotamiento, también lo hacen en la de Realización Personal. Al parecer se sienten más agotadas con el trabajo escolar, pero también más realizadas. Casas y Mota (2008) reportan resultados similares, donde se concluye que las mujeres padecen más agotamiento emocional que los hombres.

Por otra parte, la apreciación del propio profesor sobre su nivel de estrés correlaciona significativamente con la prueba de Maslach, tanto en los puntajes generales como en los de cada una de las escalas que componen la prueba. Estos resultados también lo reportan en su investigación Schorn y Buchwald (2007): el agotamiento se asocia con la propia apreciación del estrés de los profesores.

Conclusiones

Tomando como referencia los objetivos de la investigación, podemos concluir que un poco más del 10% de los profesores presenta el síndrome de *burnout* o está en riesgo de adquirirlo, cifra que pudiera parecer poco relevante, pero, si consideramos sus consecuencias, adquiere importancia. Comparando los profesores por niveles educativos donde laboran, los más expuestos al síndrome son los de secundaria y preparatoria, y los menos afectados son los universitarios. Los niveles de Agotamiento Emocional son más evidentes en los profesores de los niveles básicos, pero también su actividad docente resulta más satisfactoria. Es decir, los profesores de preescolar, primaria y secundaria

presentan puntajes más altos tanto en la escala de Agotamiento como en la de Realización Personal. Los profesores universitarios aparecen como menos agotados, pero menos satisfechos con su trabajo.

Las variables sociodemográficas y laborales con las que se relaciona el Síndrome de Burnout son el deporte y el nivel educativo donde laboran los maestros, ambos puntajes con signo negativo. A mayor deporte, menos burnout; los niveles educativos básicos se relacionan con mayor estrés. Considerando las escalas de la prueba de burnout individualmente, se encuentra además una correlación de la escala de Agotamiento Emocional con la variable sexo, donde las mujeres manifiestan mayores puntajes; la escala Despersonalización se correlaciona con el estado civil, presentando a los divorciados y viudos como los más afectados; y la escala de Realización Personal se relaciona significativamente con el grado académico (inversa), el nivel donde laboran los maestros (inversa) y con la variable sexo, mostrando a las mujeres como más satisfechas con sus realizaciones personales.

La última pregunta se refiere a la opinión de los profesores sobre su nivel de estrés, relacionados con los resultados de la prueba de Maslach. Los hallazgos demuestran que la percepción del profesor sobre su nivel de estrés sí es confiable, tomando como referencia los resultados arrojados por la prueba de Burnout.

Referencias

- Bosqued, M. (2008). *Quemados. El síndrome de burnout. Qué es y cómo superarlo*. Barcelona: Paidós.
- Casas East, M. & Mota Enciso, F. (2008). *Correlación del síndrome de burnout en profesores de nivel medio superior de la Universidad del Valle de México en Guadalajara (Campus Norte y Campus Sur) con la evaluación docente. Universidad Autónoma de Guadalajara*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación.
- Chernis, C. (1980). *Staff burnout: job stress in the human services*. California: New-bury Park.

- Chernis, C., Egnatios. & Wacker, S. (1976). Job stress and career development in new public professionals. *Professional Psychology*, 7, 430.
- Coulter, M. A. & Abney, P. C. (2008). A study of burnout in international and country of origin teachers. *International Review of Education*, 55, 105-21.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Faber, B. A. (1991). *Crisis in education: stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freudenberg, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: theory, research and practice*, 12, 75.
- Gil-Monte, P. R. & Moreno-Jiménez, B. (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Grupos profesionales de riesgo. Madrid: Pirámide.
- Gold, Y. & Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: the professional health solutions*. Washington D.C: The Falmer Press.
- Lash, C. (1979). *The culture of narcissism: american life in an age of diminishing returns*. New York: Norton.
- Maslach, C. (1976). Burned out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher Burnout. en: R. Vandenberghe & A. M. Huberman. *Understanding and preventing teacher burnout, a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: University Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Mouly, G. J. (1978). *Psicología para la enseñanza*. México: Interamericana.
- Pines, A. & Arason, E. con Kafry, D. (1981). *Burnout: from tedium to personal growth*. The New York: Free Press.
- Rodríguez Guzmán, L. & Mota Enciso, F. (2007). *Estudio sobre condiciones de trabajo y salud docente en el Estado de Guanajuato*. Universidad Autónoma de Guadalajara. Tesis para obtener el grado de Doctorado en Educación.

Sarason, S. B. (1983). *Scholling in America: capegoat and Salvation*. New York: Free Press.

Schorn, N. K. & Buchwald, P. (2007). *Burnout in student teachers*. En: P. Roussi, E. Vasilaki, K. Kaniasty, & J. D. Barker (Eds.). *Electronic Proceedings of the 27th Conference of the STAR Society, 13-15 July 2006*, (pp. 150 - 159). University of Crete. Rethymnon.

**SÍNDROME DE BURNOUT Y SALUD MENTAL POSITIVA EN LOS
DOCENTES DE POSGRADO**

**BURNOUT SYNDROME AND POSITIVE MENTAL HEALTH IN THE
FACULTY OF GRADUATE**

Adla Jaik Dipp
Roberto Villanueva Gutiérrez
Jorge Alberto Tena Flores
CIIDIR- IPN, Unidad Durango

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivo central determinar el Síndrome de Burnout y la Salud Mental Positiva de los docentes de posgrado de la ciudad de Durango, Méx. El trabajo tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional, el diseño fue de corte no experimental y transversal; para la recolección de la información se utilizó un cuestionario compuesto por dos instrumentos validados: para explorar el síndrome se eligió el Cuestionario Breve de Burnout (CBB) (Moreno-Jiménez, et al., 1997) y para examinar la salud mental positiva se tomó de base la escala reportada por Lluch (1999) (ESMP). La confiabilidad de los instrumentos se analizó con el programa estadístico SPSS (versión 17) y se obtuvo mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach un índice de confiabilidad para el síndrome de burnout de .86 y para la salud mental positiva de .80. Participaron en el estudio 36 docentes de 13 programas de posgrado de la ciudad de Durango. Entre los resultados se destaca un nivel del síndrome de burnout leve y una salud mental positiva buena.

Palabras clave: Desgaste profesional, Estrés, Salud ocupacional.

Abstract

This research was the central objective to determine the Burnout Syndrome and Positive Mental Health of graduate teachers in the city of Durango, Méx. The study was a quantitative approach, descriptive-correlational, the design was not experimental and cross-cutting; a questionnaire consisting of two validated instruments to collect information was used; to explore the syndrome, the brief questionnaire of burnout (CBB) (Moreno-Jiménez, et al., 1997) was chosen, and to examine positive mental health, was taken the scale reported by Lluch (1999) (ESMP). The reliability of the instruments was analyzed with SPSS (version 17) and was obtained by the Cronbach alpha coefficient of reliability index for burnout of .86 and positive mental health of .80. Participated in the study 36 teachers from 13 graduate programs in the city of Durango. Among the results suggest a level of burnout mild and good positive mental health.

Keywords: Burnout, Stress level, Occupational health.

Introducción

El Síndrome de Burnout y la Salud Mental son temas que actualmente están siendo objeto de estudio de investigadores educativos en la idea de explorar, identificar y describir los comportamientos y conductas que presentan los sujetos de la educación: docentes, alumnos, directivos, etc. y que de alguna u otra manera repercuten en su salud y en su desempeño laboral.

Síndrome de Burnout

El Síndrome de Burnout es considerado por la Organización Mundial de la Salud como una enfermedad laboral que provoca detrimento en la salud física y mental de los individuos.

Freudenberger en 1974, introdujo el concepto de burnout describiéndolo como una sensación de fracaso y un fuerte desgaste que resultaba de una sobrecarga laboral.

El burnout se entiende como una manera de acoso psicosocial en la organización, en la que el trabajador percibe una sensación de desbordamiento e impotencia relacionada con su entorno laboral (Gil-Monte, 2005).

Apiquian (2007) comenta que, aun cuando no hay una sola definición reconocida sobre burnout, si hay consenso en que se trata de una respuesta al estrés laboral crónico que involucra emociones, sentimientos y actitudes con implicaciones desfavorables para los sujetos y la organización, y generalmente se produce en el entorno laboral de las profesiones abocadas a la prestación de servicios y atención al público.

Maslach y Jackson (1981) concretaron el concepto de burnout como un síndrome tridimensional y es el que se tomará de base para esta investigación.

Esta perspectiva tridimensional está caracterizada por: agotamiento emocional; definido como cansancio y fatiga física o emocional, el sujeto experimenta una sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás. La segunda dimensión es la despersonalización; la persona desarrolla emociones, sentimientos, actitudes y respuestas negativas hacia los que reciben el servicio que presta, mostrando una actitud irritable y una falta de motivación en el trabajo. La tercera dimensión es el sentimiento de baja realización profesional y/o personal; surge cuando el sujeto percibe que las demandas que le requieren exceden su capacidad para atenderlas eficazmente, esquiva las relaciones personales y profesionales, muestra un bajo rendimiento laboral, es incapaz de trabajar bajo presión, además de desarrollar una baja autoestima e insatisfacción generalizada.

Gil-Monte y Peiró (1997), perciben el burnout desde dos aspectos: clínico y psicosocial. Visto desde el aspecto clínico, el burnout es un estado al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral; y el aspecto psicosocial concibe al burnout como un proceso con una serie de fases que se van generando por la interacción de las características personales del sujeto y el contexto laboral.

La definición de Freudenberger (1974) se ubica precisamente en esta perspectiva clínica y se caracteriza por un estado de agotamiento por el trabajo intenso, sin tomar en cuenta las propias necesidades; se considera que se presenta con más frecuencia en los sujetos más comprometidos y en los que trabajan bajo presión.

La definición de Maslach y Jackson (1986), que es la que se utilizará en esta investigación, se ubica en la perspectiva psicosocial, se considera al burnout como una respuesta principalmente emocional, ubicando los factores laborales y los organizacionales como condicionantes y antecedentes.

En los años ochenta, la comunidad científica acepta como prueba psicológica para medir el burnout: el Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1981); posteriormente y con base en esta prueba, han surgido algunas formas como el MBI Form Ed (Maslach, Jackson & Schwab, 1986) que es una adaptación para los docentes; y más recientemente el Cuestionario Breve de Burnout (CBB), que se propone como un cuestionario complementario para la evaluación de los factores presentes en el proceso del burnout: antecedentes, síndrome y consecuentes, y cuyo objetivo no es evaluar específicamente las dimensiones, sino obtener una evaluación global del mismo (Moreno Jiménez, Bustos, Matallana & Miralles, 1997). Dadas las características de esta investigación cuyo interés es evaluar de forma general las dos variables en estudio, se consideró pertinente utilizar este Cuestionario Breve de Burnout.

En las revisiones efectuadas, se ha encontrado que la investigación realizada sobre el síndrome de burnout, está referido principalmente a las profesiones asistenciales y sociales, de ayuda o del sector servicios, debido a que la incidencia del síndrome en estas profesiones es mayor que en otras (Gil-Monte, 2005); sin embargo, el trabajo de Silverstein (1986) muestra más de 25 campos profesionales distintos.

El caso de los profesionales de la educación, tal y como lo han manifestado numerosos investigadores (Aluja, 1997; Duran, Extremera & Rey, 2001 y Guerrero, 2001) son de los más expuestos a padecer el síndrome de burnout, con todo lo que esto implica para los alumnos.

Se circunscribe el objeto de estudio a aquellos trabajos que están involucrados con experiencias realizadas en el ambiente educativo, y se tiene el trabajo de Rubio Jiménez (1997) quien realiza una investigación con la finalidad de conocer las características del síndrome burnout en los orientadores de Institutos Extremeños (IES) y analizar las relaciones entre el burnout y un grupo amplio de variables personales y organizacionales, subraya que la orientación en IES puede ser considerada una profesión de riesgo.

Algunos estudios encontrados se realizan con docentes de educación básica, entre ellos el de Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar (2003) del Instituto Regional de Investigación en Salud Pública, quienes determinan la prevalencia del síndrome de burnout y su relación con las actividades que realizan los maestros de educación básica de la zona metropolitana de Guadalajara, Méx., entre los resultados que reportan es que el 26% de los maestros presenta un alto nivel de agotamiento emocional.

Hermosa (2006) estudia la relación entre la satisfacción laboral y el síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria de un colegio de Ibagué; encuentra una correlación de tipo negativo entre el burnout y la satisfacción laboral.

El trabajo de Cordeiro, Guillén, Gala, Lupiani, Benítez y Gómez (2003), es desarrollado con docentes de educación primaria de la Bahía de Cádiz, la investigación se centra en la determinación del grado de salud laboral del docente a través del estudio del nivel de burnout y depresión. Entre las conclusiones a las que llegan es la detección de una alta prevalencia del Síndrome de burnout (41%) y depresión (25%).

Se presentan a continuación algunos de los trabajos realizados con maestros de educación media; Miño (2003) desarrolla un estudio correlacional del estrés laboral asistencial (burnout) y el clima organizacional en profesores de enseñanza media de liceos Científico - Humanistas Municipalizados y Particulares - Subvencionados de la comuna de Santiago y encuentra correlaciones significativas entre las dos variables.

El trabajo reportado por Acosta (2006) tiene como objetivo general, identificar el síndrome de burnout presente en los profesores del Colegio de

Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango, una de las conclusiones a las que llega la autora, es que dichos docentes presentan un nivel bajo de síndrome de burnout.

Moriana y Herruzo (2004) revisan los diferentes hallazgos e investigaciones realizadas sobre el estrés y burnout en profesores; en su trabajo señalan que los resultados obtenidos marcan a la profesión docente como una de las más afectada por el síndrome de burnout.

Dentro de los trabajos recuperados que tienen como sujetos de estudio a los docentes de nivel superior, se presenta una investigación desarrollada por Guerrero (2003) con docentes de la Universidad de Extremadura (España), sobre la incidencia del síndrome del quemado y modos de afrontamiento del estrés laboral en el profesorado universitario, reporta que las puntuaciones que presentan los docentes los ubica en un grado medio de burnout.

Pando, Castañeda, Gregoris, Águila, Ocampo y Navarrete (2006), presentan un estudio que tuvo entre otros objetivos determinar la prevalencia específica de burnout en los docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, Méx., y establecer cuáles factores psicosociales negativos del trabajo son los que se asocian a la presencia del burnout en esta población. Entre algunos resultados se discuten como factores de riesgo: pertenecer al género femenino, la carga de trabajo y las características de la tarea.

Barraza, Carrasco y Arreola (2007), desarrollan un estudio que tiene entre sus objetivos: identificar el nivel del síndrome de burnout en profesores y médicos de la ciudad de Durango y determinar si las variables sociodemográficas establecen alguna diferencia entre los dos grupos. Reportan un nivel leve de Burnout tanto en médicos como en profesores y no encuentran diferencia entre las variables sociodemográficas estudiadas.

Salud mental positiva

La salud mental como tema de investigación, está cobrando importancia en el ámbito médico-educativo, en la medida que se relaciona no sólo como el

aspecto tradicional de enfermedad mental, sino como un estado de salud y bienestar.

A partir de que surge el concepto de salud mental, la Organización Mundial de la Salud señaló que la salud es el estado de bienestar físico, psíquico y social y no la mera ausencia de enfermedad o minusvalía, por lo que en teoría, el concepto se ha utilizado para referirse tanto a estados de salud como de enfermedad. Por un lado, se trata de romper con el principio del modelo clínico tradicional de que la salud mental es simplemente la ausencia de enfermedad y responde a la necesidad de tratar los trastornos mentales con curación, tratamiento y rehabilitación; y por otro, se intenta favorecer la vertiente positiva que define la salud mental a través de la salud, fundamentándose en que la salud es igual a algo más que ausencia de enfermedad y pugna por la prevención y la promoción (Lluch, 1999).

La OMS (1992) señala que la salud mental es un constructo que implica la capacidad que tiene un individuo, para establecer relaciones positivas con otros y participar constructivamente en la modificación del ambiente, implica también la capacidad para enfrentar conflictos y desarrollar estrategias adecuadas para manejar el estrés, además de una percepción de autoeficacia, buen autoconcepto y adaptación al trabajo.

Esta perspectiva positiva concibe la salud mental como el estado de funcionamiento óptimo del sujeto y defiende que hay que promover las cualidades de las personas y facilitar su máximo desarrollo.

Se ha demostrado (Vera, 2006) que existen fortalezas humanas que actúan como amortiguadoras contra el trastorno mental y al parecer hay suficiente evidencia empírica para aseverar que determinadas características positivas actúan como barreras contra esos trastornos. De hecho, en años recientes, se han ido retomando ideas de la psicología humanista que pugna por el estudio de la parte positiva de la existencia humana, y se han aportado soportes empíricos y científicos que han dado lugar a lo que ahora se conoce como psicología positiva y se considera como una rama de la psicología que indaga los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del

ser humano, tales como el optimismo, la resiliencia, la tranquilidad, el bienestar, la creatividad, el buen humor, etc.

Jahoda (1958, en Lluch, 1999) propone un modelo de salud mental positiva basado en seis criterios generales: a) Actitudes hacia sí mismo; b) Crecimiento y autoactualización; c) Integración; d) Autonomía; e) Percepción de la realidad; y f) Dominio del entorno.

El último criterio -dominio del entorno- es el que más frecuentemente se selecciona como criterio de salud mental positiva y distingue entre otras dimensiones: la adecuación en el trabajo y en las relaciones interpersonales, la habilidad para satisfacer las demandas del entorno y la resolución de problemas.

El presente trabajo se centra en la salud mental positiva (SMP) que es la línea en la que se ubica la Organización Mundial de la Salud al señalar que es el estado de bienestar que intenta definir la salud mental a través de la salud, y queda definida para efectos de este estudio como la capacidad de un sujeto para establecer relaciones armoniosas con los otros y para participar en modificaciones de su ambiente físico y social.

Los investigadores del área médica han estado trabajando en la construcción de instrumentos que les permitan evaluar la salud mental de los sujetos mediante diferentes criterios:

- Las actitudes del sujeto hacia sí mismo, engloba la autoconfianza, autoaceptación y autodependencia (Garanto, 1984).
- El crecimiento, como criterio de salud mental positiva que abarca dos dimensiones, la motivación por la vida y la implicación en la vida (Amerigo, 1993; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985).
- La integración, que implica la interrelación de todos los procesos y atributos de las personas como filosofía personal para la vida y resistencia al estrés (Beckman & Adams, 1984; Badia, Salamero Alonso & Ollé, 1996).

Lluch (1999) reporta una escala para evaluar la salud mental positiva que integra 6 factores: satisfacción personal, actitud prosocial, integración, autonomía, autoactualización y habilidades de relación interpersonal; dada la

naturaleza de esta investigación, este instrumento se toma de base para explorar la salud mental positiva.

La salud mental ha sido motivo de estudio para algunos investigadores en el ámbito educativo, se recuperaron los trabajos de Goldberg y Huxley (1990), de García García (1998) que trata acerca de la promoción de la salud en el medio escolar, y de Escudero (2003) quien presenta una reflexión acerca de si está en riesgo la salud mental de los educadores y de los posibles factores que pudieran afectarla.

Por su parte Navarro (2008) reporta un trabajo realizado en Barranquilla, cuya población son alumnos universitarios del área de salud, los resultados muestran que los estudiantes presentan indicadores de salud mental positiva, principalmente en los factores de autocontrol y habilidades de relaciones personales.

Específicamente relacionado con la salud mental de los docentes, se recupera el estudio “El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental” desarrollado por Oramas, Santana y Vergara (s/f) quienes trabajan con docentes de Venezuela y Cuba.

Claro y Bedregal (2003) realizan el estudio Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto, Santiago, Chile. El objetivo de su investigación, además de conocer el estado de la salud mental de los profesores fue estudiar algunos factores que pudieran estar asociados a ese estado mental, a fin de proponer estrategias de intervención.

Linares y Gutiérrez (2010) realizan una investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México que tuvo como propósito determinar qué aspectos del trabajo promueven una mejor satisfacción laboral en profesores y cómo esos aspectos afectan su percepción de salud mental. Entre los resultados obtenidos reportan que el principal factor que incide en el nivel de salud mental de los profesores es la relación con los compañeros y el factor que incide de manera más importante sobre la salud mental deficitaria fue la naturaleza del trabajo.

Objetivos

Con base en lo anteriormente expresado acerca de las dos variables implicadas en la investigación, se establecen los siguientes objetivos de investigación: a) Determinar el nivel de Síndrome de Burnout que presentan los docentes de posgrado; b) Determinar el nivel de Salud Mental Positiva que presentan los docentes de posgrado; c) Determinar la relación entre el Síndrome de Burnout y la Salud Mental Positiva que presentan los docentes de posgrado.

Estrategia Metodológica

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y se utilizó un diseño de corte no experimental (Campbell & Stanley, 1996, en Hernández, *et al.*, 2006) ya que no se pretendía manipular las variables.

Es un estudio transversal, se caracteriza como descriptivo ya que especifica propiedades importantes de las personas que se sometieron al análisis, y es correlacional por que se establece la relación entre las variables utilizadas en la investigación.

Para recoger la información se utilizó como instrumento el cuestionario, característico de los enfoques cuantitativos para explorar ideas, creencias y opiniones de los participantes.

Se eligió el Cuestionario Breve de Burnout (CBB) (Moreno-Jiménez, *et al.*, 1997) para explorar el síndrome, mismo que está organizado en tres bloques: antecedentes (características de la tarea, tedio y organización); factores del síndrome (cansancio emocional, despersonalización, realización personal); consecuencias (físicas, clima familiar, rendimiento laboral).

Para explorar la salud mental positiva se tomó de base la escala reportada por Lluch (1999) (ESMP) que integra 6 factores: satisfacción personal, actitud prosocial, integración, autonomía, autoactualización y habilidades de relación interpersonal.

A fin de determinar la validez del cuestionario, se mostró a cinco jueces expertos, mismos que propusieron reducir los ítems del instrumento de la ESMP tomando en cuenta que no quedara sin explorar ninguna de las dimensiones utilizadas en su configuración. Con respecto al CBB la opinión general fue que se aplicara completo.

Se realizó un análisis de los planteamientos de los jueces, se hicieron los cambios necesarios y se reelaboró el instrumento, mismo que quedó estructurado con 21 ítems de Síndrome de Burnout, 23 ítems de Salud Mental Positiva, más 10 ítems que indagaron los siguientes datos sociodemográficos: edad, género, tipo de licenciatura, antigüedad, nivel máximo de estudios, régimen de la institución, estímulo al desempeño, tipo de plaza, relación de pareja y número de hijos

A fin de determinar la confiabilidad de los instrumentos se aplicó una prueba piloto, los resultados se analizaron con el programa estadístico SPSS (versión 17) y se obtuvieron mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach los siguientes índices de confiabilidad: para el CBB .86. y para la ESMP de .80.

Para recopilar la información se visitaron 22 instituciones de posgrado de la ciudad de Durango, de las cuales accedieron a participar en el estudio 13 programas de posgrado, en los cuales se tuvo acceso a 36 docentes.

Los programas participantes fueron de diversas orientaciones: salud pública, nutrición de rumiantes, educación, gestión ambiental, planeación, relaciones humanas, tecnologías de información, biomedicina, supervisión educativa, ingeniería de alimentos y administración.

Resultados

Caracterización de la muestra

Los datos sociodemográficos capturados arrojan la siguiente información: El 70% de los participantes son del género masculino. El 58% tiene más de 45 años de edad. De acuerdo al nivel máximo de estudios el 78% tiene grado de doctor. El tipo de licenciatura cursado se distribuye de la siguiente manera: el

45% corresponde al área técnica, el 30% al área humanista y el 25% restante es normalista. El 36% de las instituciones en que laboran los participantes es de sostenimiento particular, mismas en las que no se reportan docentes de tiempo completo, ni otorgamiento de alguna beca. Del total de participantes, el 44% tiene una antigüedad en la institución de entre 5 y 10 años y el 25% tiene una antigüedad de más de 20 años, todos ellos pertenecientes a instituciones públicas. El 94% reportan tener pareja estable y el 42% tiene 2 hijos.

Análisis de las variables sociodemográficas

Se realizó un análisis con las diez variables sociodemográficas (edad, género, tipo de licenciatura, antigüedad, nivel máximo de estudios, régimen de la institución, estímulo al desempeño, tipo de plaza, relación de pareja y número de hijos) que se abordaron en el presente estudio a través de los estadísticos r de Pearson, t de students y ANOVA de una sola vía, según el caso, y no se advierte correlación ni diferencia significativa entre los grupos, salvo en la variable tipo de licenciatura, que se sometió al estadístico ANOVA de una sola vía, agregando la prueba de Duncan, y sí presentó diferencia significativa en las dos variables estudiadas según se aprecia en la Tabla 1, favorables para los docentes con una carrera humanista.

Tabla 1. *Diferencia de medias con respecto al tipo de licenciatura*

Tipo de Licenciatura	SMP	SB
Humanista	1.39 ^b (.25)	1.32 ^b (.19)
Técnica	1.57 ^{ab} (.23)	1.60 ^a (.24)
Normalista	1.59 ^a (.15)	1.52 ^{ab} (.31)

Los valores con diferente literal dentro de la misma columna son estadísticamente diferentes ($p < .05$)

Es de señalar que varios autores (Guillén & Guil, 2000; Ciancaglini, 2005; Diéguez, et al., 2006; Barraza, et al., 2007) reportan que en algunas de las variables sociodemográficas como género, edad, número de hijos,

antigüedad y experiencia laboral no hay diferencia significativa, o la relación de éstas y el burnout no es muy clara.

Análisis de las variables teóricas

Para realizar el análisis de las variables se recurrió a dos escalas: para interpretar la variable salud mental positiva se utilizaron los rangos 0 a 1 muy buena; 1.1 a 2 buena; 2.1 a 3 media; y 3.1 a 4 mala. Para interpretar el nivel del síndrome de burnout se utilizó un baremo que consta de cuatro niveles: 0 a 1 no presenta; 1.1 a 2 leve; 2.1 a 3 moderado; y 3.1 a 4 profundo.

Los valores de las medias obtenidos en cada uno de los ítems del cuestionario aplicado a los docentes, se encuentran en un rango de 2.9 (media/moderado) y 1.0 (muy buena/no presenta); los valores de las desviaciones estándar van de .96 a .17

En la Tabla 2 se presentan los ítems con los valores más bajos en la media; en relación a los dos ítems de Salud Mental Positiva (muy buena/buena), la opinión manifestada por los encuestados es que se consideran personas útiles e importantes, aspectos ambos incluidos en el primer criterio del modelo de Salud Mental Positiva propuesto por Jahoda (1958, en Lluch, 1999) y que está referido a las actitudes hacia sí mismo, tales como la autoconfianza y la autoestima.

Tabla 2. *Medias más bajas de los ítems*

Planteamiento	variable	\bar{X}	s
Creo que soy un (a) inútil y no sirvo para nada	SMP	1.03	.167
Mi trabajo me resulta muy aburrido	SB	1.08	.280
No me siento identificado con mi trabajo	SB	1.11	.318
Me considero una persona menos importante que el resto de personas que me rodean	SMP	1.11	.319

La apreciación de los encuestados en relación con los dos ítems del síndrome de burnout con los valores más bajos (leve) tiene que ver con la identificación que sienten con su trabajo y lo interesante que les resulta, esta

situación muestra manifestaciones positivas de ausencia de burnout, sobre todo en los atributos que conforman el tercer grupo sintomatológico que define Maslach (1982) y que incluye dentro de las manifestaciones emocionales el deseo de abandonar el trabajo y dudas acerca de su propia competencia profesional.

En la Tabla 3 que muestra los ítems con los valores más altos en la media, se destacan tres situaciones: a) el ítem referido a despersonalizar las relaciones con los usuarios del trabajo, es el único de todo el cuestionario que se ubica, en la escala utilizada, en el nivel “moderado” de síndrome de burnout (2.1 a 3.0); b) es de considerar que aun cuando el valor obtenido de los ítems de SMP se ubican en el rango de “buena” (1.92 - 1.94), están prácticamente en el límite inferior del rango “media” (2.1 a 3.0); y c) en general, los ítems están relacionados con la interacción del docente con los demás y no con el docente mismo, como se presentó en los ítems con los valores más bajos. En este caso, los encuestados manifiestan que sienten una influencia del exterior en relación a la toma de decisiones y que les preocupa lo que los demás piensen de ellos. A este respecto, la opinión de Lluch (1999), es que la autonomía está relacionada con la capacidad del sujeto para tener criterios propios y que la independencia, la seguridad personal, la autoconfianza, así como el grado de dependencia/independencia frente a la influencia social, es un indicador del estado de la salud mental, por lo que una persona con una salud mental positiva tiene una cierta autonomía y no depende fundamentalmente de los demás.

Tabla 3. *Ítems con valores más altos de media*

Ítem	\bar{X}	s	Variable
Procuro despersonalizar las relaciones con los usuarios de mi trabajo	2.86	.96	SB
Me preocupa mucho lo que los demás piensan de mí	1.94	.67	SMP
Las opiniones de los demás me influyen mucho a la hora de tomar mis decisiones	1.92	.44	SMP
Creo que tengo mucha capacidad para ponerme en el lugar de los demás y comprender sus respuestas	1.92	.65	SMP

En la Tabla 4 se presentan las medias de las variables estudiadas. Para el caso de los docentes de posgrado de la ciudad de Durango, el puntaje promedio que se obtuvo en la variable Síndrome de Burnout, los ubica en un nivel leve. En el caso de la Salud Mental Positiva, las medias obtenidas por los docentes, los ubica con una Salud Mental Positiva buena.

Tabla 4. *Medias de las variables en estudio*

Variable	\bar{X}	S
SB	1.49	.27
SM	1.52	.23

Los resultados encontrados acerca del Síndrome de Burnout, coinciden con los presentados por Barraza, et al. (2007) en su estudio denominado Síndrome de burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango, en donde determinan que los profesores muestran un nivel de presencia del burnout del 22% que interpretado con el baremo que utilizan (0-33 leve; 34-66 moderado; 67 -100 profundo) indica que presentan un nivel leve de burnout.

Así mismo se coincide con el estudio realizado por Acosta (2006) en el que concluye que los maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango presentan un nivel bajo de Síndrome de Burnout.

En contraparte, los resultados encontrados, difieren con los que presenta Guerrero (2001) quien considerando una interpretación globalizada del grado de burnout (alto, medio, bajo) encuentra que las puntuaciones que presentan los docentes de la Universidad de Extremadura se ubican en un grado medio.

El estudio difiere de los resultados reportados por Vitoria y Paredes (2002) en su estudio Síndrome de Burnout o Desgaste Profesional en los profesores de la Universidad de los Andes, ya que afirman que los profesores presentan un grado medio de burnout.

En relación a los resultados obtenidos de salud mental positiva, éstos coinciden con los reportados por Navarro (2008) en su estudio realizado con

estudiantes del Programa de medicina de la Universidad Libre de Barranquilla, encuentra que presentan indicadores de salud mental positiva, ubicados en niveles medio altos y altos.

Finalmente para cerrar el estudio, las variables se sometieron a un análisis con el estadístico r de Pearson a fin de encontrar una posible correlación entre ellas, se aprecia, en la Tabla 5, correlaciones importantes entre la salud mental positiva y el síndrome de burnout que presentan los docentes de posgrado. El tipo de correlación es inversa, entre mayores niveles de SMP, menores de SB.

Tabla 5. *Correlación entre las variables*

Correlación		
	SMP	SB
SMP	1	.552**
SB	.552**	1

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

Conclusiones

El análisis de los resultados conduce a expresar las siguientes conclusiones:

- La variable “tipo de licenciatura” presentó diferencia significativa en las dos variables estudiadas, favorable para los docentes con una carrera humanista.
- Se destacan ítems con valores de SMP muy buena/buena que están referidos a las actitudes hacia sí mismo, tales como la autoconfianza y la autoestima, y por el contrario, los que tienen puntuaciones más cercanas al límite de la SMP media, que están referidos a la interacción del docente con los demás, con un cierto grado de dependencia frente a la influencia social.
- Se destacan ítems con niveles del síndrome de burnout “leve”, que están referidos a la identificación que sienten con su trabajo y lo interesante

que les resulta, así como uno ubicado en el nivel “moderado” relativo a despersonalizar las relaciones con los usuarios del trabajo.

- En los docentes de posgrado de la ciudad de Durango se presenta una salud mental positiva buena y un nivel del síndrome de burnout leve.
- Se aprecian correlaciones importantes entre la salud mental y el síndrome de burnout.
- El haber realizado esta investigación permitió percibir los vacíos de conocimiento que existen en el ámbito educativo con respecto sobre todo a la variable salud mental positiva.

Referencias

- Acosta, Ch. M. (2006). *Síndrome de Burnout en los maestros del CCH*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica de Durango.
- Aldrete, R. M., Pando, M. M., Aranda, B. C., Balcázar, P. N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica de Guadalajara. *Revista de Investigación y salud*, 5(1), 11-16.
- Aluja, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47- 61.
- Amerigo, M. (1993). La calidad de vida. Juicios de satisfacción y felicidad como indicadores actitudinales de bienestar. *Revista de psicología social*, 8(1), 101-110
- Apiquian, G. A. (2007). El síndrome del burnout en las empresas. Universidad Anáhuac México Norte. Presentación realizada en el Tercer Congreso de Escuelas de Psicología de las Universidades Red Anáhuac. Mérida, Yucatán 26 y 27 de abril.
- Badia, X., Salamero, M., Alonso, J. & Ollé, A. (1996). *La medida de la salud. Guía de escalas de medición en español*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Barraza, A., Carrasco, S. & Arreola, G. (2007). Síndrome de burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa Duranguense*, 3(8), 57-65.

- Beckman, E. E. & Adams, R. L. (1984). Coping behavior in depression: report on a new scale. *Behavior research and therapy*, 22, 71-75.
- Ciancaglini, Z. G. K. (2005). Síndrome de Burnout. Recuperado el 8 de marzo del 2009, de <http://www.monografias.com/trabajos38/sindrome-burnout/sindrome-burnout.shtml>
- Claro, T. S. & Bedregal, G. P. (2003). Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto, Santiago, Chile. *Revista Médica de Chile*, 131(2), 159-167.
- Cordeiro Castro, J. A., Guillén Gestoso, C. I., Gala León, F. J., Lupiani Giménez, M., Benítez Garay, A. & Gómez Sanabria, A. (2003). Prevalencia del Síndrome de Burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Psicología.com*, 7(1).
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, G. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of personalite assessment*, 49(1), 71-75.
- Durán, D. M., Extremera, P. N. & Rey, P. L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1), 45-62.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Fuentes, L. J. (2007). *Incidencia de la satisfacción laboral docente y el ambiente de aula en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- García García, I. (1998). Promoción de la salud en el medio escolar. *Revista Española de Salud Pública*, 72(4), 285-287.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) Una enfermedad laboral en la sociedad de bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis Psicología

- Goldberg, D. & Huxley, P. (1990). *Enfermedad mental en la comunidad*. Madrid: Nieva.
- Guerrero, B. E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, (19)1, 145-158.
- Guillén, G. C. & Guil, B. R. (2000). *Psicología del Trabajo para las Relaciones Laborales*. Madrid, España: Ed. McGraw-Hill.
- Hermosa, A. M. (2006). Satisfacción Laboral y Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, (15), 81-89.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta Ed.). México: McGraw-Hill.
- Linares, O. O. L. & Gutiérrez, M. R. E. (2010). Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(1), 31–36.
- Lluch, C. M. (1999). *Construcción de una escala para evaluar la salud mental positiva*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Nueva York: Prentice-Hall Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Schawb, R. L. (1986). *Educators Survey*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Miño, S. A. (2003). *Clima organizacional y estrés laboral asistencial (Burnout) en profesores de Enseñanza Media: Un estudio correlacional*. Tesis de Psicología. Universidad de Santiago de Chile.
- Moreno Jiménez, B., Bustos, R., Matallana, A. & Miralles, T. (1997). La evaluación del Burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 13(2), 185-207.

- Moriana, E. J & Herruzo, C. J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Navarro, B. G. L. (2008). *Características de salud mental positiva en estudiantes universitarios*. Tesis para obtener e grado de Magíster en desarrollo Social. División de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad del Norte. Barranquilla.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *CIE 10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Pando, M. M., Castañeda, T. J., Gregoris, G. M., Águila, M. A., Ocampo de Águila, L. & Navarrete, R. M. (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud Tab*, 12(3), 523-529 IMBIOMED.
- Rubio, J. J. (2002). *Fuentes de estrés, síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de Instituto de Enseñanza Secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura, Facultad de Educación. Badajoz, España.
- Silverstein, R. (1986). *How experienced psychotherapists cope with burnout at a state mental hospital*. Folleto informativo. Carbondale. South Illinois University.
- Oramas V. A., Santana L. S. & Vergara B. A. (s/f) *The psychological well-being, a positive indicator of mental health*. Recuperado el 23 de junio del 2010, de http://bvs.sld.cu/revistas/rst/vol7_1-2_06/rst06106.html
- Vera, P. B. (2006). Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8
- Vitoria, M. H. & Paredes, S. M. (2002). Estudio del Síndrome de Burnout o Desgaste Profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere*, 6(17), 29-36.

TERCERA PARTE

EL CAMPO DE ESTUDIO DEL BIENESTAR SUBJETIVO y nuestras investigaciones

En las últimas décadas del siglo anterior surge una nueva tendencia en el estudio de la salud mental que se caracteriza por cuestionar fuertemente la centración de los investigadores en los problemas de salud mental, como es el caso del estrés o del síndrome de burnout, y en contraparte propone una psicología positiva que se centre en sus opuestos y se oriente a indagar variables como engagement o bienestar subjetivo. En el caso mexicano los primeros estudios en esta dirección se han enfocado al bienestar subjetivo.

El bienestar de las personas, en este caso de los agentes educativos, tiene un componente objetivo y uno subjetivo (Omar, 2007); el primer caso conduce al reconocimiento del estándar de vida en que se incluyen aspectos como: salud, consumo de alimentos, educación, ocupación, condiciones del hogar, seguridad social, vestimenta, recreación y tiempo libre, mientras que en el segundo caso se ubican los elementos subjetivos que están directamente vinculados a la sensación de bienestar experimentada por cada sujeto. Es en este segundo caso que se utiliza el término bienestar subjetivo.

Este campo de estudio, a pesar de lo reciente de su producción, presenta las siguientes características estructurales:

- Confusión terminológica (Martín, 2003); términos como bienestar subjetivo, bienestar psicológico, satisfacción vital y calidad de vida se yuxtaponen y alejan en función de los diferentes enfoques que adopten los autores.
- La imbricación teoría-práctica (Martín, 2003); la transición del discurso explicativo al discurso prescriptivo, su solapamiento y en algunos casos la subordinación de uno a otro tienden a estar presentes cuando se aborda su estudio.

- La subordinación del discurso prescriptivo a la microteoría o datos empíricos, en detrimento de modelos teóricos integradores (Castro, 2009).

En el caso específico de las investigaciones que se presentan en esta sección se pueden observar las siguientes características:

- 11.- Ávila y Sánchez parten del concepto de estado de bienestar para concluir en bienestar docente, mientras que 12.- Vera, Zavaleta, Solís y Santiz, prefieren el término bienestar subjetivo.
- Ambos trabajos se mueven exclusivamente en el discurso explicativo (11.- Ávila y Sánchez, y 12.- Vera, et al.).
- 11.- Ávila y Sánchez parten del estudio del síndrome de burnout para llegar al término bienestar laboral y posicionarse a favor de los estudios centrados en la psicología positiva, mientras que 12.- Vera, et al. abordan directamente el bienestar subjetivo.

Como se puede observar, las investigaciones que forman parte de la tercera sección de este libro reflejan las diferentes características estructurales de este campo de estudio.

Hechas estas precisiones, dejamos en manos de los investigadores y estudiosos del campo de estudio del Bienestar Subjetivo la valoración de cada uno de los trabajos y su aporte específico al campo de estudio.

Referencias

- Castro, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 43-72.
- Martín, M. (2003). La investigación del bienestar en Cuba desde la perspectiva de la psicología de la salud. En M. Casullo (eds.), *Bienestar en adolescentes en Latinoamérica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Omar, A. (2007). Bienestar subjetivo y perspectivas de futuro como predictores de resiliencia en adolescentes. En J. S. Moysen (coord.), *El claroscuro de la vida juvenil* (pp. 5-23). México: UJED.

**BASES EMPÍRICAS EN PRO DEL CONSTRUCTOR DE BIENESTAR COMO
PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN EN EL AGENTE EDUCATIVO**

**EMPIRICAL BASES IN FAVOR OF WELL AS MANUFACTURER OF
PERSPECTIVE OF RESEARCH IN EDUCATIONAL AGENT**

Verónica Isabel Ac Avila

Universidad Anahuac Mayab

Pedro Sánchez Escobedo

Universidad Autónoma de Yucatán.

Resumen

Los resultados de un estudio que describe y compara niveles de satisfacción laboral y Síndrome de Desgaste Emocional (SDE) en docentes de Institutos Tecnológicos de Quintana Roo, México; y la revisión de resultados de estudios similares sugieren que el concepto de bienestar parece ser más promisorio que los abordajes desde la patología, desajuste o sufrimiento asociados al desgaste emocional.

Para detectar el SDE se administró una versión adaptada del Cuestionario de Gil-Monte (2005); para la satisfacción laboral, se utilizó una adaptación del Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) a una muestra de 215 docentes de este sistema.

Los datos fueron analizados, concluyendo que los docentes no se encuentran en situaciones críticas de SDE y que su satisfacción laboral se potencia en los factores de logro, habilidad y responsabilidad, factores éstos fuertemente correlacionados.

Los resultados sugieren explorar de manera intencionada el SDE en poblaciones cuyo trabajo observa condiciones de alto riesgo físico, de acoso moral o presión humana como el de los policías, enfermeros o bomberos y no necesariamente en profesores universitarios, por ejemplo.

Se argumenta que en los docentes en general, se pudiera indagar la utilidad del constructo de bienestar laboral en vez del de desgaste emocional, ya que la evidencia empírica ha sido consistente en demostrar la poca utilidad del paradigma de desgaste, enfermedad o desequilibrio para la comprensión de los docentes mexicanos.

Palabras clave: Síndrome de desgasta emocional, Satisfacción laboral, Docente.

Abstract

Results from this study, which are consistent with various research outcomes in Mexican teachers suggest that wellness is a more promising construct to use when investigating educational key players.

This study compared levels of work satisfaction and burnout in teachers from polytechnic schools in the state of Quintana Roo, México.

Burnout was assessed with an adapted version of the Gil-Monte (2005) questionnaire; work satisfaction was measured with an adapted version of the Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ). Both instruments were responded by 215 teachers.

Results indicated low to null levels of burnout and relative high job satisfactions, particularly regarding feelings of achievement, ability and responsibility.,

Such findings are indeed consistent with the majority of studies revised that suggest that burnout should rather be explored in populations at risk, such as nurses, policemen and prison workers. Likewise, wellbeing and more positives constructs are promising in understanding teachers' satisfaction and adaptation to the school system.

Key words: Burnout, Job satisfaction, Teachers.

Introducción

En la sociedad contemporánea, donde el conocimiento se valora cada vez más como un recurso estratégico para su propio bienestar, la relevancia de la educación superior es evidente dado que es el ámbito por tradición en donde el conocimiento se genera, se aplica, se transmite y se transforma (Altbach, 1999). El responsable de llevar a cabo lo anterior a través de la ejecución de las funciones de docencia, investigación y difusión, es el personal académico, actor clave de la educación superior. A raíz de la puesta en marcha, por parte del gobierno federal, de políticas públicas que se dirigen a incrementar la calidad de las instituciones de educación superior a través de mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas, los académicos tienden a enfrentar retos que hacen que la naturaleza de su trabajo se vuelva cada vez más compleja, propiciando su reconfiguración (Padilla, Jiménez & Ramírez, 2008). Estos retos demandan del docente su cumplimiento en las tareas, el uso de tecnologías para el desarrollo de su quehacer educativo, adaptarse a los cambios que exige la época actual, entre otras respuestas, situación que puede generarle una sensación de presión y estrés y en consecuencia, afectar su desempeño como educador.

Aspectos como el tipo de institución (federal o descentralizada), la categoría laboral del docente (titular o interino), la edad y el sexo, son variables que, de acuerdo con la bibliografía revisada, podrían incidir en el surgimiento de estos riesgos psicosociales. Determinar el nivel en que éstos se manifiestan en los docentes permitirá contar con información que coadyuve al planteamiento de propuestas de intervención que puedan ser de utilidad al gestor educativo para prevenir y controlar el surgimiento del SDE y, paralelamente, incrementar la satisfacción de los docentes.

Sobre la actuación del docente en su ámbito de trabajo, Marrau (2004) señala que actualmente resulta necesario considerar los aspectos de bienestar y salud laboral a la hora de evaluar la eficacia de una determinada organización, pues la calidad de vida laboral y el estado de salud física y mental que conlleva, tiene repercusiones sobre la institución (por ejemplo:

ausentismo, rotación del personal, disminución de la productividad, disminución de la calidad, etcétera).

Ante esto, los docentes pueden padecer diversos tipos de riesgos que van desde el estrés, hasta riesgos menos violentos ligados al trabajo en ambientes insalubres como la hipoacusia y las afecciones de la voz, entre otros.

Con relación a estos riesgos, años atrás Blase (1986) documentó lo que denominó 'ciclo de ineficaz (degenerativo) rendimiento' del maestro. Dicho ciclo, metafóricamente representado como proceso de 'combustión', lo describe como un conjunto de condiciones en las que el esfuerzo y la competencia del docente son insuficientes para alcanzar las metas de su actividad educativa; ese conjunto aparece como productor de tensión, de 'estrés', resultado de sentimientos negativos, de insatisfacción y decremento de la motivación por el trabajo; tales consecuencias negativas, a su vez, aumentan la posibilidad de una posterior actividad ineficaz, fracasada, que conducirá a agravar la tensión y el sentimiento de inutilidad completa. De este proceso cíclico y degenerativo sale como producto final el maestro 'quemado'.

Ese estado en el docente es el que en el idioma inglés se conoce como Burnout, del que en la literatura castellana se ofrecen alrededor de diecisiete denominaciones, siendo algunas de ellas: 'quemarse por el trabajo', 'quemazón profesional', 'síndrome del estrés laboral asistencial', 'síndrome de desgaste emocional', 'síndrome del desgaste profesional', 'estar quemado profesionalmente' y 'desgaste psíquico', entre otras (Boada, Vallejo & Agulló, 2004; Ortega & Francisca, 2004; Gil-Monte, 2005).

Sobre el Burnout, o mejor nominado en el idioma español el Síndrome de Desgaste Emocional (SDE), Marrau (2004) manifiesta que existe un grupo de individuos que sintomáticamente puede padecer esta enfermedad; éstos son los profesionales con contacto con personas, como el personal sanitario, de la enseñanza, asistentes sociales, etc. A éstos, Maslach (1982) los define como profesionales de ayuda.

Se considera que el profesional dedicado a la enseñanza, en el ejercicio cotidiano de su labor, puede llegar a desarrollar el SDE en detrimento de su

calidad de vida, lo que se refleja en una tendencia a estar insatisfecho con su trabajo. En la actualidad, se han realizado estudios que señalan el hecho de que los docentes conforman un grupo con alto riesgo de manifestar el SDE (Cordeiro, et al., 2003; Dierendock, Schaufeli & Buunk, 2001; Calvete & Villa, 2000) situación que fue reportada años atrás, en otros estudios realizados (Gil-Monte & Peiró, 1999; Maslach, 1999; Maslach & Leiter, 1999a, 1999b; Rudow, 1999; Vanderberghe & Huberman, 1999; Travers & Cooper, 1997; Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995; Esteve, 1987; Cedoline, 1982).

Ante esta posibilidad, Murillo, Calderón y Torres (2003) consideran que la gestión de toda organización requiere, por parte de sus líderes, comprender tanto elementos técnicos como socioculturales; uno de éstos lo constituyen el bienestar y la satisfacción de los trabajadores, por cuanto está relacionado con resultados económicos, manejo de conflictos, satisfacción de los clientes y logro de eficiencia organizacional. Diego, Diego y Olivar (2001) señalan al respecto, que el interés por la satisfacción laboral reside posiblemente en su capacidad para predecir la permanencia de la persona en el trabajo así como su productividad laboral.

Sobre este constructo, Kalleberg expuso desde 1977 que la justificación para estudiarla puede plantearse desde tres posiciones: porque está asociada al desarrollo y dignidad de los trabajadores como personas, porque es un componente de la calidad de vida y por último, porque un trabajador satisfecho tiende a presentar un comportamiento más pro-organizacional que uno menos satisfecho.

Por lo antes expuesto, y de acuerdo con Albanesi, De Bortoli y Tifner (2006), se estima que el estudio de trastornos en profesionales de la enseñanza como el SDE y la baja satisfacción laboral son factores importantes a considerar, pues constituyen un riesgo al que están permanentemente expuestos.

Bajo estas percepciones, se consideró pertinente realizar una evaluación del nivel de SDE y satisfacción laboral que se manifiesta en docentes de instituciones de educación superior tecnológica, a fin de que los resultados obtenidos sirvan como elementos de entrada a las autoridades educativas

responsables de la gestión escolar para que propongan e implementen programas cuyo objetivo sea prevenir y controlar estos riesgos cuya consecuencia sea mejorar el ambiente y el clima institucional. Estas medidas podrían coadyuvar a mejorar el servicio educativo que los docentes brindan y por otra parte, mejorar la educación que reciben los alumnos de educación superior.

Objetivos

1. Identificar el nivel de SDE y las dimensiones de este constructo que manifiestan los docentes de los Institutos Tecnológicos de Quintana Roo.
2. Identificar el nivel de satisfacción laboral y las dimensiones de este constructo que manifiestan los docentes de los Institutos Tecnológicos de Quintana Roo.
3. Verificar si existe diferencia significativa en los niveles de satisfacción laboral entre los docentes de los planteles federales y los descentralizados.
4. Determinar las posibles relaciones entre el SDE y la satisfacción de los docentes de los Institutos Tecnológicos de Quintana Roo.

Bienestar laboral

El Estado de Bienestar (EB), proceso histórico en el contexto de la sociedad burguesa europea de principios del siglo XX hasta la fecha, ha sido objeto de las más variadas discusiones de orden teórico y político. Estas discusiones tienen como punto de referencia los cambios en el aparato productivo, la reconfiguración y la transformación del Estado liberal del siglo XIX. Desde esta perspectiva, se ha desarrollado un fervor por la estabilidad del EB en aras de la socialización de los beneficios económicos del sistema (Salazar, 2005).

Titmuss (1960), señaló en la década de los sesenta, que el EB es un grupo de manifestaciones, en primer lugar, del deseo de la sociedad de

sobrevivir como una totalidad orgánica y, en segundo lugar, del deseo expreso de todas las personas en el sentido de contribuir a la supervivencia de algunas personas.

Detrás del concepto del EB, hay un proceso histórico en el que se expresan las distintas posiciones de los actores sociales. Al respecto, se consideran cuatro puntos relevantes que subyacen en la formación del EB: a) el cambio desencadenado por la aparición del capitalismo industrial en el siglo XVIII; b) la aparición de sistemas sociales alternativos con la entrada del siglo XX; c) el cambio de interpretación del funcionamiento de la economía y del papel del sector público en la década de los treinta; y, d) el factor ideológico en mano de los partidos gobernantes.

Este contexto le exige al Estado, desde su suelo ético e histórico, el establecimiento de las condiciones para un nuevo orden laboral y de distribución de bienes, sin estar aislado de la formación económica que se teje (o construye) en la sociedad (Salazar, 2005).

Así, el EB no puede ser entendido sólo en términos de los derechos que concede, también se debe tener en cuenta cómo las actividades del Estado están entrelazadas en la provisión social con las del mercado y el papel de la familia.

La trayectoria histórica enseña una serie de intereses políticos que marcan la diferencia entre cada una de las regiones económicas avanzadas, es decir, desde el Estado liberal hasta llegar al EB; los países han tenido que atender los fallos de mercado y de la familia con particularidades que marcan algunas diferencias en lo que concierne al gasto y la equidad individual. Frente a esta perspectiva se resume que el EB está constituido, por una parte, por el marco político consistente en el consenso para que los representantes de los trabajadores negocien con los empresarios y bajo la supervisión de las burocracias estatales, los marcos referenciales del crecimiento económico y por otra parte, por el componente netamente económico consistente en la creación de las estructuras sociales por las cuales se canalizaba una importante masa de recursos económicos que, funcionando como salarios

indirectos, aumentaban en forma real el nivel de vida de los sectores asalariados.

Sobre la socialización del trabajador a las condiciones de la producción capitalista, Harvey (1968) supuso décadas atrás el control social de fuerzas físicas y mentales sobre bases muy amplias. La educación el entrenamiento, la persuasión, la movilización de ciertos sentimientos sociales (la ética del trabajo, la lealtad a la compañía, el orgullo nacional o local) y tendencias psicológicas (la búsqueda de identidad a través del trabajo, la iniciativa individual o solidaridad social), todo esto desempeña un papel y está íntimamente mezclado con la formación de las ideologías dominantes cultivadas por los medios masivos, las instituciones religiosas y educativas, las diversas ramas del aparato estatal, y afirmado por la simple articulación de su experiencia, por parte de aquellos que hacen el trabajo.

En este sentido, Offe planteó en 1990, una visión completa del asunto al afirmar que:

El Estado de Bienestar ha sido el resultado combinado de diversos factores (...) El reformismo socialdemócrata, el socialismo cristiano, elites políticas y económicas conservadoras ilustradas, y grandes sindicatos industriales fueron las fuerzas más importantes que abogaron en su favor y otorgaron esquemas más y más amplios de seguro obligatorio, leyes sobre protección del trabajo, salario mínimo, expansión de servicios sanitarios y educativos y alojamientos estatalmente subvencionados, así como el reconocimiento de los sindicatos como representantes económicos y políticos legítimos del trabajo...(pp. 123-124).

Así, el éxito del EB residió en que unió a los sindicatos, la agricultura y a los elementos del mercado en un 'compromiso histórico'. Es decir, en una alianza socioeconómica en donde cada uno de los integrantes se comprometía a cumplir con el pacto. Si bien esta coalición fue decisiva, esta varió según el tipo de régimen que se dio en cada EB.

Así, son variados los contextos de la sociedad que se ven involucrados en la renovación que implicó la búsqueda del EB impulsado desde dos grandes frentes: el económico y el político. El ámbito educativo no estuvo exento a estos cambios y tuvo sus primeras manifestaciones en los movimientos

estudiantiles que, ajenos a intereses políticos, no pretendían más que la búsqueda de una mejora en el aspecto educativo, social y también económico, dada la débil situación que mantenían.

La educación como bienestar social

Nuestra sociedad muestra un gran optimismo respecto a la contribución clave de la educación en el bienestar social y económico. El interés por la calidad de la educación en las escuelas es una de las más altas prioridades en los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este interés político por hacer a las naciones, las industrias, las compañías y los individuos más competitivos y la creencia de que las escuelas deben hacer frente a los retos de las naciones en un mundo globalizado ha suscitado un importante movimiento de reforma educativa en muchos países (González, 2003).

La educación al igual que la salud, constituyen la base del desarrollo económico de cualquier país, por lo que estos indicadores representan un continuo reto para los países en desarrollo. Los recursos asignados a la educación se reconocen como la inversión más rentable que se pueda hacer para impulsar el desarrollo de un país (López, Morales & Silva, 2005). Al respecto, el informe Panorama de la Educación del presente año (OCDE, 2009) señala en su apartado 2. 'Beneficios sociales y económicos de la educación' que entre la población de 25 a 64 años, sucede que a mayor nivel de formación, mayor es la tasa de ocupación, menor es el desempleo y más elevados son los salarios. Esto implica que cuanto mayor es el nivel de estudios alcanzado, mayor es también la tasa de ocupación de hombres y mujeres y menor es la diferencia que separa ambas tasas. Estas ventajas para el empleo, de los que alcanzan un mayor nivel educativo, son todavía más notables en el caso de las mujeres: aquéllas que completan la educación superior tienen tasas de ocupación muy superiores a las de las mujeres sin estudios o sólo con Educación Primaria. Por otra parte, en los países de la

OCDE, cuanto mayor es el nivel de formación de las personas, más elevada es su remuneración salarial (OCDE, 2009).

El análisis anterior muestra la importancia que tiene la educación, como motor de desarrollo de los pueblos, importancia que abarca desde las políticas educativas que el gobierno aplica, hasta las condiciones (académicas, laborales, salariales, etc.) de uno de los componentes primordiales del proceso educativo: el docente.

Al respecto de esta figura, se estima medular que los administradores educativos se den a la tarea de gestionar y propiciar que el docente encuentre en su entorno laboral con un clima de bienestar integral que abarque desde las relaciones interpersonales, la comunicación, la supervisión, el mejoramiento del perfil académico, la infraestructura, la percepción salarial, para, en consecuencia, tener la posibilidad de obtener el resultado deseado sobre su tarea educativa.

El bienestar docente

La mayor parte de la vida se organiza en torno al trabajo y, en la actualidad, la mayoría de las personas tienen tres tipos de relaciones distintas con su trabajo: lo pueden ver como trabajo, como carrera o como vocación/misión (*job, career o calling*). Estas tres orientaciones generales hacia el trabajo predicen las metas que la gente persigue en el mismo. La distinción básica entre estas dimensiones es la siguiente: la gente que experimenta su profesión como trabajo (*job*) se centra en los aspectos económicos que brinda, más que en el placer o realización personal que se puede alcanzar en el mismo. Es decir, se contempla como un medio que permite a los individuos adquirir los recursos necesarios para disfrutar de su tiempo fuera del trabajo. Los que lo ven como carrera (*career*) se centran primeramente en el avance profesional dentro de la estructura ocupacional, pues suele ofrecer poder y alta autoestima para el trabajador. Aquellos que lo definen como vocación (*calling*) se centran en el disfrute que acarrea su realización y en que el trabajo sea socialmente útil. Se caracterizan por su amor al trabajo pensando en que contribuye a hacer del

mundo un lugar mejor (González, 2003). Esta última orientación se puede decir que es “la marca” de ciertas profesiones como la de profesor. Existen estudios que avalan el carácter altamente vocacional de la profesión docente, ya que para los profesores su principal motivador son los propios alumnos. Ejercen la docencia porque les gusta trabajar con los jóvenes y ayudarles en su formación y sienten gran satisfacción viendo como con su asistencia aprenden, desarrollan su potencial y se preparan para conducirse como adultos responsables.

Los profesores, al percibir su trabajo como vocación, llamada o misión, son conscientes de que éste tiene una dimensión ética. Un valor central para ellos es la idea de que son moralmente más que legalmente responsables de sus alumnos y experimentan un deseo de cuidar de ellos. Esta es una de las características esenciales de su identidad, de lo que es ‘sentirse como profesor’.

Lo que motiva y mantiene la moral de los profesores

Lo que se observa en la profesión docente, si nos atenemos a las teorías de la motivación, es que suscita una alta motivación intrínseca. La conocida teoría de la motivación de Maslow (1954) sobre la ‘jerarquía de necesidades’, señala que las personas tienen diferentes necesidades que necesitan satisfacer para lograr sentirse motivadas en el trabajo [necesidades fisiológicas (comida, vestido, descanso), necesidades de seguridad física y psicológica (salario, seguridad social, paro, acogida de los colegas), necesidad de autoestima (promoción, prestigio), necesidad de autorrealización (trabajo creativo, desarrollo de los propios talentos y cualidades)]. Según la ‘teoría bifactorial de Herzberg’ (Herzberg, 1964; Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959) en la satisfacción e insatisfacción en el trabajo intervienen dos factores: a) factores de higiene o mantenimiento, también llamados periféricos (seguridad laboral, supervisión, política de la compañía...), los cuales por sí mismos cuando están cubiertos no motivan a trabajar con entusiasmo pero desmotivan si no se satisfacen y b) factores propiamente motivacionales o relativos al propio trabajo, que se

refieren a las posibilidades que entraña de crecimiento personal, desafío, progreso, responsabilidad, creatividad.

La motivación de los profesores está basada en elementos intrínsecos del trabajo como son el reto intelectual, la autonomía, la libertad para probar nuevas ideas, el desarrollo de la competencia profesional y la oportunidad de crecer personalmente, el sentir que benefician a la sociedad influyendo en la educación de niños y jóvenes, el desarrollo de la creatividad (Love Turner, 2001; Spear, Gould & Lee, 2000; Scott, Stone & Dinham, 2001). En general, de acuerdo con Maslow, toman el trabajo como centro de autorrealización. Parece claro que la enseñanza es una de las profesiones que en sí misma puede ser de un alto reto y satisfacción al ser vivida como 'calling', viendo el trabajo como inseparable de la propia vida.

¿Cómo sostener la moral de los profesores?

Para mantener la moral de los profesores (Love Turner, 2001) que se ha conceptualizado como 'el interés profesional y el entusiasmo que una persona muestra hacia el logro de metas individuales y de grupo en una situación de trabajo', es necesario atender a la figura del profesor, al entorno académico en el que se trabaja y a la relación que se establece entre ellos. De acuerdo con la 'Teoría de la Autodeterminación' de Deci y Ryan (Baard, 2002; Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000) una alta implicación en el trabajo está asociada con la medida en que se satisfacen tres necesidades humanas básicas: las necesidades de competencia, autonomía y conexión afectiva. La satisfacción de estas necesidades promueve la conducta auto determinada y la motivación intrínseca lo que favorece la expansión de cualidades altamente valoradas en el trabajo como la creatividad, la autorregulación y la flexibilidad.

A través de procesos de formación y de desarrollo profesional se pueden inducir percepción de autoeficacia, pues el mejor medio de mejorar el sentimiento de eficacia es mejorando la eficacia real. Otro camino más indirecto consiste en propiciar un cambio de perspectiva a la hora de enfocar los problemas, pues siempre podemos optar por percibir los problemas como un

reto más que como una amenaza, los fracasos como lecciones que nos ayudan a crecer y las dificultades como trampolín de aprendizaje. Las personas no somos seres reactivos sino proactivos con capacidad de auto motivación por lo que uno mismo tiene que aprender a sostenerse incluso en situaciones adversas.

Método

Diseño y tipo de estudio

Este estudio es de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y diseño no experimental, toda vez que la investigación se realizó sin manipular deliberadamente las variables; los fenómenos se observaron tal como se presentan en su contexto natural, para después analizarlos (Salkind, 1998).

Los datos fueron recabados en un solo momento, considerando un tiempo único, por lo que es de tipo transversal también llamado de 'corte'; la recolección de la información requerida se realizó de manera simultánea en las tres instituciones consideradas en este estudio.

Aunque en un inicio el estudio se pensó en comparativo entre instituciones; al no encontrarse diferencias significativa entre éstas, se optó por un reporte general descriptivo ya que se recolectó información sobre los perfiles de los docentes en función a las variables de estudio, para luego describir la tendencia de la muestra (García, 2004). Es exploratorio pues se trató de un tema poco estudiado en el contexto donde se llevó a cabo (Grajales, 2000) y precursor en docentes de instituciones de educación superior tecnológica del Estado de Quintana Roo.

Participantes

En este estudio, se trabajó con una muestra de docentes de instituciones públicas de educación superior tecnológica del estado de Quintana Roo: el Instituto Tecnológico de Chetumal que cuenta con 174 docentes, el Instituto

Tecnológico de Cancún, con 119 y el Instituto Tecnológico Superior de Felipe Carrillo Puerto con 37 docentes. La muestra final estuvo conformada por los docentes presentes en la institución y que voluntariamente decidieron colaborar con el investigador principal. De las instituciones incluidas, las dos primeras son de carácter federal y la tercera es de carácter descentralizado.

Participaron en total 215 docentes, de los cuales 149 fueron hombres y 66 mujeres, con una edad promedio de 40 años; de éstos, el 68.4% está casado.

Instrumentos

Cuestionario para evaluar el SDE

Para diagnosticar el nivel de SDE, se administró una versión adaptada del Cuestionario de Gil-Monte (2005). El instrumento final consistió en 20 ítems distribuidos en las cuatro dimensiones siguientes:

Ilusión por el trabajo (cinco ítems). La baja ilusión por el trabajo supone un deterioro cognitivo y se define como el deseo del individuo de alcanzar las metas laborales porque supone una fuente de placer personal. El individuo percibe su trabajo atractivo y alcanzar las metas profesionales es fuente de realización personal. Debido a que los ítems que componen esta dimensión están formulados de manera positiva, bajas puntuaciones en esta dimensión indican altos niveles en el SDE.

Desgaste psíquico (cuatro ítems). El desgaste psíquico consiste en el deterioro emocional del individuo; se define como tratar a diario con personas que presentan o causan problemas. Esta dimensión es similar a la dimensión de agotamiento emocional del MBI-HSS (Maslach y Jackson, 1981).

Indolencia (seis ítems). La indolencia es un deterioro de las actitudes y conductas del profesional y se define como la presencia de actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los clientes de la organización. Los individuos que puntúan alto en esta dimensión muestran insensibilidad y no se

conmueven ante los problemas de los clientes. Esta dimensión es similar a la dimensión de despersonalización del MBI-HSS.

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

Esta escala permite la realización de un diagnóstico diferencial, pues mediante ella se pueden identificar diferentes perfiles en la evolución del SDE y en consecuencia, decidir pautas de tratamiento y criterios de intervención.

Los ítems del cuestionario, tienen una escala de frecuencia tipo Likert de 5 grados que va de 0 (nunca) a 4 (muy frecuentemente, todos los días), con un punto intermedio de 2 (a veces, algunas veces al mes) (Ver apéndice A y tabla de especificaciones en el apéndice B).

El cuestionario de satisfacción de Minnesota

Para diagnosticar la satisfacción laboral, se utilizó una adaptación del Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Weiss, Dawis, Englan & Lofquist, 1967), en su versión de 1977.

El cuestionario en su versión larga fue diseñado para determinar la satisfacción en 20 aspectos del ambiente de trabajo, que a su vez representan la respuesta a 20 necesidades psicológicas como son: compensación, desarrollo personal, compañerismo, logro personal, utilización de habilidades, nivel de actividad, autoridad, políticas y procedimientos institucionales, independencia, reconocimiento, responsabilidad, valores, seguridad en el trabajo, servicio social, status, relación con el jefe inmediato, supervisión técnica, velocidad en las tareas, creatividad y condiciones ambientales de trabajo.

Procedimiento

Para recolectar la información que permitió la realización de este estudio, primero se sostuvo una reunión con los directores de cada institución, a fin de exponerles el proyecto de investigación y contar con su autorización para llevarlo a cabo en el Instituto Tecnológico bajo su dirección. Se procedió a realizar la programación del proceso de recolección de datos; esta programación fue realizada con el apoyo de la persona que en cada centro educativo fue designada por el director, para que fungiera como enlace para el buen desarrollo del proyecto. En el Instituto Tecnológico de Chetumal fue designado el Jefe del Departamento de Desarrollo Académico; y en el Instituto Tecnológico de Cancún y el Instituto de Estudios Superiores de Felipe Carrillo Puerto, los enlaces recayeron en la figura del Subdirector Académico.

Se consideró la posibilidad de que algunos docentes no asistieran a dichas reuniones de trabajo y a ellos se les administró el instrumento abordándolos de manera individual en sus cubículos (si eran docentes de tiempo completo), en las aulas previo al inicio o bien al término de la clase, en sus momentos de receso en algún punto de la institución o en el área destinada para registrar sus entradas y salidas del plantel educativo; esta forma de obtener información se llevó a cabo con el apoyo de estudiantes que realizaban su servicio social, quienes guiaron a la responsable de este estudio, hasta donde se encontraba cada docente.

Análisis de la información

Para diagnosticar el nivel de SDE y de la satisfacción laboral existente en el personal docente de las Instituciones de Educación Superior consideradas en el estudio, se utilizó una estadística descriptiva, misma que también permitió conocer la distribución de la población muestra de estudio; posteriormente se utilizó estadística inferencial, para determinar la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas en el estudio. Asimismo, se hizo uso de la correlación de Pearson, para determinar la relación entre las variables de estudio y se realizó

un análisis de varianza para determinar las diferencias que surgieron de acuerdo a las hipótesis planteadas. Para procesar los resultados, se utilizó el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 15.0 para entorno Windows.

Resultados

Se elaboró un histograma para el análisis de frecuencias de los puntajes del constructo de SDE con una escala teórica de 0 a 80, el mínimo de 10 y el máximo de 32 con una media de 18.8 y una desviación estándar de 3.51. Para establecer el riesgo de SDE, se optó por un criterio nomotético considerando 1 desviación estándar por encima del promedio, en participantes con puntajes igual o mayor a 22. Con este criterio, 34 docentes (16%) se manifiestan con riesgo de algún tipo de desgaste emocional. Cabe resaltar que todos los puntajes son, en general, muy bajos, por lo que debe deducirse que no hay evidencia de SDE en estos docentes.

Sobre los niveles de SDE, no se encontraron indicios que indiquen niveles altos o inaceptables de SDE. Es decir, solamente 14 maestros puntuaron por encima de 26 puntos (el criterio pre-establecido para detección de sospecha SDE e igual a un puntaje por encima de 2 desviaciones estándar del promedio de la muestra).

Para juzgar el nivel de satisfacción, se decidió como en el caso del SDE, tomar un criterio de norma nomotético para identificar la alta y la baja satisfacción. Utilizando el promedio como referente y la desviación estándar como criterio de clasificación para alto y bajo, 34 de los docentes (16%) se manifiestan satisfechos y 22 docentes insatisfechos (10.2 %). En general, considerando los rangos de la escala, los puntajes de satisfacción laboral son bajos. Las dimensiones en las que se reportan los puntajes más altos son 'utilización de habilidades' y 'logro personal'; asimismo, los menores puntajes medios se obtuvieron en las dimensiones 'desarrollo personal' y 'compensación'.

En cuanto al SDE y a la satisfacción laboral, se hicieron comparaciones entre las medias de los institutos federales y descentralizadas, siendo estas diferencias no significativas $F(2,212) = .389$, ($p > 0.05$).

Aunque en general se encuentran bajos niveles de satisfacción y ausencia significativa de SDE se decidió con el objetivo de enriquecer el trabajo, explorar las relaciones entre las 14 dimensiones del estudio (4 dimensiones relativas a la variable SDE y 10 dimensiones pertenecientes a la variable satisfacción), mediante la r de Pearson. La percepción de logro y reconocimiento, se asocian altamente con todos los demás criterios de satisfacción. De igual forma, el binomio responsabilidad y desarrollo de habilidades correlacionan altamente con la satisfacción general. Culpa e indolencia se relacionan, pero ilusión tiene poca relación con las demás variables del SDE, aunque correlaciona positiva y moderadamente con la satisfacción.

Como es de esperar, el desgaste, quizá el principal indicador de SDE correlaciona negativamente con los indicadores de satisfacción, y muestra una correlación positiva y leve con culpa, síntoma también negativo.

En general los factores de logro, responsabilidad y reconocimiento de la escala de satisfacción, mostraron las correlaciones más altas.

En virtud de los hallazgos, se decidió realizar un análisis factorial conglomerando todos los ítems, sin importar el constructo (SDE o satisfacción) con la finalidad de explorar la idoneidad de los constructos utilizados y la utilización de las dimensiones escogidas (entre las múltiples para medir el SDE y la satisfacción). A continuación se presenta los resultados:

Para el estudio, se realizó un análisis multivariado factorial, con rotación varimax y la utilización de un valor eigen mínimo de 1 para conformar los factores y de acuerdo con los criterios para la significación práctica de las cargas factoriales expuestas por Hair, Anderson, Tatham y Black (1999), se definió un valor de .5 para la pertenencia al factor. Los factores con menos de tres ítems fueron eliminados.

Puede observarse la extracción de los 8 factores que podrían considerarse en investigaciones futuras sobre la prevalencia del SDE y la

satisfacción laboral. Quizás deba utilizarse una sola escala de satisfacción, usando ítems de las escalas de desgaste en forma positiva, es decir, medir satisfacción, bienestar y autorrealización, como factores positivos en docentes y no insatisfacción, desgaste y frustración, términos todos pertenecientes a un paradigma de psicopatología.

Conclusiones

De manera general el nivel de SDE obtenido por el colectivo de docentes fue muy bajo, lo que permitió concluir bajo riesgo ya que no se encontraron indicios que indiquen niveles altos de SDE en ninguna de las dimensiones de este constructo.

Los puntajes de satisfacción laboral obtenidos muestran de manera general, un nivel bajo. Sin embargo, las dimensiones de este constructo que observaron los puntajes más altos son 'utilización de habilidades' y 'logro personal'; por otra parte, las dimensiones en las que se observó un menor nivel de satisfacción laboral son 'desarrollo personal' y 'compensación'.

Las comparaciones realizadas entre los resultados obtenidos por institución educativa, reportaron la inexistencia de diferencias significativas. Las dimensiones con mayor puntaje fueron 'utilización de habilidades' y 'logro personal' y las de menor puntaje 'desarrollo personal' y 'compensación'.

Los resultados, de acuerdo al criterio pre-establecido en este estudio, permiten concluir que los docentes de las instituciones educativas participantes no se encuentran en situaciones críticas ni en cuanto a los niveles de SDE ni en los de satisfacción laboral.

En resumen, en el presente estudio, se deja de manifiesto que en los docentes de las instituciones educativas seleccionadas, no hay indicios del SDE y el riesgo de padecerlo fue bajo y asociado a excesivas cargas de trabajo, tal como lo reportaron Magaña y Sánchez (2008) en un estudio anterior con investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), reportando de manera general niveles bajos del síndrome en los participantes.

Discusión

Los resultados, de acuerdo al criterio pre-establecido en este estudio, permiten concluir que los docentes de las instituciones educativas participantes no se encuentran en situaciones críticas ni en cuanto a los niveles de SDE ni en los de satisfacción laboral.

En resumen, en el presente estudio, se deja de manifiesto que en los docentes de las instituciones educativas seleccionadas, no hay indicios del SDE y el riesgo de padecerlo fue bajo y asociado a excesivas cargas de trabajo, tal como lo reportaron Magaña y Sánchez (2008) en un estudio anterior con investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), reportando de manera general niveles bajos del síndrome en los participantes.

Se infiere de lo anterior que futuras mediciones sobre la satisfacción laboral en colectivos de docentes mexicanos en los diferentes niveles educativos, mostrarán tendencias a más altos niveles de satisfacción en aspectos tales como logro, las habilidades y la responsabilidad, que en ingresos económicos y reconocimiento social, por ejemplo. Estas serán seguramente hipótesis de trabajos futuros.

De igual modo, resulta poco prometedor continuar con estudios de SDE en profesores, ya que existe cierta consistencia en los resultados de éste y otros estudios que muestran niveles bajos o pocos casos de este síndrome. Sería mejor explorar escuelas específicas y con motivos para el desgaste (por ejemplo en ciudades de la frontera norte con alto índice de criminalidad) o áreas específicas de la educación (personal de correccionales, cárceles, hospitales etc.).

En contraste con el SDE, el concepto de satisfacción parece continuar siendo importante para las autoridades educativas ya que los administradores deben mantener en mente la importancia de la satisfacción de los docentes y su motivación hacia el logro, que pudiera ser traducida en mayor productividad en la institución. De mayor importancia será el considerar nuevos instrumentos que aborden más claramente esta problemática y el desarrollo de otros

conceptos operativos, como el de bienestar docente, éste último sin duda promisorio como constructo de investigación.

Referencias

- Abraham, A. (1984). Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante. En J. M. Esteve (Ed.). *Profesores en conflicto* (pp.25-35). Madrid: Narcea.
- Alarcón, J., Vaz, F. & Guisado, J. (2001). En Quiceno, Japcy Margarita, Stefano Vinaccia Alpi. SDE: "Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT). *Acta Colombiana de Psicología*. Recuperado el 6 de enero de 2009, de <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=79810212>> SSN 0123-9155
- Albanesi de Nasetta, S., De Bortoli, M., Tifner, S. (2006). Aulas que enferman. *Psicología y Salud*. Recuperado el 16 de enero de 2009, de <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29116207>> ISSN 1405-1109
- Aldrete, R. M., Pando, M. M., Aranda, B. C. & Balcázar, P. N. (2003). Síndrome de burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*. Recuperado el 17 de marzo de 2009, de <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14200103>> ISSN 1405-7980
- Altbach, P. G. (1999). Harsh realities. The professoriate faces a new century, en P.G. Altbach, R. Berdahl y P. Gumport (Ed.). *American Higher education in the twenty-first century*, (pp. 271-297). Baltimore: John Hopkins University Press. Altbach, P.G. y L.S. Lewis (1996). The academic profesion in international perspective En P.G. Altbach (Ed.), *The international academic profession: Portraits of fourtheen countries*, (pp. 3-48) .Princeton, NJ, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Álvarez, G. & Miles, T. (2006). El papel de la empleabilidad en la satisfacción laboral de los trabajadores temporales. *Revista Galega de Economía*. Recuperado el 17 de marzo de 2009, de <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39115209>> ISSN 1132-2799
- Alvarez, M. & Santos, M. (1988). *El liderazgo de la calidad*. Madrid: Santillana.
- Baard, P. P. (2002). Intrinsic need satisfaction in organizations: a motivational basis.
- Blase, J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: consequences for performance. *The American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Boada, J., Vallejo, R. & Agulló, E. (2004). El SDE y las manifestaciones psicósomáticas como consecuencias del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*, 16, 125-131.
- Bórquez, S. (2004). Burnout o estrés circular en profesores. *Revista Pharos*. 11,1. Recuperado el 16 de marzo de 2009, de <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=20811103>> ISSN 0717-1307
- Boyle, G., Borg, M., Falzon, J. & Baglioni, A. (1995). A structural model of the dimensions of teachers stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Braslavsky, C. & Acosta, F. (2006). La Formación en Competencias para la Gestión de la Política Educativa: un Desafío para la Educación Superior en América Latina. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 27-42.
- Bravo, R. M. & Verdugo R. S. (2007). Gestión Escolar y Éxito Académico en Condiciones de Pobreza. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 121-144.
- Calvete, E. & Villa, A. (2000). Burnout y síntomas psicológicos: Modelos de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y estrés*, 6(1), 117-130.
- Cedoline, A. J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skills*. New York: Teachers College Press.

- Cooper, C. (1998). Introduction. En C. Cooper (Ed). Theories of organizational stress (pp. 1-5) Oxford. Oxford University Press.
- Cordeiro, C. J., Guillén, G. C., Gala, L. F., Lupiani, M., Benítez, G. & Gómez, A., et al. (2003). Prevalencia del síndrome de burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Psicologia.com*. Recuperado el 16 de enero de 2009, de <http://www.psiqiatria.com>
- Cordero, M. (2006). *Satisfacción laboral del docente de educación primaria*. Tesis de maestría no publicada, Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad del Mayab, Yucatán, México.
- Cuevas, M. (2001). Desgaste emocional (Burnout) en personal docente. México. *SEF Psicología*, 4 (1). FENAPSIME, 4(1), 39-46.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Decreto de creación del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo. Periódico oficial del Estado de Quintana Roo, 7 de Noviembre de 1997. Recuperado el 6 de febrero de 2010, de <http://po.qroo.gob.mx/cindicetitulos.phtml?Fecha=1997-11-07&Tipo=3&Portada=1&Tomo=&Numero=14&Epoca=1&DPublicacion=EX>
- Del Pino, R. (2003). *Manejo del estrés laboral en México: bases para la planeación y diseño de un instrumento de medición para una auditoría de tensión ocupacional en plataformas petroleras marítimas*. Memorias del VII foro de investigación. Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. México.
- Diego, R., Diego, A. & Olivar, S. (2001). Job satisfaction in banking workers. *Psicothema*, 13, 4, p. 363-368.
- Dierendock, D., Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (2001). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(1), 41-52.
- Durán, M. A., Extremera, N. & Rey, L. (2001). SDE en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 45-62.

- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Extremera, P. N. & Fernández, B. P. (2005). *Examen de las relaciones entre inteligencia emocional, salud mental y SDE en profesores de secundaria: un estudio piloto*. 6º. Congreso Virtual de psiquiatría. Recuperado el 20 de enero de 2009, de <http://www.psiquiatria.com/estrés/20375>
- Farber, B. A. (1983). *Stress and Burnout in the Human Service Professions*. New York: Pergamon Press.
- Freudenberger, H. (1974). 'Staff Burn-out'. *Journal of Social Issues* 30 (1): 159-165. New York.
- Galaz, F. J. (2002). La Satisfacción en el trabajo de académicos de una Universidad Pública Estatal. *Perfiles Educativos UNAM*. Recuperado el 16 de enero de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/registro/ForCitArt.jsp?iCve=13209604> ISSN 0185-2698
- García, J. (2004). *Estudios descriptivos. Nure investigación*, 7, 1-3.
- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (Síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Electrónica InterAcao Psy*, 1, 19-33.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. (2008a). El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout), como fenómeno transcultural. *Información Psicológica*, 91-92, 4-11. Recuperado el 20 de mayo de 2009, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=591002>
- Gil-Monte, P. R. (2008b). Evaluación psicométrica del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): el cuestionario CESQT. En J. Garrido (Comp.). *Power's Management*. Recuperado el 24 de Enero de 2009, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=591002>
- Gil-Monte, P. R., Núñez-Román, E. M. & Selva-Santoyo, Y. (2006). Relación entre el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) y Síntomas

- Cardiovasculares: Un Estudio en Técnicos de Prevención de Riesgos laborales. *Interamerican Journal of Psychology*, 40, 227-232.
- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1999a). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse en el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- Gil Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1999b). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 679-689.
- Gil Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo. El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil Monte, P. R. & Peiró, J. M. y Valcárcel, P. (1996). Influencia de las variables de carácter socio demográfico sobre el Burnout: un estudio en una muestra de profesionales de enfermería. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6(2), 43-63.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F. & Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations*. Nueva York: Praeger.
- González, M. (2003, December). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. (Spanish). *Estudios Sobre Educación*. Recuperado el 3 de Mayo de 2009, de Education Research Complete database
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=26304164&loginpage=Login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- González, L., Loza, L., & Gordillo, M. (2008, July). La satisfacción con el trabajo académico. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 843-865. Recuperado el 3 de mayo de 2009, de Education Research Complete database
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=37134702&loginpage=Login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Grajales, T. (2000). *Tipos de investigación*. Recuperado el día 14 de abril de 2009, de <http://www.tgrajales.net/investipos.pdf>.
- Grasso, L. (2003). *La insatisfacción laboral del docente*. Recuperado el día 6 de marzo de 2009, de <http://www.astrolabio.net>

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. 5a. Edición. (p. 99). Prentice Hall Iberia. S.R.L.
- Halbesleben, J. R. & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative.
- Harvey, D. (1998). La condición de la Posmodernidad, Amorrortu, p. 146.
- Hermosa, R. A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*. Recuperado el 16 de enero de 2009, de <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80401509>> ISSN 0121-5469
- Herzberg, F. (1964). The motivation-hygiene concept and problems of manpower. *Personnel Administration*, 27, 3-7.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). The motivation to work. New York: Wiley.
- Janssen, P., De Jonge, J. & Bakker, A. (1999). Specific determinants of intrinsic work Motivation. *Journal of advanced nursing*, 29, 1360-1369.
- Kalleberg, A. L. (1977). Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. En *American Sociological Review*, núm. 42, 124-143.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005) The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19, 192-207.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaerdo.
- Landa, J., Berrios-Martos, M., López-Zafra, E., & Aguilar Luzón, M. (2006, December). Relación entre SDE e Inteligencia Emocional y su impacto en Salud Mental, Bienestar y Satisfacción Laboral en Profesionales de Enfermería. (Spanish). *Ansiedad y Estrés*, 12(2/3), 479-493. Recuperado el 2 de Mayo de 2009, de Academic Search Complete database. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=24127131&loginpage=Login.asp&lang=es&site=ehost-live>

- López, S. A., Morales, H. I. & Silva, B. E. (2005). El sostenimiento de la educación en México. *Papeles de población*. Abril-Junio (044), 239-254. Recuperado el 15 de Octubre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=1120441>
- Lofquist, R. & Dawies, D. (1984). *The Minnesota Theory of Work Adjustment*. The University of Minnesota press.
- Love Turner, L. (2001). *Teacher morale in the public and private schools and the major contributors*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2009, de www.fcae.nova.edu/lidalove/reseachproposal.html
- Magaña, D. (2005). *Factores de la estructura organizacional y el síndrome de desgaste emocional en el investigador del estado de Yucatán*. Tesis doctoral no publicada, Doctorado en Ciencias Administrativas: Gestión Socioeconómica, Universidad del Mayab, Yucatán, México.
- Magaña, D. & Sánchez, P. (2008). Síndrome de desgaste emocional en investigadores mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 42(2), 1-10.
- Manassero, M., Vazquez, A., Ferrer, V., Fornés, J. & Fernández, M. (2003). *Estrés y SDE en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Ediciones UIB.
- Mañas, M., Salvador, C., Boada, J., González, E. & Agulló, E. (2007). La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional. *Psicothema*. Recuperado el 10 de enero de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72719306> <ISSN 0214-9915>
- Marucco, M. (2006). Síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en pediatras. Análisis de variables que podrían potenciar la aparición y/o agudización en los hospitales generales de la región sanitaria VI: sur del conurbano bon. *Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales UNLZ*. Recuperado el 30 de Junio de 2009, de <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=419>
- Marrau, C. M. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*. Recuperado el 16

- de enero de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18401004> ISSN 1515-4467
- Martínez, J. M. (2004). *Estrés laboral. Guía para empresarios y empleados*. Madrid: Prentice Hall-Financial Times.
- Martínez-Otero, V. (2003). *Salud mental del profesorado*. Recuperado el día 3 de marzo de 2005, de <http://www.psicopedagogía.com/artículos>.
- Maslach, C. (1982). *SDE: The cost of caring*. Nueva York: Prentice-Hall Press.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. En R. Vanderberghe y A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 211-222). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior* (2): 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. (30 ed). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual of Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999a). Burnout and engagement in the workplace. *Advances in Motivation and Achievement*, 11, 275-302.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999b). Teacher burnout: a research agenda. En R. Vanderberghe y A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-303). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Mejía, C. J., Gondra, R. J. & Laca, A. F. (2006). Propuesta de un modelo para evaluar el bienestar laboral como componente de la salud mental. *Psicología y Salud*, 16, 87-92. Recuperado el 12 de febrero de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29116110>
- Miramón, M. (2007, June). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del profesor quemado en educación secundaria. (Spanish). *Estudios Sobre*

- Educación*. Recuperado el 3 de Mayo de 2009, de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=25931092&loginpage=Login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Moriana, E. J. & Herruzo, C. J. (2004). Estrés y SDE en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psicólogo*. Recuperado el 16 de enero de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=33740309> ISSN 1697-2600
- Murillo, G. S., Calderón, H. S. & Torres, N. K. (2003). Cultura organizacional y bienestar laboral. *Cuadernos de Administración*. Recuperado el 16 de marzo de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=20502506> ISSN 0120-3592
- OCDE. (2006). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE. Edic. 2006. Resumen en español. Recuperado el 6 de Octubre de 2009, de: <http://www.oecd.org/dataoecd/31/31/37393626.pdf>.
 OCDE. (2009). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2009. Informe español. Recuperado el 16 de Octubre de 2009, de: <http://www.educación.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/informe-español-panorama-educación-ocde.pdf?doc>
- Olivares, F. V. (2008). Reseña: el síndrome de quemarse por el trabajo (SDE). Grupos profesionales de riesgo de P. R. Gil-Monte y B. Moreno-Jiménez. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 175-177.
- Olsen, D. (1993). Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment. *Journal of Higher Education*. 64, 4, pág. 453-471
- Ortega, C. & Francisca, L. (2004). El SDE o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (1), 137-160.
- Ortiz, V. (1997). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca, España: Amarú.

- Padilla, G. L., Jiménez, L. L. & Ramírez, G. M. (2008). La satisfacción con el trabajo académico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 38, 843-865.
- Pando, M. M., Castañeda, T. J., Gregoris. G. M., Aguila, M. A., Ocampo, L. & Navarrete, R. M. (2006). Factores psicosociales y síndrome de SDE en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, septiembre-diciembre, 523-259.
- Peralta, G. M. (2006). Manifestaciones del acoso laboral, mobbing y síntomas asociados al estrés postraumático: estudio de caso. *Psicología desde el Caribe*, julio, 1-26.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008, March). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development & Education*, 55(1), 61-76. Recuperado el 2 de mayo, 2009 de, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=29991787&loginpage=Login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Quiceno, J. M. & Vinaccia, A. S. (2007). Burnout: Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT). *Acta Colombiana de Psicología*. Recuperado el 6 de enero de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=79810212> ISSN 0123-9155
- Ramírez, T. & D'Aubeterre, M. E. (2007). Los niveles de satisfacción laboral del maestro venezolano 10 años después (1996-2006). *Investigación y Postgrado*, 57-86.
- Reinardy, S., Maksl, A., & Filak, V. (2009). A Study of Burnout and Job Satisfaction among High School Journalism Advisers. *Journalism & Mass Communication Educator*, 63(4), 345-356. Recuperado el 2 de Mayo de 2009, de Academic Search Complete database. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=37375016&loginpage=Login.asp&lang=es&site=ehost-live>

- Restrepo-Ayala, N., Colorado, V. D. & Cabrera, A. G. (2006). Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, marzo, 63-73.
- Rodríguez, Nacarid. (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, julio-septiembre, 39-46.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. En R. Vanderberghe y A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 38-58). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Salanova, M. (2002). *Por qué se están quemando los profesores*. Recuperado el día 3 de febrero de 2009, de http://www.mtas.es/insht/revista/a_28
- Salazar Silva, F. (2005). La configuración del Estado de Bienestar. Elementos constitutivos. *Reflexión Política*, diciembre, 126-140.
- Salvador, C. (2005). Componentes del compromiso y su influencia en la satisfacción del cliente. *Anales de Psicología*, 20(3), 316-322.
- Sandoval, O. J. & Unda, S. (2007). SDE en docentes del CCH-UNAM. *Revista Salud Pública y Nutrición* Recuperado el 5 de enero de 2009, de <http://www.respyn.uanl.mx/especiales/2007/ee-06-2007/index.html>
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice. A critical analysis*. London: Francis y Taylor.
- Schaufeli, W., Maslach, C. & Marek, T. (1993). Outlook. En W. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 253-259). Washington: Taylor y Francis.
- Schwab, R.L. e Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5-16
- Scott, C., Stone, B. & Dinham, S. (2001). "I love teaching but..." International Patterns of Teacher Discontent [versión electrónica]. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28). Recuperado el 13 de Septiembre de 2009, de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html>
- Seltzer, J. & Numerof, R. E. (1988). Supervisory Leadership and Subordinate Burnout. *Academy of management Journal*, 31, 439-446.

- Simo, P., Sallan, J. & Fernández, V. (2008, December 9). Compromiso organizativo, satisfacción con el trabajo e intención de abandonar la organización: Análisis comparativo entre el profesorado universitario a tiempo parcial y a tiempo completo. (Spanish). *Education Policy Analysis Archives*, 16, 22. Pág. 1-21. Recuperado el 3 de Mayo de 2009, de Education Research Complete database.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=35780943&loginpage=Login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009, April). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3). 518-524. Recuperado el 2 de Mayo de 2009, de 10.1016/j.tate.2008.12.006
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=36565197&loginpage=Login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Solana, F. (2003). *Educación, productividad y empleo*. México: Limusa.
- Spears, M., Gould, K. & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors Motivating and demotivating prospective and practising teachers*. Slough: NFER.
- Topa, C. G., Lisbona, B. A., Palaci, D. F. & Morales, D. J. (2005). Determinantes específicos de la satisfacción laboral, el SDE y sus consecuencias para la salud: un estudio exploratorio con funcionarios de prisiones. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Recuperado el 28 de diciembre de 2008, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56050106> ISSN 1577-7057
- Topa, C. G. & Morales, D. J. (2007). Identificación organizacional y ruptura de contrato psicológico: sus influencias sobre la satisfacción de los empleados. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Recuperado el 11 de enero de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56070305> ISSN 1577-7057

- Travers, C. T. & Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión de la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Urtecho, J. (2006). *La función docente y el síndrome de desgaste emocional (SDEC) en las telesecundarias de Yucatán*. Tesis de maestría no publicada. Maestría en Educación. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Unda, S., Sandoval, J. & Gil-Monte, P. (2007). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) en maestros mexicanos. *Revista Información Psicológica Dossier*. Recuperado el 28 de diciembre de 2008, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=7678&clave_busqueda=184828 y en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2551798>
- Vanderberghe, R. & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Vila, D. (2003) *La estresante labor de enseñar*. Recuperado el día 4 de marzo de 2009, de <http://www.map.es/gobierno/muface/p190/educ.htm>
- Viloria, H. & Paredes, M. (2002). *Estudio del Síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes*.
- Villa de Abiega, M. E. (2005). *Síndrome de desgaste emocional en docentes de educación especial del Estado de Yucatán*. Tesis de maestría no publicada, Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad del Mayab, Yucatán, México.
- Waldman, M. G. & Gurovich, L. A. (2005). Tendencias, desafíos y oportunidades de la educación superior al inicio del siglo XXI. *Universidades*, enero-junio, 13-22. Recuperado el 15 de Octubre de 2009, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37302903>
- Warr, P. B., Cook, J. & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148.

Weiss, D. J., Dawis, R. V., Englan, G. W. & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minneapolis: University of Minnesota Industrial Relations Center.

Yong, Z., & Yue, Y. (2007, September). Causes for Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education and Society*. 40(5). 78-85. Recuperado del 2 de Mayo de 2009, de 10.2753/CED 1061-1932400508

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=31198278&loginpage=Login.asp&lang=es&site=ehost-live>

BIENESTAR SUBJETIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS INDÍGENAS

SUBJECTIVE WELL-BEING IN ETHNIC COLLEGE STUDENTS

José Ángel Vera Noriega

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

Greisy Dalila Zavaleta Díaz

Joselito Solís Hernández

Jesús Edén Santiz López

Universidad Autónoma indígena de México

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el bienestar subjetivo de los alumnos, identificando cuáles de los correlatos personales y culturales, son los que más inciden en este constructo. Participaron 592 estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México, el promedio de edad fue de 21 años, se les aplicó la Encuesta Internacional para Alumnos Universitarios, diseñado por Diener (2001). Las dimensiones fueron: Satisfacción Global con la Vida (SWLS), Afecto Positivo (AFPOS), Expresión de Emociones Positivas y Negativas (EEPyN), Percepción de la Felicidad (PF), Socialización de las Emociones (SE), Percepción Social de la Felicidad (PSF) y Búsqueda de Felicidad y Valores (BFV).

Palabras clave: Satisfacción Global con la vida, Afectos Positivos, Universidad intercultural.

Abstract

The aim of this work is to analyze the subjective well-being of the ethnics students, identified which of the personal and cultural correlates, they are those

who more affect in this concept. There took part 592 students of the Autonomous Indigenous University of Mexico, the average of age was 21 years. The International Survey was applied to them for University Pupils, designed by Diener (2001). The dimensions were: Global Satisfaction with the Life (SWLS), Positive Affection (AFPOS), Expression Positive and negatives of Emotions (EePyN), Perception of the Happiness (PF), Socialization of the Emotions (SE), Social Perception of the Happiness (PSF) and Happiness Search and Values (BFV).

Key words: Global Satisfaction with the life, Positive Affections, Intercultural University.

El Bienestar Subjetivo

A pesar que la tardía introducción de la “felicidad” o el “bienestar subjetivo” como “asunto” de interés de la psicología ha obedecido tanto a la dificultad de aprehender el concepto, objeto del afanoso estudio de numerosos pensadores, como a la destacada orientación terapéutica de esta disciplina. Su pretensión restauradora ha hecho que se haya ocupado más del conocimiento de los estados psicológicos mórbidos, que del estudio de los factores que favorecen el desarrollo del bienestar personal y el mantenimiento de una vida deseable (García, 2002).

Warner Wilson (1967), uno de los primero en abordar el estudio del bienestar subjetivo, presentó un amplio estudio sobre el tema. Basado en las limitaciones que ofrecían los diferentes datos disponibles en esa fecha, Wilson concluía diciendo, la persona feliz es “joven, con buena salud, con buena educación, bien pagado en su trabajo, extrovertido, optimista, sin preocupaciones, religioso, casado con alguien de alta auto-estima, con un trabajo honrado, modestas aspiraciones y de cualquier sexo con un alto grado de inteligencia” (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

Posteriormente, Edward Diener aproximadamente tres décadas después, interesándose por la medida en que las personas están satisfechas

con su vida, abrió un nuevo campo de investigación en psicología, el cual se conoce como bienestar subjetivo (Laca, Verdugo & Guzmán, 2005). De esta manera, el interés del Bienestar subjetivo reside en cómo y por qué las personas experimentan sus vidas en formas positivas, incluyendo los juicios cognitivos y reacciones afectivas (Diener, 1984).

En este sentido, Diener, Suh, Lucas y Smith (1999), definen al bienestar subjetivo, como un área general de interés científico, la cual se refiere a todos los diversos tipos de evaluaciones, tanto positivas como negativas, que las personas hacen de sus vidas. De esta manera, el bienestar subjetivo es un término general para las diferentes valoraciones que las personas hacen con respecto a sus vidas, los acontecimientos que les suceden, y las circunstancias en que viven (Diener, 2006).

Para Anguas-Plata (2005) el término bienestar subjetivo se refiere a percepción propia, personal, única e íntima (subjetiva) que el individuo tiene, precisamente sobre su situación física y psíquica, y que no necesariamente coincide con la apreciación concreta y objetiva que se genera de la evaluación que desde el exterior se hace de los indicadores observables de dichas situaciones, es decir de la calidad de vida de los individuos. En esta misma línea, Veenhoven (2005) nos dice que la felicidad también se puede definir como el grado en el cual un individuo evalúa la calidad global de su vida presente como un todo de manera positiva.

Componentes y Predictores del BS

A partir de las investigaciones que se han realizado en torno a este constructo se ha encontrado que los principales componentes que lo conforman son: la satisfacción con la vida y el balance de los afectos; y entre los predictores más importante se ha ubicado a los estilos de personalidad. Diener (1984) sugiere que existen tres características del área del bienestar subjetivo: en primer lugar, es subjetivo, pues reside en la propia experiencia de la persona. En segundo lugar, no es sólo la ausencia de factores negativos, sino que también incluye medidas positivas. En tercer lugar, se incluye una evaluación global y

no sólo una evaluación limitada de un dominio de la vida. Aunque estas características sirven para delimitar el área de estudio, no son completas definiciones de bienestar subjetivo.

Posteriormente, Diener, Suh y Oishi, (1997) proponen tres componentes primarios del bienestar subjetivo: satisfacción con la vida, afectos agradables, y los bajos niveles de afectos desagradables. El Bienestar Subjetivo está estructurado de tal forma que estos tres componentes forman un factor global de variables interrelacionadas. Mientras que la satisfacción con la vida es básicamente una apreciación cognitiva y global de la vida propia como un todo, el balance de los afectos es la suma de las experiencias emocionales ante los eventos de la vida (Anguas-Plata, 2005).

Diener (2006) comenta que la satisfacción con la vida representa un informe de cómo se evalúa la persona o evalúa su vida en conjunto. Su objetivo es representar una amplia evaluación de reflexión que una persona hace de su vida. El término vida puede definirse como todos los entornos sociales de una persona en un momento determinado, o como una expresión integradora sobre la vida de la persona desde su nacimiento, y esta distinción es a menudo ambigua a las medidas actuales.

Por consiguiente, la evaluación de los dominios importantes de la vida, tales como la salud física y mental, trabajo, ocio, relaciones sociales y familiares. Los escenarios de la vida, personal, amigos, pareja, familia y escuela y/o trabajo. Generalmente las personas indican qué tan satisfechos están con diversas áreas, pero también podrían indicar cuánto les gusta la vida en cada área, qué tan cerca del ideal se encuentran en cada área, la cantidad de disfrute que experimentan en cada área, y lo mucho que quisiera cambiar su vida en cada área (Diener, 2006).

Según Diener (1994) la satisfacción con la vida y el nivel hedónico (afecto positivo) es probable que se correlacionen, porque ambos están influenciados por las evaluaciones de los propios acontecimientos de la vida, actividades y circunstancias. Al mismo tiempo, la satisfacción de vida y nivel hedónico es probable que difieran en cierta medida, porque la satisfacción de la vida es un resumen global de la vida como un todo, mientras que el nivel

hedónico se compone de las reacciones a los acontecimientos en curso (y también pueden estar influidos por los objetivos inconsciente y los factores biológicos que pueden influir en el estado de ánimo).

Por otro lado, la personalidad es uno de los indicadores más fuertes y consistentes de la existencia del Bienestar Subjetivo (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Un modelo conceptual que demuestra la unión entre personalidad y bienestar subjetivo, es el que nos indica que algunas personas tienen cierta predisposición genética para ser felices o infelices, lo que, presumiblemente, está causado por las diferencias innatas del sistema nervioso de cada individuo. Estos trabajos estiman que la variabilidad en el nivel de bienestar subjetivo sólo puede ser explicada por la genética personal de cada individuo (Cuadra & Florenzano, 2003).

Por su parte Vera, Laborín, Domínguez y Peña (2003), comentan que existen diversas variables predictivas que son las que determinan la presencia, ausencia o impacto de cada componente, como las variables atributivas; el género, la edad, el nivel socioeconómico y educativo, todos ellos, han sido sometidos a investigación, con el propósito de determinar si existen o no relaciones significativas o si éstos factores son capaces de ser predictores del bienestar subjetivo.

Modelos teóricos del Bienestar Subjetivo

La teoría de la Adaptación menciona que la idea del ajuste o la habituación a las condiciones continuistas es el componente central de las teorías del Bienestar Subjetivo. La evolución nos prepara para adaptarnos a las condiciones externas. De igual manera, debemos ajustarnos, de algún modo, tanto a los buenos como los malos sucesos de modo que no los mantengamos en un estado ni de placer ni de pena. Nuestro sistema emocional reacciona mejor ante las nuevas situaciones y estas reacciones permanecen durante toda la vida (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

La teoría de afrontamiento se basa en la idea de que para hacer frente a los problemas, las personas felices inician pensamientos y comportamientos

que son adaptables y útiles, mientras que, en promedio, la gente infeliz hace frente a las adversidades en formas más destructivas. Por ejemplo, las personas felices son más propensas a ver el lado bueno de las cosas, orar, luchar directamente con los problemas y buscar ayuda de otras personas, mientras que las personas infelices son más propensas a participar en la fantasía, culpar a otros y a ellos mismos, y evitan hacerle frente a los problemas (Costa & McCrae, 1986, en Diener, Suh & Oishi, 1997).

Así, mismo siguiendo la denominación de Diener (1984) de las teorías “telelógicas”, nos dice que el tipo de metas personales que uno tiene, su estructura, el éxito con el que cada cual afronta la lucha por alcanzarlas, y el grado de progresión hacia esas metas pueden afectar potencialmente las emociones individuales y la satisfacción con la vida.

El modelo conceptual general es que las personas reaccionan de manera positiva cuando se dirigen hacia las metas y reaccionan negativamente cuando fracasan. Así, una idea central es que las metas sirven como una referencia importante para el sistema afectivo (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

El temperamento de un individuo y sus percepciones, metas, cultura y los esfuerzos para la adaptación moderan la influencia de las circunstancias vitales y de los sucesos en el Bienestar Subjetivo. Los modelos teóricos se han desarrollado en cada una de estas áreas para explicar cómo los factores internos de cada persona moderan el impacto del contexto en el Bienestar Subjetivo. Una meta, importante para los estudios venideros, es clarificar las interrelaciones entre estos factores (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

Definición del objeto de estudio

A partir de toda la teoría antes mencionada, trataremos de analizar el bienestar subjetivo desde la perspectiva de que este constructo se compone por dos elementos fundamentales que son, la satisfacción global con la vida (SWLS) y el balance de los afectos (AFPOS).

Asimismo, el constructo del Bienestar Subjetivo está afectado por variables no solo de tipo personal, sino también de tipo cultural. Debido a que, cuando una persona lleva a cabo una evaluación de su felicidad, toma en cuenta tanto aspectos de tipo personal, como de índole social y cultural.

Los estudios realizados sobre estas variables predictoras, pretenden determinar si existen o no relaciones significativas o si son capaces de predecir el bienestar subjetivo, esto se efectúa con el fin de conocer los motivos que hacen a una persona más feliz que a otra.

De esta manera, se analiza el efecto que tienen algunos de estos correlatos de tipo personal, social y cultural, los cuales forman parte de la medida y de los datos. Las variables que fueron consideradas en este estudio fueron agrupadas en siete dimensiones, en las cuales encontramos: “Expresión de Emociones Positivas y Negativas” (EEPYN), “Percepción de la Felicidad” (PF), “Socialización de las Emociones” (SE), y “Búsqueda de Felicidad y Valores” (BFV), que forman parte de las variables predictivas.

Además, se tomaron en cuenta variables atributivas como son: edad, género, división académica, calificaciones y nivel socioeconómico. Con el mismo objetivo, “ver si poseen una correlación importante en el aumento o disminución del bienestar subjetivo”.

Esta investigación se llevó a cabo en una institución de educación superior (Universidad Autónoma Indígena de México), la cual está conformada por personas de diversas partes de la República Mexicana y en su mayoría pertenecen a algún grupo étnico. Los criterios de selección de los participantes no son excluyentes, ya que se les midió el bienestar subjetivo a todos los interesados sin criterio de exclusión.

Los objetivos de este estudio son, en lo general, analizar el Bienestar Subjetivo de los estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México, con el fin de identificar los correlatos de personalidad y culturales subyacentes a este constructo psicológico.

Método

Población

El presente estudio se realizó con 592 estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), que cursan del primero al doceavo trimestre y pertenecen a las diferentes licenciaturas e ingenierías.

Para fines académicos y administrativos, la UAIM se agrupa en 3 divisiones académicas, del total de la matrícula, la mayor parte (46%) con 845 alumnos se ubica en los programas educativos de ingeniería y tecnología, seguido por las disciplinas sociales y humanidades (30%) con 600 alumnos y el (24%) con 400 alumnos corresponde al área económico administrativa (PIFI, 2008-2009, 2010).

Característica de la muestra

La muestra se conformó por estudiantes, con las siguientes características: 303 mujeres y 289 hombres, distribuidos en un rango de entre los 17 y 39 años de edad, con una media de 21 años. Los trimestres que cursan son del 1° al 12° trimestre, la moda se ubica en 4° trimestre (181); la mayoría de los jóvenes son foráneos (365), es decir de otro estado; así también gran parte de los jóvenes no viven con sus padres (443), se alojan en los albergues estudiantiles o casas de renta; en general no poseen computadora propia (446); el promedio escolar de los participantes se ubica en 8.88, considerando que la calificación mínima aprobatoria es 7.0; el horario que más utilizan los jóvenes para asistir a la Universidad es el turno matutino (502); el 64.7% practica la religión católica y el 35.3% otras doctrinas; los participantes distribuidos por licenciaturas se ubican de la siguiente manera: 46 en Contaduría, 29 en Turismo Empresarial, 29 en Sociología Rural, 50 en Psicología Social Comunitaria, 31 en Derecho, 112 en Ingeniería en Sistemas Computacionales, 37 en Ingeniería Forestal, 12 en Ingeniería en Desarrollo Sustentable, 47 en Ingeniería en Sistemas de Calidad, y 119 en Tronco Común.

Instrumento

El instrumento utilizado en esta investigación es una versión de la “Encuesta Internacional para Alumnos Universitarios”, que fue diseñado, traducido y retraducido de inglés - español por Diener (2001), el cual es conformado por un cuadernillo de preguntas y una hoja de respuestas independiente, en donde el sujeto marca el cuadro correspondiente a su respuesta.

La encuesta se compone por 123 reactivos, los cuales hacen referencia a aspectos de Satisfacción con la Vida, Afectos Positivo y Aspectos relacionados a la personalidad y la cultura.

Las opciones de respuesta varían y se explican en cada sección del instrumento, la mayor parte son de tipo Likert que van en un rango de 1 a 4, 5, 7 ó 9 opciones de respuesta y otras son dicotómicas (sí o no).

El instrumento está compuesto por 9 dimensiones, los cuales forman parte del presente estudio, en un principio como componentes del Bienestar Subjetivo situamos a “Satisfacción Global con la Vida” (SWLS) y “Afectos Positivos” (AFPOS), mientras que “Expresión de Emociones Positivas y Negativas” (EEPYN), “Percepción de la Felicidad” (PF), “Socialización de las Emociones” (SE), y “Búsqueda de Felicidad y Valores” (BFV) forman parte de los correlatos del BS.

Por otra parte, también se solicitaron algunos datos generales (edad, sexo, división académica, promedio, nivel socioeconómico, etc.) a los participantes con el fin de poder contrastarlos con las dimensiones estudiadas, para observar si poseían alguna relación directa con el bienestar subjetivo.

A continuación se muestra una tabla (1) con las características psicométricas del Bienestar Subjetivo tomada de Rodríguez (2006), con la finalidad de poder corroborar la consistencia del instrumento en los jóvenes estudiantes de Universidades Públicas.

Tabla 1. Características psicométricas de la encuesta internacional para jóvenes universitarios

DIMENSIÓN	REACTIVO		Alfa de Cronbach
Satisfacción Global con la Vida (SWLS)	5	Trata sobre aspectos en los que el estudiante, en una escala de respuesta de 7 puntos, hace una evaluación cognitiva de su vida en general.	0.80
Afectos Positivos (AFPOS)	14	Hace referencia a la experimentación de emociones en corto plazo (semana anterior), la escala de respuesta indica, en 9 puntos, la frecuencia de emociones de (1) <i>nunca</i> a (9) <i>siempre</i> .	0.60
Expresión de Emociones Positivas y Negativas (EEPyN)	12	En este apartado se solicita al estudiante su parecer en relación a su comportamiento social para con su familia y amigos, así como sus actitudes como futuros padres, considerando el sexo de su hijo.	0.63
Percepción de la Felicidad (PF)	20	Se refiere al grado de satisfacción en diversas áreas de la vida del estudiante universitario y la escala de respuesta es de 9 puntos, donde (1) indica <i>no satisfecho en absoluto</i> y (9) <i>completamente satisfecho</i> .	0.89
Socialización de la Emociones (SE)	13	Se solicita al estudiante su opinión sobre el grado en que es adecuado y valorado de manera positiva sentir emociones en su sociedad, la escala de respuesta es de 9 puntos, donde (1) indica <i>en absoluto</i> y (9) <i>muchísimo</i> .	0.74
Búsqueda de Felicidad y Valores (BFV)	12	Se refiere al valor que el estudiante otorga a diversas características de felicidad y valores, la escala de respuesta es de 9 puntos.	0.74

Fuente: Vera-Noriega, J. A. & Rodríguez, E. (2007).

Procedimiento

El levantamiento de datos se realizó en dos etapas, en la primera, se acudió a los grupos, con permiso previo de la Coordinación Educativa y en su momento del asesor responsable de grupo.

En la segunda fase, para completar la muestra se asistió a los albergues estudiantiles, con permiso de los representantes de los mismos, en los cuales la encuesta se aplicó de forma individual.

A todos los participantes se les proporcionó las instrucciones para contestar el instrumento de manera correcta, al igual se les describió brevemente el objetivo del estudio, y además se les incitó a que cualquier duda que les surgiera en este proceso no dudaran en preguntar.

El tiempo promedio en los grupos para contestar el cuestionario fue de 30 a 40 minutos, con el consentimiento de los asesores encargados de los grupos y de forma individual fue sin límite de tiempo.

Al término de la aplicación en ambos casos se revisaron las hojas de respuesta con el fin de verificar que todos los reactivos estuvieran contestados.

Tratamiento estadístico

Mediante el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS), por sus siglas en inglés, en su versión 15, se elaboró una base de datos, la cual estuvo compuesta por 131 variables, de las cuales 121 pertenecen a los reactivos del instrumento y 10 corresponden a datos generales de los participantes.

Tomando como base los resultados obtenidos con los estudios factoriales de Vera y Rodríguez (2007) y Vera, Álvarez, Batista, Pimentel y Vasconcelos (2010), se decidió conservar la estructura obtenida y validación por constructo (Nunnally & Bernstein, 1995).

Se determinó alpha Cronbach con el propósito de conocer el índice de confiabilidad total del instrumento para la población estudiada, así como para cada una de las dimensiones. Posteriormente se obtuvieron las medias, y desviaciones estándar, para cada uno de los reactivos que conforman a las dimensiones.

Enseguida se crearon cuartiles de los factores Satisfacción Global con la Vida (SWLS) y Afecto Positivo (AFPOS), las cuales son las variables dependientes en el presente estudio, con el fin de efectuar comparaciones entre el grupo bajo (cuartil I) y grupo alto (cuartil IV) con las dimensiones restantes.

Para conocer las relaciones directas entre las dimensiones dependientes para la población total y para los grupos bajo y alto, se realizó un análisis de asociación utilizando la correlación de Pearson, en donde se pretendió encontrar la asociatividad de las dimensiones SWLS y AFPOS con el resto de las dimensiones, primero efectuando una correlación de manera general y después correlacionando el grupo alto (cuartil IV) y el grupo bajo (cuartil I).

Se llevó a cabo un análisis de respuestas, utilizando las frecuencias encontradas en la dimensión “Percepción de Felicidad” (PF), en la cual se ubican los factores influyentes en la concepción de felicidad en la etapa vital de los jóvenes, y al mismo tiempo se extrajeron las frecuencias para los ítems que pertenecen al área de los estudiantes.

Para finalizar, se llevaron a cabo comparaciones de medias de las variables atributivas de edad, sexo, calificaciones, división académica y capacidad adquisitiva, para conocer la relación directa que tienen las mismas con cada una de las dimensiones presentadas en este estudio.

Resultados

En primer lugar, se hace una descripción de las dimensiones del Bienestar Subjetivo consideradas en esta investigación, tomando en consideración los valores de media para cada reactivo que la integran, así como la desviación estándar, además de los valores de alfa de Cronbach (α) en cada una de las dimensiones, los cuales son indicadores del nivel de intercorrelación de los reactivos con la dimensión.

Posteriormente se muestra un análisis de respuestas, referente a los factores que habían tomado en consideración los universitarios para elaborar sus juicios acerca de su satisfacción con la vida, además de las cuestiones de satisfacción consideradas propias del estudiante, con el fin de ofrecer una visión más amplia de los aspectos que subyacen al bienestar de los jóvenes universitarios.

Por último, se presenta un análisis comparativo considerando las dimensiones resultantes del estudio y las variables atributivas como son: edad, sexo y división académica.

Con todo lo anterior se pretende mostrar un panorama general de cómo se encuentra el bienestar subjetivo de los estudiantes de la Universidad Autónoma indígena de México.

Descripción de los componentes del BS

Satisfacción global con la vida (SWLS).

La media más alta es de (5.39) y corresponde al de estar satisfecho con su vida, seguido de considerar que han conseguido las cosas que son importantes para su vida (5.21).

El promedio más bajo se encuentra en el reactivo “las condiciones de su vida son excelentes” (4.48). Esta dimensión obtuvo un alfa de Cronbach (α) de 0.72 (Tabla 2).

Tabla 2. Valores de media y desviación estándar para los reactivos de la dimensión Satisfacción Global con la Vida

Ítem	Enunciado	(n=592)	
		Media	DS
4	En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal	4.71	1.31
5	Las condiciones de mi vida son excelentes	4.48	1.48
6	Estoy satisfecho con mi vida	5.39	1.49
7	Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida	5.21	1.51
8	Si volviera a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida	4.71	1.96

α de Cronbach = .72

Escala de respuesta de 1 - 7 (completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo)

Afectos positivos (AFPOS).

De las emociones consideradas teóricamente como positivas, las medias de las mismas se situaron en un rango de 6.20 a 6.82, donde se observó que el promedio más alto se encuentra en satisfacción con amor (6.82), seguida de estar animado (6.74), y estar satisfecho consigo mismo (6.48).

En un rango de 3.42 a 5.40 quedaron las medias de las emociones consideradas teóricamente negativas, tales como estrés (5.01), tristeza (4.08), y por último, como una de las emociones menos experimentadas fue culpa con una media de 3.42. El factor afectos positivos alcanzó una confiabilidad de $\alpha=0.60$ (Tabla 3).

Tabla 3. Valores de media y desviación estándar para los reactivos de la dimensión Afectos Positivos

Positivos	Media	DS	Negativos	Media	DS
Feliz	6.20	2.44	Triste	4.08	2.29
Animado	6.74	2.05	Enfado	3.79	2.07
Agradable	6.36	2.00	Culpa	3.42	2.35
Satisfecho conmigo mismo	6.48	2.32	Vergüenza	3.60	2.37
Amor	6.82	2.38	Estrés	5.01	2.39
			Preocupación	5.40	2.27

α de Cronbach = .60

Escala de respuesta de 1 - 9 (nunca a siempre)

Descripción de los correlatos del BS.

Expresión de emociones positivas y negativas (EEPyN).

Los resultados de la primera parte muestran promedios altos en los reactivos donde el sujeto expresa que al estar con sus amigos (7.61) y con los miembros de su familia (7.46) espera estar muy contento y divertirse, por el contrario, se obtienen bajos promedios en los ítems correspondientes a que cuando está con la familia (5.89) y los amigos (4.53) procura actuar como ellos consideran que es lo adecuado (Tabla 4).

Tabla 4. Valores de media y desviación estándar para los reactivos de la dimensión de Expresión de Emociones Positivas y Negativas (EEPyN)

Ítem	Enunciado	n= 592	
		Media	DS
46	Cuando estoy con mis amigos, espero estar muy contento y divertirme	7.61	2.00
48	Cuando estoy con los miembros de mi familia, espero estar muy contento y divertirme	7.46	2.38
47	Cuando estoy con mis amigos, procuro actuar como ellos consideran que es adecuado	4.53	3.12
49	Cuando estoy con los miembros de mi familia, procuro actuar como ellos consideran que es adecuado	5.89	3.07

α de Cronbach = .74

Escala de respuesta de 1 – 9 (completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo)

Percepción de la felicidad (PF).

El promedio más alto describe que los sujetos están satisfechos con la familia (8.02), seguido por los que están satisfechos con los amigos (7.64) y por el logro de sus objetivos (7.63). Las puntuaciones más bajas las encontramos en los enunciados que marcan la insatisfacción con las relaciones románticas

(6.55), el compañero de cuarto (6.55), y relativamente el más bajo señala la insatisfacción con la economía (5.83) (Tabla 5).

Tabla 5. Valores de media y desviación estándar para los reactivos de la dimensión Percepción de la Felicidad

Ítem	Enunciado	Media	n= 592
			DS
58	Relaciones sociales	7.04	1.91
59	Conmigo mismo	7.49	1.94
61	Habilidades de estudio	7.03	2.09
63	Familia	8.02	1.58
64	Amigos	7.64	1.78
65	Relación romántica	6.55	2.69
66	Compañero(a) de habitación	6.70	2.27
67	Atractivo físico	7.56	1.83
68	Principios morales	7.59	1.76
69	Salud	6.35	2.53
71	Conseguir los objetivos de mis padres	7.14	2.05
76	Profesores	6.85	2.09
α de Cronbach= .90			
Escala de respuesta de 1 - 9 (no satisfecho en absoluto a completamente satisfecho)			

Socialización de las emociones (SE).

Los promedios más altos corresponden a valores que la sociedad considera adecuados y valorados de manera positiva, como la felicidad (7.60), el amor (7.54) y el estar contento (7.46). Los promedios más bajos resultaron ser para las emociones de estrés (4.49), culpa (3.90) y vergüenza (3.89) (Tabla 6).

Tabla 6. Valores de media y desviación estándar para los reactivos de la dimensión Socialización de las Emociones

Ítem	Enunciado	Media	n= 592
			DS
91	Contento	7.46	1.90
92	Feliz	7.60	1.92
93	Amor	7.54	2.00
94	Triste	4.29	2.58
95	Celos	4.12	2.69
98	Estrés	4.49	2.63
101	Culpa	3.90	2.58
121	Vergüenza	3.89	2.56
α de Cronbach=.76			
Escala de respuesta de 1 - 9 (nada en lo absoluto a muchísimo)			

Búsqueda de felicidad y valores (BFV).

El promedio mayor se indica en valorar extraordinariamente la alegría (8.34), el éxito (8.16) y la felicidad (8.01). Mientras que las características menos

valoradas fueron: excitación y activación (5.97), comodidades físicas (5.64); y pesimismo y anticipar lo peor (4.29) (Tabla 7).

Tabla 7. Valores de media y desviación estándar para los reactivos de la dimensión Búsqueda de Felicidad y Valores

Ítem	Enunciado	n= 592	
		Media	DS
78	Valor a Felicidad	8.01	1.63
88	Valor a Éxito	8.16	1.46
89	Valor a Alegría (disfrute personal)	8.34	1.42
79	Valor a Inteligencia y conocimientos	7.88	1.51
83	Valor a Comodidades físicas	5.64	2.34
84	Valor a Excitación y activación	5.97	2.44
82	Valor a Pesimismo y anticipar lo peor	4.29	2.74

α de Cronbach= .80

Escala de respuesta 1 – 9 (no lo valoro en absoluto a lo valoro extraordinariamente)

Análisis de respuestas

Partiendo del supuesto de que la dimensión Percepción de la Felicidad (PF), afecta de manera directa la percepción de Bienestar Subjetivo de los estudiantes universitarios, se le retomó para presentar un análisis de respuesta más detallado.

Para proceder con este análisis, en primera instancia se realizó una categorización de la escala original de 9 puntos, en un inicio para todos los reactivos de la dimensión, se elaboraron dos categorías de satisfacción (insatisfecho / satisfecho) y después seleccionando los reactivos exclusivos de los estudiantes se realizó una reagrupación de 4 categorías de satisfacción (completamente insatisfecho / insatisfecho / satisfecho / completamente satisfecho). Todo esto con el fin de obtener una mejor visión de las respuestas.

En seguida se procedió con el análisis de frecuencias en cuanto al grado de satisfacción para el total de la muestra. Los estudiantes reportan que se encuentran más satisfechos con su familia (93.6%), con sus amigos (88.5%) y con su salud (87.8%), contrariamente, se muestran insatisfechos con su economía (42.9%), su relación romántica (29.6%) y su atractivo físico (28.1%) (Tabla 8).

Tabla 8. Frecuencias del grado de satisfacción de Percepción de la Felicidad, en una muestra de 592 estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México

Enunciado	Insatisfecho (%)	Satisfecho (%)
Conmigo mismo	13.5	86.5
Familia	6.4	93.6
Amigos	11.5	88.5
Autodisciplina	15.0	85.0
Salud	12.2	87.8
Atractivo Físico	28.0	72.0
Profesores	24.0	76.0
Principios morales	12.8	87.2
Relación romántica	29.6	70.4
Conseguir objetivos de mis padres	19.8	80.2
Conseguir mis objetivos	11.3	87.7

Análisis de variables

Sexo.

Con relación a esta variable, la muestra está compuesta por 303 mujeres y 289 hombres. Del total de las dimensiones 4 muestran diferencias significativas para ambos grupos, en la cual encontramos a Búsqueda de la Felicidad y Valores en donde ubicamos a los hombres con una media de 6.92 y a las mujeres con 6.59 con un valor de $t = -3.42$ (Tabla 9).

Tabla 9. Comparación de medias de la variable sexo con las dimensiones del Bienestar Subjetivo en una muestra de 592 estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México

SEXO	N	SWLS	AFPOS	EEPyN	PF	SE	BFV
Mujer	303	4.89	5.18	6.09	7.10	5.60	6.59
Hombre	289	4.89	5.09	6.53	7.12	5.74	6.92
T		0.170	1.22	-3.85	-0.20	-1.29	-3.42
P		0.98	0.22	0.00	0.83	0.19	.001

SWLS. Satisfacción Global con la Vida. **AFPOS.** Afectos Positivos. Expresión de Emociones Positivas y Negativas. **PF.** Percepción de la Felicidad. **SE.** Socialización de las Emociones. **PSF.** Percepción Social de la Felicidad. **BFV.** Búsqueda de Felicidad y Valores.

División Académica.

Al realizar comparaciones de media por División Académica, para apreciar diferencias por áreas con respecto a las dimensiones que subyacen al Bienestar Subjetivo, no se identificó diferencias significativas (Tabla 10).

Tabla 10. Comparación de los promedios de bienestar subjetivo, para la variable división académica Universidad Autónoma Indígena de México

División académica	n	SWLS	AFPOS	EEPyN	PF	SE	BFV
Económicas administrativas	75	4.92	4.94	6.15	7.05	5.76	6.89
Sociales y humanidades	110	4.79	5.17	6.23	7.12	5.66	6.58
Ingenierías y tecnologías	208	4.83	5.16	6.28	7.17	5.71	6.89
Tronco común	199	5.01	5.18	6.45	7.07	5.60	6.67
F		1.28	1.39	1.09	0.28	0.41	2.35
P		0.27	0.24	0.35	0.83	0.74	0.07

SWLS. Satisfacción Global con la Vida. **AFPOS.** Afectos Positivos. **EEPyN.** Expresión de Emociones Positivas y Negativas. **PF.** Percepción de la Felicidad. **SE.** Socialización de las Emociones. **PSF.** Percepción Social de la Felicidad. **BFV.** Búsqueda de Felicidad y Valores.

Discusión y Conclusiones

En resumen, se dice que una persona posee bienestar subjetivo alto si él o ella experimentan satisfacción con la vida, emociones frecuentes de alegría, y sólo en raras ocasiones experimenta emociones desagradables, tales como la tristeza y la ira (Diener, Suh & Oishi, 1997). Lo anterior es posible porque no socialmente se recompensa un equilibrio positivo del estado de ánimo y desprecia socialmente una posición agresiva, triste, despreocupada e infeliz. El modelo social de percepción de sí mismo que promueven implica normas particulares de la globalización y el posmodernismo. Vestido, vivienda, alimentación y educación además de un formato de comportamiento, de sentimientos que le son útiles en las organizaciones sociales y productivas que generan un perfil individual de optimismo, visión positiva, expectativas prometedoras con alto nivel de apego al trabajo y al consumo como indicadores de éxito (Giddens, 2002).

Además, en estos estudios la distribución de los afectos positivos se observa con menos variabilidad, al contrario de los afectos negativos, ya que estos se situaron en un rango más amplio. Lo que nos hace pensar que los afectos agradables son más generalizados por la población en comparación con los afectos desagradables.

Podemos afirmar que la familia continua jugando un papel fundamental, ya que sigue figurando como fuente primordial de satisfacción para los universitarios. En general, el bienestar de las personas está relacionada directamente con el apoyo social: la interacción con los demás y el apoyo recibido en particular, son importantes dado que es a través de la interacción

que se desarrolla el sentido del self, el sentido de pertenencia, soporte y desahogo (Gutiérrez, Ito & Contreras, 2004).

Otra de las dimensiones en este estudio es la búsqueda de la felicidad y valores (BFV), la cual solicita al sujeto que emita la estimación que otorga a diferentes emociones y valores. Las más valoradas en la población de la UAIM fueron la alegría (disfrute personal), el éxito, y la felicidad. Los resultados muestran que los estudiantes dan una gran importancia al ocio y al éxito que pueden experimentar en su vida. Lo cual sugiere que si el estudiante puede alcanzar las metas que se ha propuesto, su nivel de bienestar subjetivo aumentará, de lo contrario, si sus aspiraciones se ven truncadas caerán en estado de insatisfacción. El 54.6% de los estudiantes se encuentran completamente satisfechos en conseguir los objetivos de sus padres, el 53.5% con sus clases y el 51.9% con sus hábitos de estudio. El lado opuesto de la completa insatisfacción se ubica en el atractivo físico (9.8%), profesores (8.6%), y hábitos de estudio (8.3%).

En lo referente al variable sexo, se encontraron diferencias en las dimensiones Posición Individualista (PI), Expresión de Emociones Positivas y Negativas (EPPyN), y búsqueda de la felicidad y valores (PSF), en donde los hombres mostraron mayor puntuación que las mujeres.

Estos resultados denotan que el sexo influye en el bienestar subjetivo de las personas, debido a que los hombres de este estudio se pueden describir como tendientes a reproducir más rasgos individualistas, contrario a las mujeres, que se mostraron con más responsabilidad ante las cuestiones de mantener la armonía dentro del grupo y no competir con sus amigos y menos con los miembros de su familia. De igual manera, los hombres piensan que cuando están con sus amigos o su familia deben actuar según las consideraciones del grupo y más reservados con la expresión de sus emociones ya sean positivas o negativas.

Por otro lado los valores de éxito, alegría, felicidad predominan como valores relacionados al juicio de satisfacción, el valor de la inteligencia y conocimientos desde el punto de vista de los estudiantes es valorado, pero los que se valoran extraordinariamente muestran que no valoran las comodidades

físicas, pesimismo, o la actividad como principio de una vida feliz. Es interesante hacer notar que la sociedad permite expresar aunque mínimamente el estrés mientras que socialmente no deben expresarse, culpa, vergüenza, tristeza y celos.

Para finalizar podemos concretar que los resultados sobre el bienestar subjetivo de las personas de este estudio, son similares a los encontrados por Vera y Rodríguez (2007) y por Vera, Figueroa, Tánori, Rodríguez y Yáñez (2010) sobre todo concuerdan en la dinámica de la frecuencia e intensidad en principio de la familia y el bienestar personal, los principios morales y la construcción por complacer a los padres como los aspectos relacionados con la evaluación general de satisfacción. En los estudios llevados a cabo en universidades mexicanas públicas (Vera & Rodríguez, 2007) y privadas (Vera, et al., 2010), se encuentra que la percepción subjetiva de felicidad sea por el componente cognitivo de afectos y emociones contiene un factor de motivación por complacer a la familia y a los padres y se manifiestan como expresión vinculada a los sentimientos de los colectivos del microambiente familiar.

Referencias

- Abbagnano, N. (1974). *Diccionario de Filosofía* (2da. Edición). México: Fondo de Cultura Económica pp.527-530.
- Anguas-Plata, A. M. (2005). Bienestar Subjetivo en México: un enfoque etnopsicológico. En *Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo en México*. E. L. Garduño, A. B. Salinas & H. M. Rojas (Coords). México: Plaza y Valdez S. A de C.V. pp.57-81.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. España. Editorial Kairos pp. 448.
- Cuadra, L. H & Florenzano, U. R. (2003). El bienestar subjetivo hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII(1). 83-96.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research* 31(2), 103-157.
- Diener, E. (2001). Encuesta Internacional para Alumnos Universitarios. University Of Illinois Urbana Champaign.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7:397-404.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). El bienestar subjetivo, tres décadas de progreso. *Boletín Psicológico*. 125, 271-301.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1): 25-41.
- Giddens, A. (2002). Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- Gutiérrez, M. R., Ito, S. M. & Contreras, I. C. C. (2004). Bienestar subjetivo y apoyos personales, sociales y organizacionales, en hombres y mujeres económicamente activos. *La psicología social en México*, X, 271-278.
- Laca, A. F. A., Verdugo, L. J. C. & Guzmán, M. J. (2005). Satisfacción con la vida de algunos colectivos mexicanos: una discusión sobre la Psicología del bienestar subjetivo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Julio-Diciembre, 10(002). Universidad Veracruzana, Xalapa, México.325-336.
- Reig, P. E. & Garduño, E. L. (2005). Procesos cognoscitivos asociados a los constructos de calidad de vida y bienestar subjetivo. En *Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo en México*. E. L. Garduño, A. B. Salinas & H. M. Rojas (Coords). México: Plaza y Valdez S. A de C.V. pp. 57-81.
- Veenhoven, R. (2005). Lo que sabemos de la felicidad. En *Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo en México*. E. L. Garduño, A. B. Salinas & H. M. Rojas (Coords). México: Plaza y Valdez S. A de C.V. pp. 17-55.
- Vera, N. J. A.; Laborín, A. J. F.; Domínguez, I. S. E. & Peña, R. (2003). Identidad psicológica y cultural del sonoreño. *Revista Región y Sociedad*. EL COLSON.
- Vera, N. J. A. & Rodríguez, E. J. (2007). La felicidad y sus correlatos en estudiantes de la Universidad de Sonora. *Revista Universidad de Sonora*.19, Octubre-Diciembre. 17-19.

- Vera, J. A. & Rodríguez, C. (2007). Un perfil profesional para el gestor de desarrollo local rural e indígena. *Interações. Revista internacional de Desenvolvimento Local*. Universidade Católica Dom Bosco. 8(2) Setembro. 235-241.
- Vera, J., Figueroa D., Tánori, J., Rodríguez, C. & Yáñez, A. (2010). Evaluación del bienestar subjetivo en estudiantes de universidad privada mexicana. *Ra Ximhai*, 6 (3).

