

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES



**EL SINDROME DE BURNOUT EN PROFESORES DE ESCUELAS
DE NIVEL MEDIO: APLICACIÓN DE LAS ESCALAS DE GIL-MONTE
Y MASLACH EN UNA MUESTRA DE DOCENTES DE ESCUELAS
SECUNDARIAS PUBLICAS DE ENSENADA, B.C.**

**TESIS QUE
PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN**


**PRESENTA
SAMUEL AYON FIERRO**

Ensenada, B. C.

Junio 2013

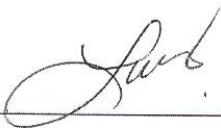
CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Directora de la Tesis:


Dra. Blanca Rosa García Rivera

Aprobado por los Integrantes del Sínodo:

1.-



Maestra Laura Lilián Estrada Terán

2.-



Maestro Rodolfo Novela Joya

Dedicatoria

A mi esposa, Zelma por el gran amor que me tiene y el apoyo incondicional que siempre me brindó durante el trayecto para la culminación de mi trabajo de tesis.

A mis hijos Linneth, Samuel y Edgar Isaac Por su cariño, comprensión y palabras de ánimo que me dieron.

A Samuel, Jessica, Selma. Michael, Melissa, Samanta, Valeria y Jennifer, mis nietas y nietos que son mi luz, alegría y fortaleza.

A mis hermanas y hermanos.....

Agradecimientos

A Dios, por permitirme la consecución de este proyecto

Al Sindicato de Profesores Superación Universitaria de la UABC por haberme otorgado una beca de maestría y así lograr mi objetivo profesional de obtener un posgrado

A la Universidad Autónoma de Baja California por respaldar a los alumnos del programa de maestría en Administración durante y después de culminar los estudios

A mi Directora de tesis, la Dra. Blanca Rosa García Rivera, mi gratitud por todo su apoyo, su infinita paciencia y tiempo dedicado a guiarme en la investigación realizada en la elaboración del presente trabajo de tesis, además de proyectarme en foros de investigación y siempre motivarme a seguir adelante.

A mis sinodales, maestra Laura Lillian Estrada Terán y maestro Rodolfo Novela Joya, gracias por sus valiosos comentarios y compartir sus conocimientos. Muchas gracias porque siempre tuvieron tiempo de revisar la tesis y haber trabajado en equipo.

A los Inspectores de las distintas zonas escolares y a los directores y subdirectores de las diferentes escuelas secundarias donde fueron aplicadas las encuestas. Especial mención se merecen Prof. Jesús Miranda y Prof. René Bustillos por ir más allá de lo que el protocolo señalaba.

Resumen

El presente trabajo analiza descriptivamente en el formato de encuesta, una investigación en la cual se examina información acerca del impacto que genera la ilusión por el trabajo, el desgaste emocional, la indolencia y la culpa, en relación al síndrome de burnout en maestros de nivel medio básico que laboran en escuelas de las zonas 15, 19 y 21 dependientes del Sistema Educativo Estatal en la ciudad de Ensenada, Baja California.

El Objetivo de la presente investigación es determinar, correlacionar y describir el impacto de los factores: ilusión por el trabajo, el desgaste emocional, la indolencia y la culpa en una muestra de 77 profesores de nivel medio básico de escuelas públicas adscritas a las Zonas Escolares: 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada, Baja California, e identificar las causas que motivan los comportamientos que determinan si el personal docente arriba descrito, padece o no el síndrome de burnout.

Para esta investigación, se aplicó el instrumento de medición llamado el CESQT de Pedro Gil- Monte, adaptación del MBI de Cristina Maslach. El CESQT Este instrumento está conformado por 20 ítems que se valoran con una escala tipo Likert. El docente, objeto de investigación, valora, mediante un rango de 5 adjetivos que van de “nunca” a “muy frecuentemente”, con qué frecuencia experimenta cada una de las situaciones descritas en los ítems. El análisis estadístico de los 20 ítems revela en la mayor parte de las encuestas los factores que se denominan: ilusión por el trabajo, desgaste emocional, indolencia y culpa. Los hallazgos demuestran que el agotamiento emocional o síndrome de burnout que presentan los docentes hace que tengan bajos rendimiento, menor productividad laboral y algunos muestran signos físicos de padecimientos que traen como consecuencia ausentismo y apatía hacia su labor resultando altas las correlaciones entre las variables del Modelo de Maslach adaptado por Gil-Monte y el Síndrome de quemarse por trabajo.

PALABRAS CLAVES: *Burnout, Síndrome del Quemado, Agotamiento Emocional.*

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	2
CAPITULO 1 MARCO CONTEXTUAL.....	3
1.1 ANTECEDENTES.....	3
1.1.1.- Introducción.....	3
1.1.2.- Planteamiento del Problema.....	5
1.1.3.- Objetivo General de la investigación.....	5
1.1.4.- Objetivos Particulares de la investigación.....	5
1.1.5.- Justificación.....	5
1.1.6.- Hipótesis.....	6
1.1.6.1.- Hipótesis principal.....	6
1.1.6.2.- Hipótesis específicas.....	6
1.1.6.3.- Hipótesis contextuales.....	7
1.2.- LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO: AL FILO DE SU REFORMA.....	8
1.2.1.- Introducción.....	8
1.2.2.- Educación secundaria en México: pasado y presente.....	9
1.2.2.1.- Bosquejo histórico de la Educación Secundaria en México hasta el año 2000.....	9
1.2.3.- Sistema educativo en México.....	19
1.2.3.1.- Evolución y dimensiones.....	19
1.2.3.2.- La enseñanza secundaria.....	22
1.3.- LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO.....	29

1.3.1.- ¿Por qué una reforma de la educación secundaria?.....	30
1.3.2.- Configuración de la reforma de la secundaria.....	34
1.4.- DESARROLLO DEL BURNOUT.....	37
1.4.1.- Investigaciones.....	40
1.4.2.- Epidemiología del burnout en el mundo.....	40
1.4.3.- Epidemiología del burnout en Baja California.....	40
1.4.4.- Consecuencias del Síndrome de Burnout.....	40
CAPITULO II MARCO TEÓRICO.....	44
2.1.- Introducción.....	44
2.2.- Definición de Burnout.....	45
2.3.- Modelos y teorías que explican el burnout.....	57
2.3.1- Modelos elaborados desde la teoría socio cognitiva del Yo.....	58
2.3.1.1.- Modelo de competencia social de Harrison (1983).....	58
2.3.1.2.- Modelo de Chermis (1993).....	59
2.3.1.3.- Modelo de Thompson, Page y Cooper (1993).....	60
2.3.2.- Modelos elaborados desde las teorías del intercambio social.....	61
2.3.2.1.- Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993).....	61
2.3.2.2.- Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Fredy (1993).....	62
2.3.3.- Modelos elaborados desde la teoría organizacional.....	62
2.3.3.1.- Modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983).....	63
2.3.3.2.- Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993).....	63
2.3.3.3.- Modelo de Winnubst (1993).....	64
2.3.3.4.- Modelo estructural sobre la etiología y el proceso del síndrome considerando antecedentes De nivel personal, interpersonal y organizacional.....	65

2.4. Variables que influyen en el burnout del docente.....	65
2.4.1. Variables socio demográficas.....	65
2.4.1.1.- Variable en función del género.....	65
2.4.1.2.- Variable en función de los años de trabajo.....	66
2.4.1.3.- Variable en función del estado civil.....	67
2.4.2.- Variables de personalidad.....	67
2.4.2.1.- Variable en función del neuroticismo.....	67
2.4.2.2.- Otras variables de personalidad.....	68
2.4.3. Variables organizacionales.....	68
2.4.3.1.- Variable en función del nivel educativo al cual se imparte la clase.....	68
2.4.3.2.- Variable en función de la ubicación del centro escolar.....	69
CAPITULO III METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.....	70
3.1.- Descripción general de la metodología empleada.....	70
3.2.- Ficha metodológica.....	71
3.3.- Objetivos General y Específicos.....	72
3.3.1.- Objetivo General de la investigación.....	72
3.3.2.- Objetivos Particulares de la investigación.....	72
3.4.- Planteamiento del problema.....	72
3.5.- Preguntas de investigación usadas en el estudio.....	72
3.6.- Hipótesis.....	74
3.6.1.- Hipótesis principal.....	74
3.6.2.- Hipótesis específicas.....	74
3.6.3.- Hipótesis contextuales.....	75
3.7.- Modelo de Ex Ante.....	76
3.8.- Instrumento de medición.....	77
3.8.1.- Las dimensiones que se analizan con el modelo de Gil-Monte son.....	78
3.8.2.-Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de “Quemarse por el Trabajo”	
GIL- MONTE.....	80
3.8.3.- "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo",	
Versión para profesionales de la educación (CESQT-PE)	
89	
3.8.4.- Muestra.....	85

CAPITULO IV RESULTADOS.....	86
4.1.- Análisis estadísticos de los Datos Sociodemográficos.....	87
4.1.1.- Edad.....	87
4.1.2.- Sexo.....	89
4.1.3.- Estado civil.....	91
4.1.4.- Numero de hijos.....	92
4.1.5.- Escolaridad.....	95
4.1.6.- Tipo de contrato.....	97
4.1.7.- Tipo de plaza.....	98
4.1.8.- Sindicalizado.....	99
4.1.9.- Años de servicio.....	100
4.1.10.-Puesto de trabajo.....	101
4.1.11.- Grado escolar en el cual imparte clases.....	102
4.1.12.- Materias que imparto.....	103
4.1.13.- Mi salario mensual.....	104
4.1.14.- Numero de horas semanales que laboran en su Centro de Trabajo.....	105
4.1.15.- Número de horas que imparto clases en otra institución.....	106
4.1.16.- Numero de alumnos totales.....	107
4.1.17.- Mi horario de trabajo.....	108
4.1.18.- Realizo deporte fuera de mi Centro de Trabajo.....	109
4.1.19.- Cuento con alguna actividad de esparcimiento.....	110
4.1.20.- Tengo a mi cargo alguna Coordinación o actividad de gestión en mi Centro de Trabajo.....	111
4.2.1.- Correlaciones de Pearson.....	112
4.2.2.- Correlaciones con la Rho de Spearman.....	120
4.2.3.- Medidas de tendencia central.....	121
4.2.4.- Pruebas de Chi cuadrada.....	125
CAPITULO V DISCUSION, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	129
5.1.-Contrastación de hipótesis de investigación.....	129
5.2.- Hallazgos de la investigación.....	130
5.3.- Limitaciones del estudio.....	131

5.4.- Oportunidades de trabajos futuros.....	131
5.5.- Aportaciones de este trabajo.....	131
5.6.- Conclusiones.....	134
5.7.- Recomendaciones.....	135
REFERENCIAS.....	136

LISTA DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

Cuadros

Cuadro 1.1 Evolución de la matrícula en el sistema educativo mexicano.....	20
Cuadro 1.2. Cifras básicas del sistema educativo mexicano en el 2003.....	21
Cuadro 1.3. Alumnos, docentes y escuelas de educación secundaria en México de 1970 a 2001.....	23
Cuadro 1.4. Matrícula, docentes y escuelas secundarias públicas Ciclo escolar 2002-2003.....	26
Cuadro 1.5. Indicadores de eficiencia en primaria, secundaria y media superior 1990 – 2036.....	27

Figuras

Figura 3.1. Modelo de Ex Ante.....	76
Figura 5.1. Modelo de Ex Post.....	133

Tablas

Tabla 1.1. Tabla resumen del desarrollo del Síndrome del Burnout.....	38
Tabla 3.1 Ficha metodológica.....	71
Tabla 3.2 Cuadro de correspondencia de reactivos.....	83
Tabla 3.3 Diagrama de variables.....	84
Tabla 4.2.1 Correlaciones de Pearson.....	112
Tabla 4.2.2 Correlaciones de Pearson.....	113

Tabla 4.2.3 Correlaciones de Pearson.....	114
Tabla 4.2.3 Correlaciones de Pearson.....	115
Tabla 4.2.5 Correlaciones de Pearson.....	116
Tabla 4.2.6 Correlaciones de Pearson.....	117
Tabla 4.2.7 Correlaciones de Pearson.....	118
Tabla 4.2.8 Correlaciones con Rho de Spearman.....	119
Tabla 4.2.9 Medidas de tendencia central.....	121
Tabla 4.2.10 Pruebas de Chi cuadrado.....	125
Tabla 4.2.11 Pruebas de Chi cuadrado.....	126
Tabla 4.2.12 Pruebas de Chi cuadrado.....	127
Tabla 4.2.13 Pruebas de Chi cuadrado.....	128
Tabla 5.1 Resultado de hipótesis de investigación.....	129

Gráficas

Grafica 4.2.1 Histograma ilusión por el trabajo.....	122
Grafica 4.2.2 Histograma desgaste psíquico.....	123
Gráfica 4.2.3 Histograma indolencia.....	123
Gráfica 4.2.4 Histograma culpa.....	124
Gráfica 4.2.5 Histograma burnout.....	125

Tablas y gráficas

Tabla y gráfica 4.1.1 Edad.....	87
Tabla y gráfica 4.1.2 Sexo.....	89
Tabla y grafica 4.1.3 Estado civil.....	91
Tabla y gráfica 4.1.4 Número de hijos.....	92
Tabla y gráfica 4.1.5 Escolaridad.....	95
Tabla y gráfica 4.1.6 Tipo de contrato.....	97
Tabla y gráfica 4.1.7 Tipo de plaza.....	98
Tabla y gráfica 4.1.8 Sindicalizado.....	99
Tabla y gráfica 4.1.9 Años de servicio.....	100
Tabla y gráfica 4.1.10 Puesto de trabajo.....	101
Tabla y gráfica 4.1.11 Grado escolar en el cual imparto clases.....	102
Tabla y gráfica 4.1.12 Materias que imparto.....	103
Tabla y gráfica 4.1.13 Mi salario mensual.....	104
Tabla y grafica 4.1.14 Numero de horas que imparto a la semana en mi centro de trabajo.....	105
Tabla y gráfica 4.1.15 Numero de horas que imparto clases en otra institución.....	106
Tabla y gráfica 4.1.16 Numero de alumnos totales que tengo o espero tener.....	107
Tabla y grafica 4.1.17 Mi horario de trabajo.....	108
Tabla y gráfica 4.1.18 Realizo deporte fuera de mi empleo.....	109
Tabla y gráfica 4.1.19 Cuento con alguna actividad de esparcimiento.....	110
Tabla y gráfica 4.1.20 Tengo a mi cargo alguna coordinación o actividad de gestión en mi centro de trabajo	111

INTRODUCCION

Los profesionales de la enseñanza en todos los niveles, pueden verse afectados significativamente por el síndrome de Burnout y experimentar gran desgaste emocional. Se espera que los docentes sean entregados, idealistas, apóstoles del magisterio, con una disposición de servicio hacia los demás, especialmente a sus estudiantes. Y si agregamos que muchos tienen tendencias hacia el perfeccionismo y generalmente no se cuenta con los recursos suficientes para realizar su quehacer docente con la eficacia que ellos quisieran, entonces se pueden tener desequilibrios marcados entre sus expectativas y la realidad su trabajo cotidiano.

La situación arriba descrita hace que algunos docentes que experimentan el síndrome de burnout o síndrome del “profesional quemado o desgastado”, terminan por perder el interés, ofrecen tratos deshumanizados a sus alumnos, se encuentran desmotivados, no les importa mucho su desempeño y están emocionalmente cansados, exhaustos por el trabajo (Barraza, Carrasco y Arreola 2007).

La presente investigación está dirigida principalmente a los maestros, directores de escuelas secundarias públicas y privadas, Inspectores de zonas escolares y a las autoridades del sistema educativo estatal. Quienes son los que pueden tomar acciones para afrontar este serio problema, Todos pueden tomar decisiones para establecer estrategias de control y tomar las medidas pertinentes para minimizar las causas y atender los efectos desgastantes del burnout que se presenta básicamente en los docentes frente a grupos y en los directores y sub directores de escuela.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO:

En el capítulo 1 se presenta el marco contextual en el cual se expone un somero recorrido de estudios del burnout en diferentes regiones del mundo y en México.

En el capítulo 2 se presenta el marco teórico en el cual se expone el estudio bibliográfico sobre el fenómeno del burnout, los modelos sobre el burnout encontrados, se conceptualizan las variables, las dimensiones e indicadores de cada uno, así como estudios encontrados en México y en el Mundo donde se aborda el tema del Burnout y, además, sus efectos y consecuencias.

En el capítulo 3 se describe la metodología empleada en esta investigación, el modelo y la descripción de las variables que se manejan para analizar el burnout. Se presenta también el diseño del instrumento, la operacionalización del mismo, el trabajo de campo, las limitaciones y problemas encontrados en la aplicación del instrumento.

En el capítulo 4 se dan a conocer los resultados que arrojan los datos obtenidos por el Cuestionario aplicado, utilizando métodos de estadística descriptiva y correlacional. Para el análisis de tales datos se uso el programa SPSS.

En el capítulo 5 se presenta la discusión, conclusiones, recomendaciones, limitaciones y sugerencias para realizar trabajos futuros.

CAPITULO I MARCO CONTEXTUAL:

1.1 ANTECEDENTES

1.1.1.- Introducción

La educación es el elemento básico del desarrollo personal y de la sociedad en general, es el elemento que potencia el despliegue de las destrezas, habilidades y capacidades individuales y que coadyuva al ejercicio pleno de la libertad y realización personal, la educación es el componente que nutre y tonifica a la cultura, alimenta la conciencia social y participa en el desarrollo de las actitudes cívicas, la educación hace de las personas seres humanos solidarios. La escuela secundaria brinda la oportunidad para el cumplimiento pleno de lo antes expuesto.

Es en la escuela secundaria donde se brinda el espacio para que los estudiantes desarrollen las destrezas necesarias que los hagan capaces de enfrentar los desafíos no solo de la continuación de su preparación académica: bachillerato y universidad, sino también, donde desarrollan una actitud de ser responsables ante la sociedad, el cuidado del medio ambiente y el aprecio por la diversidad cultural. Por eso los profesores de secundaria mexicanos tienen la responsabilidad de cimentar las bases que definirán el perfil del estudiante que saldrá de sus aulas. El cumplimiento de esta gran responsabilidad exige un impulso constante, vigoroso y bien orientado.

El cumplimiento de este cometido exige del profesional de la docencia, que sea consciente y crítico sobre los procesos de producción de conocimientos. Que se convierta en un investigador para que a través del diseño y la puesta en marcha de algunas experiencias concretas de investigación, desarrolle competencias vinculadas a la discriminación o delimitación de problemas, que pueda formular hipótesis, que recopile la información existente sobre un determinado problema, etc. Se espera que tenga una actitud que le permita modificar la visión de lo que hace a través de sus prácticas formativas, profesionales y laborales.

El modelo de enseñanza que se está implementando a través de la Reforma Educativa en nuestro país, está basado en el desarrollo de competencias, y este propósito implica que el docente se convierta en un asesor, en un investigador y orientador que guía, dirige y busca alternativas creativas en el desempeño de su quehacer docente. Para ello debe reflexionar acerca de lo que ocurre en los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales en su salón de clases. Además se espera que desarrolle criterios y fundamentos científicos para que su labor educativa tenga mayor coherencia y profundidad.

El docente actual de secundaria debe favorecer el surgimiento de interrelaciones creativas y constructivas grupales, coordinando el trabajo en equipo y ayudando a los estudiantes a que amplíen su capacidad de comprensión. El docente debe de ser un conector aula-comunidad.

En fin, además de los considerandos anteriores, el profesional de la docencia en secundaria debe participar en actividades profesionales como; conferencias, paneles, debates, diálogos, etc. y participar activamente en los Talleres Generales de Actualización Docente que emanan de la Federación.

Cuando el docente se dispone a cumplir con las expectativas que su trabajo le dicta se encuentra con una realidad muy distinta a la ideal porque los alumnos presentan características distintivas muy marcadas ya que provienen de familias con pautas culturales diferentes que facilitan en algunos casos, y, en otros, obstaculizan el desarrollo de las destrezas necesarias para el efectivo desempeño del proceso enseñanza aprendizaje.

En estas pautas culturales inciden aspectos tales como:

- Los cambios de adscripción.
- El déficit afectivo de la madre con su pareja, sea ésta estable o no.
- Madres solteras o abandonadas sin apoyo social o familiar.
- Familias numerosas con serias dificultades financieras o laborales y que no tienen posibilidad de cubrir las necesidades básicas de ninguno de sus miembros.
- Parejas deterioradas con falta de sostén mutuo para la educación.
- Entorno comunitario inapropiado para el sano crecimiento emocional e intelectual.

1.1.2.- Planteamiento del Problema:

Se desconoce cuál es el impacto de la ilusión por el trabajo, la indolencia, el desgaste psíquico y la culpa en los profesores de nivel medio básico de escuelas públicas adscritas a las Zonas Escolares: 19, 15 y 21 de la ciudad de Ensenada, Baja California.

1.1.3.- Objetivo General de la investigación:

Determinar, correlacionar y describir el impacto de los factores de la ilusión por el trabajo, la indolencia, el desgaste psíquico y la culpa de 73 profesores de nivel medio básico de escuelas públicas adscritas a las Zonas Escolares: 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada, Baja California.

1.1.4.- Objetivos Particulares de la investigación:

- 1.- Medir el nivel de agotamiento emocional que presentan los docentes de la muestra.
- 2.- describir cuál es la influencia del perfil sociodemográfico del docente y su incidencia en el agotamiento emocional.
- 3.- Conocer cuáles de las sub escalas tienen mayor impacto en el agotamiento emocional de los docentes de la muestra.
- 4.- Comparar los resultados obtenidos en esta investigación contra los hallazgos del modelo de Pedro Gil-Monte.

1.1.5.- Justificación:

En nuestros días la presencia del estrés es una realidad en la vida moderna y es un tema primordial para la salud individual y para la prosperidad o el deterioro económico de las personas; por lo que no se deben subestimar las repercusiones del estrés en el trabajo, ya que es mucho lo que se invierte en atender esta enfermedad, además baja la productividad y el desempeño se ve reducido (Williams y Cooper 2004).

Los trabajadores de educación secundaria se enfrentan continuamente a situaciones profesionales muy demandantes. Su trabajo es física y emocionalmente agotador. El

estrés derivado de trabajar en instituciones educativas públicas y privadas con contextos cada vez más complejos y exigentes implica en algunas ocasiones el desarrollo del agotamiento profesional (burnout) el cual puede llegar a afectar la calidad de la vida laboral.

“En cuanto a la docencia, se considera como una profesión estresante que con mucha frecuencia afecta la salud, la capacidad para desempeñar las tareas y aprovechar al máximo las habilidades y capacidades. Los riesgos para la salud del docente involucran no sólo estrés sino también burnout (Lozada 2005).”

Los efectos del agotamiento profesional (burnout) que se perciben en los docentes son por ejemplo; problemas físicos y psíquicos, por consecuencia en las instituciones educativas hay ausentismo, rotación, costos más altos y baja productividad.

1.1.6.- Hipótesis

1.1.6.1.- Hipótesis principal

La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria que presentan mayores índices de desgaste psíquico, indolencia y culpa así como menores índices de ilusión por el trabajo

1.1.6.2.- Hipótesis específicas

a. La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada que tiene mayores índices de desgaste psíquico mostrados a través de falta de energía, insensibilidad, ansiedad e impaciencia.

b. La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundarias de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada que tiene menores índices de ilusión por el trabajo mostrados a través de la motivación, sentido de logro y eficiencia en el trabajo.

c. La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada que tiene mayores índices de indolencia mostrados a través de la indiferencia, actitudes negativas, cansancio y desanimo.

d. La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada que tienen mayor índice de culpa mostrados a través de sentimientos desgastantes, juzgarse incompetentes y a la vez no tienen una correcta autovaloración.

1.1.6.3.- Hipótesis contextuales

a. La edad, sexo, estado civil, número de hijos, escolaridad, tipo de contrato, tipo de plaza, sindicalización, la antigüedad y el puesto en el trabajo son factores sociales asociados al Síndrome de Burnout en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada.

b. El grado escolar en el que se imparten las clases, las materias que enseñan, el salario, el número de horas de trabajo y el horario de trabajo están asociados al Síndrome de Burnout en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada.

1.2.- LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO: AL FILO DE SU REFORMA

1.2.1.- Introducción

Según Zorrilla (2001), en México la educación secundaria se caracteriza como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, en ésta los alumnos tienen tres niveles, que es pre escolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años).

Ella también habla sobre los orígenes de la educación, que estos se remontan al siglo XIX, lo mismo que ocurrió en la mayor parte de los países de América Latina. Sin embargo, la escuela secundaria como tal adquirió carta de ciudadanía en el sistema nacional de educación en los años posteriores a la Revolución Mexicana (1921) y se hizo obligatoria hasta los primeros años de la última década del siglo XX, en 1993 para ser exactos.

En nuestro país, de la misma manera que en distintas naciones de la región e incluso de Europa, la universalización de la educación primaria provocó un crecimiento muy importante en la educación secundaria; con ello se evidencia el requerimiento de un modelo curricular y pedagógico que responda a las necesidades de los adolescentes de hoy y a las exigencias de una sociedad que se fundamenta cada vez más en el conocimiento. Los analistas coinciden en afirmar que es en la educación secundaria – básica y media – donde hay mayor concentración de los problemas y a la vez una menor cantidad de soluciones.

Tedesco (2001) lo mismo que otros expertos, afirma que la enseñanza secundaria debe ofrecer una formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, que debe preparar para los niveles superiores a los que aspiren a continuar estudiando, preparar para introducir en el mundo laboral a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a una vida de trabajo, y, finalmente, formar a la vez una personalidad integral.

Los cambios que se necesitan diseñar que deben ser “integrales”, esto quiere decir que no se trata sólo de modificar los contenidos que se enseñan en este nivel educativo, ni la

implementación de nuevos métodos pedagógicos, sino de hallar nuevas fórmulas técnicas, pedagógicas e institucionales, porque si la escuela no cambia sustancialmente sus prácticas es poco lo que se puede esperar.

1.2.2.- Educación secundaria en México: pasado y presente

Como mencionamos en el párrafo introductorio, en México se considera educación secundaria al nivel educativo que atiende a los alumnos entre 12 y 15 años. Si observamos el proceso histórico en la escolarización de nuestro país, primero se desarrolla la educación primaria –nombrada durante mucho tiempo como educación elemental y hasta 1993 la única obligatoria–. En el lado opuesto, se encuentra la educación superior universitaria la cual tiene una mayor tradición y cuyos orígenes se remontan hasta la época colonial, hacia mediados del siglo XVI; el nivel educativo previo a la universidad se denominó educación preparatoria y se creó hacia finales del siglo XIX.

Es decir, la educación secundaria entendiéndola como el puente entre la educación elemental y la preparatoria tiene apenas ochenta años y se fue constituyendo de manera muy particular en México. Durante mucho tiempo se denominó a la secundaria como educación media básica para diferenciarla del bachillerato, al que se le llama también educación media superior. Hoy en día, la educación secundaria se define como el último nivel de la educación básica obligatoria.

1.2.2.1.- Bosquejo histórico de la Educación Secundaria en México hasta el año 2000

Uno de los antecedente más remotos de la educación secundaria mexicana la podemos encontrar en la Ley de Instrucción de 1865, en esta ley se establecía que la escuela secundaria debía ser organizada al estilo del Liceo francés y que su plan de estudios tenía que cubrirse en siete u ocho años. Al igual que en la instrucción primaria, se establecía el control del Estado para este nivel educativo (Solana et al, 1981).

En 1915 se realizó en la ciudad de Jalapa el Congreso Pedagógico de Veracruz, del cual emanó la Ley de Educación Popular del Estado, la cual fue promulgada el 4 de octubre de ese mismo año (Santos, 2000). Se puede considerar a este acontecimiento como el

momento en el cual se instituye y regula de manera formal la educación secundaria.

Por este decreto se define a la educación secundaria y se le desliga de la educación preparatoria, la cual está destinada a los estudios profesionales. El propósito fue el establecer una enseñanza propedéutica y que se le considerara como un punto intermedio entre los conocimientos de primaria (elementales) y los que se impartían en la universidad (profesionales). Sin embargo, fue hasta un año después, en 1916 cuando de hecho se inician las clases para jóvenes que hubieron concluido la educación elemental. No obstante, en ese entonces no se logró una definición de los objetivos de esta educación que la distinguiera de los niveles educativos anterior y posterior

El plan de estudios se planteó para tres años y en él se propuso impartir conocimientos relativos a los medios de comunicación intelectual, de matemáticas, física, química y biología, cuantificación de fenómenos, sobre la vida social y los agentes útiles en la producción, distribución y circulación de las riquezas. Este plan de estudios no consiguió su plena implementación porque sólo duró dos años, pues en 1918 se produjo un replanteamiento de los objetivos y en consecuencia de la distribución de materias (Santos et al, 2000).

Por otro lado, hacia el año de 1923 en la Ciudad de México, el subsecretario de educación, doctor Bernardo Gastélum, tomando como base la experiencia de Veracruz, llevó ante el Consejo Universitario la propuesta de reorganizar los estudios preparatorios. Concretamente, proponía establecer una clara distinción de la escuela secundaria, concibiéndola como ampliación de la primaria y cuyos propósitos fueran: realizar la obra correctiva de los defectos y desarrollo general del estudiante; vigorizar la conciencia de solidaridad con los demás; formar hábitos de cohesión y cooperación social, además de ofrecer a todos los estudiantes una gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada uno descubriese una vocación y pudiese cultivarla. Al igual que en la propuesta de Veracruz el periodo de estudios sería de tres años y se enseñarían las materias establecidas en el plan reformado en 1918.

En el mes de diciembre de 1923, el consejo universitario aprueba el proyecto del subsecretario Gastélum y entonces éste fue promulgado por el Secretario de

Educación Pública José Vasconcelos, (primer titular de la SEP, recién creada en 1921). Poco tiempo después el maestro Moisés Sáenz –reconocido como fundador de la secundaria- creó el departamento de escuelas secundarias, el cual tenía a su cargo sólo cuatro planteles.

En el año 1925 se expidieron dos decretos presidenciales, los que le dieron mayor fortaleza al proyecto de la educación secundaria. El primero de ellos fue el Decreto 1848 del 29 de agosto, por el cual se autorizaba a la Secretaría de Educación Pública (En adelante, SEP) para crear escuelas secundarias y darles la organización que fuese pertinente. El segundo se publicó el 22 de diciembre y fue el Decreto 1849 a través del cual se le dieron facultades a la SEP para que creara la Dirección General de Escuelas Secundarias, mediante la cual se realizaría la administración y organización del nivel.

La educación secundaria se concibió desde entonces como una prolongación de la educación primaria con énfasis en una formación general de los alumnos, es decir, su naturaleza se definió como estrictamente formativa. Comparativamente, en otros países la educación secundaria fue concebida como un antecedente al bachillerato y a la educación superior, en México se pensó como un paso necesario para continuar estudiando para la escuela.

En 1926 la enseñanza secundaria trata de llegar a la mayor cantidad de jóvenes posibles, -el concepto de adolescencia y adolescentes no se concebía en aquel entonces como hoy- y es por ello que se inaugura la primera escuela nocturna. Se enfatizó fundamentalmente a la educación pública, tal como lo exponía el maestro Moisés Sáenz. Para el maestro Sáenz la secundaria resolvería un problema netamente nacional, el de difundir la cultura y elevar su nivel medio a todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional y positivamente democrático. La secundaria pues, implica escuelas flexibles en sus sistemas de enseñanza, diferenciadas y con diversas salidas hacia distintos caminos de actividad futura. Esta referencia ayuda a comprender la futura evolución de este nivel educativo. Posteriormente, se fueron creando distintas formas institucionales para la enseñanza secundaria, hasta llegar a lo que ahora se conoce como las modalidades de secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria.

Para que la secundaria se distinguiera de la preparatoria, en ese mismo año de 1926 se propuso abandonar la vieja práctica de realizar exámenes orales y se adoptó el cuestionario con distintos tipos de preguntas, lo que dio oportunidad al maestro de realizar pruebas escritas.

Poco a poco empezaron a aumentar las escuelas secundarias y en 1927 fueron clasificadas en escuelas oficiales ya sea que fueran federales o estatales, y las secundarias particulares serían identificadas como incorporadas o no incorporadas.

De esta manera, la escuela secundaria se fue distinguiendo de la educación preparatoria al mismo tiempo que se fueron tomando decisiones para definir el tipo de escuelas que ofrecían esa educación.

Con el propósito de que México formara parte del debate mundial sobre la naturaleza de la enseñanza secundaria, en noviembre de 1926 la SEP convocó a la Asamblea General de Estudios y Problemas de la Educación Secundaria y Preparatoria con la participación de representantes de todos los estados, así como maestros de escuelas tanto públicas como privadas. Las conclusiones más importantes a las que se llegó en dicha Asamblea fueron (Santos et al; 2000):

- a) Los planes y programas se ajustarán de tal manera que sean útiles y aplicables.
- b) Se deben escuchar las opiniones de maestros, padres, delegados estudiantiles y gremios para realizar las modificaciones al plan de estudios.
- c) La secundaria debe incluir en sus programas de estudio contenidos vocacionales de acuerdo con el medio en que funcione cada escuela, para que de esta manera se establezca un vínculo entre la secundaria y la enseñanza técnica.

Ese mismo año se modificaron de nuevo los programas de las materias, y como resultado de ello se obtuvo una mejor expresión de las finalidades de la instrucción secundaria. Otra novedad incluida en el programa era que, además de las materias que cursarían, se

solicitaba a los estudiantes que se organizaran en actividades extraescolares, como las sociedades estudiantiles científicas, artísticas, deportivas o cívicas.

Sin embargo, las críticas al nuevo programa pronto se expresaron; lo calificaron de rígido y absurdo. Se decía que estaba más cerca de la lógica de la ciencia que del desarrollo del alumno y que no era apto en la atención a las diferencias individuales de los estudiantes. Esto es parte del problema que la educación secundaria arrastró desde sus inicios, es decir, se comprendía sólo como un pos primario y no como un eslabón entre la educación elemental y la preparación hacia una profesión.

A pesar de las críticas, la demanda de alumnos para estudiar la secundaria aumentaba y en vista de ello en 1928, la SEP decide establecer los siguientes requisitos de ingreso: certificado de primaria, cuota de inscripción (\$20.00 pesos), examen médico y presentación de una prueba psicopedagógica (Meneses, 1986).

A partir de los años treinta, a la educación secundaria se le empezó a concebir, tanto en México como en todo el mundo con un carácter eminentemente social, por lo que se intentaba mantenerla en contacto con los tópicos político, económico, social, ético y estético de la vida. Estos cuestionamientos permitieron ir viendo a la educación secundaria como una unidad dentro del sistema educativo nacional. Una de las consecuencias de esta concepción fue la de incluir una formación de carácter técnico. Por este motivo, se pidió a las escuelas generales ofrecer al joven elementos de capacitación para el trabajo, aunque esto no significaría que no pudieran seguir estudiando el nivel superior. En este sentido se conservó su carácter propedéutico.

En 1932 hubo una revisión de los objetivos social y vocacional de la secundaria y se reformularon los planes y programas de estudio con el propósito de que los contenidos y actividades se articularan con los de la primaria. A su vez, la secundaria debería procurar que sus alumnos adquirieran la preparación académica, los métodos de estudio y la formación de carácter necesarios para enfrentar de manera exitosa sus estudios postsecundarios (Santos et al, 2000).

En 1934, cuando inicia su periodo gubernamental el presidente Lázaro Cárdenas, la

educación secundaria también es impactada por la ideología socialista establecida por el nuevo régimen, y se comprende como un ciclo pos primario, coeducativo, pre vocacional, popular, democrático, socialista, racionalista, práctico y experimental. Se privilegió la formación de jóvenes para dotarlos de convicciones como la justicia social y un firme concepto de responsabilidad y solidaridad para con las clases trabajadoras de tal manera que, al finalizar sus estudios, se orientaran al servicio comunitario. Así, una de las obligaciones primordiales de sus egresados era formar parte de las cooperativas de consumo y producción (Meneses, 1988).

En 1935 el presidente Cárdenas propone que el gobierno federal administre toda la educación secundaria pública y privada, y para ello decretó que ninguna institución de cultura media o superior pudiera impartir educación secundaria sin autorización expresa de la SEP.

Con el propósito de atender la formación del personal docente de las escuelas secundarias, se creó en 1936 el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria. Un año más tarde se acordó que la secundaria fuese gratuita y una vez más se modificó su plan de estudios.

Por lo que toca a la organización de cada escuela, la autoridad educativa determinó que para desarrollar el plan general de actividades se estableciera en cada plantel un consejo consultivo conformado por el director, tres profesores de planta, tres de asignatura, un alumno por cada grado y un representante de la sociedad de padres de familia. Este sería el antecedente del consejo técnico escolar el cual conserva, en lo general, esta manera de integración. Asimismo, se estableció un comité de orientación vocacional encargado de registrar las habilidades e inclinaciones de los alumnos (Santos et al; 2000).

Entre 1939 y 1940 el Departamento de Educación Secundaria se convirtió en Dirección General de Segunda Enseñanza y también se estableció un solo tipo de escuela secundaria, cuya formación se extendería a tres años. Esta decisión daría lugar a lo que ahora se denomina la modalidad de secundaria general. (Meneses, 1988).

La primera ocasión en que fuera Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet (fue dos veces secretario de la SEP , creador de los libros de texto gratuito y Director

General de la UNESCO) modificó el plan de estudios de 1936 con el fin de eliminar las reformas socialistas del régimen cardenista. Estas modificaciones, además de eliminar la ideología socialista, tenían como propósito fomentar la formación más que la información, buscando que el conocimiento se presentara más acorde a las necesidades de los alumnos y no tanto con la especialización vocacional. Esta reforma promovió la eliminación de métodos didácticos de tipo memorístico; la sustitución de tareas a domicilio por el estudio en la escuela; la creación de grupos móviles para evitar que los alumnos con menor capacidad se retrasaran y que los más inteligentes frenaran su desempeño y finalmente, se buscó fortalecer la enseñanza del civismo y la historia (Santos et al; 2000).

Hasta antes de 1958 sólo existía un tipo o modalidad de educación secundaria, a la que posteriormente se le denominó general para diferenciarla de la que se denomina secundaria técnica; esta última, además de ofrecer una educación en ciencias y humanidades, incluyó actividades tecnológicas para promover en el educando una preparación para el trabajo.

Fue durante los años de 1964 a 1970 que Agustín Yáñez, Secretario de Educación Pública, introdujo la telesecundaria motivado por la necesidad de aumentar la capacidad en el servicio educativo de este nivel; también para dar atención a una demanda cada vez mayor derivada del acelerado crecimiento de la población en esos años y de una expansión considerable de la educación primaria cuyos egresados comenzaron a convertirse en una importante presión social para continuar estudiando. Con esta medida se daba instrucción a personas que vivían en lugares en donde no se encontraba un plantel establecido. En el año de 1968, la telesecundaria se inició de manera experimental y, un año más tarde, se integró de manera ya formal al sistema educativo nacional. (Santos et al, 2000). Esta modalidad de educación secundaria se ubica en comunidades rurales y la organización escolar depende de un maestro por grado que atiende todas las asignaturas con el apoyo de material televisivo y de guías didácticas.

Durante este mismo periodo de gobierno las escuelas normales rurales y prácticas de agricultura se convirtieron en secundarias agropecuarias en 1967 y, dos años más tarde, se incorporan a la Dirección General de Escuelas Tecnológicas (Santos et al; 2000).

Para aminorar la crisis social y política de fines de los años setenta, cuya expresión más violenta fue el 2 de octubre de 1968, el presidente Luis Echeverría (1970-1976) tomó la determinación de realizar una reforma educativa, argumentando que el problema central era que la educación no estaba respondiendo a las demandas sociales. En este marco, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (En adelante, CONALTE) tomó la responsabilidad de realizar la consulta para la reforma educativa y para ello llevó a cabo seis seminarios regionales y una asamblea general plenaria con el propósito de discutir las modificaciones al plan de estudios y a los objetivos de la educación, contenidos y metodologías del ciclo medio básico de enseñanza. Principalmente, se acordó que la secundaria al igual que la primaria se organizara por áreas de conocimiento en vez de asignaturas, dichas áreas fueron: matemáticas, español, ciencias naturales –que agrupaba biología, física y química–, ciencias sociales –historia, civismo y geografía–, y además estaban las materias de tecnología, educación física y educación artística. La reforma, como se circunscribió al tema curricular y pedagógico, estuvo vigente hasta principios de los años noventa.

Debido al incremento constante de la matrícula en el nivel de educación secundaria, en 1977 – siendo Secretario de Educación Porfirio Muñoz Ledo – se propuso hacerla obligatoria. Sin embargo, esta iniciativa no prosperó en ese momento. Se retoma en el contexto de las reformas de la década de los noventa y se establece su obligatoriedad por mandato constitucional en julio de 1993.

La administración de este nivel educativo adquiere una mayor importancia al interior de la burocracia de la SEP y es así que en 1981 se establece la Subsecretaría de Educación Media para administrar, controlar y evaluar los servicios escolarizados de educación secundaria; bajo su cargo se encuentran la Dirección General de Educación Secundaria (En adelante, DGES), la Dirección General de Educación Secundaria Técnica Básica (En adelante, DGESTB) y la recién creada Unidad de Telesecundaria (Santos et al; 2000).

Diez años después, en 1991, el CONALTE propuso el establecimiento de un nuevo modelo de educación, argumentando que para lograr aprendizajes significativos que le permitan al educando continuar aprendiendo a lo largo de su vida, sólo será posible si se otorga en el currículo una mayor importancia al desarrollo de actitudes, métodos y

destrezas. Esta propuesta empezó a someterse a prueba en una muestra reducida de escuelas en todas las entidades del país. Sin embargo, no logró cristalizarse debido a que otro tipo de decisiones políticas orientaron la reforma educativa en una dirección distinta.

En pleno proceso de modernización del Estado mexicano, el sistema educativo se vio trastocado. Así, el 18 de mayo de 1992 la federación, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica a través de tres estrategias fundamentales de política educativa, por las que se conoce como el Acuerdo de las tres “erres” (Zorrilla, 2002):

- a) Reorganización del sistema educativo;
 - b) Reformulación de contenidos y materiales, y c)
- Revaloración social de la función magisterial.

La reorganización del sistema educativo se diseñó e implementó mediante lo que se conoce en México como la federalización descentralizadora. A través de este proceso, el gobierno federal transfirió a todos los estados del país los recursos y la responsabilidad de operar sus sistemas de educación básica (pre escolar, primaria y secundaria), además, los de formación y actualización de maestros para este tipo de educación.

La reformulación de contenidos y materiales educativos implicó una reforma curricular y pedagógica - inédita y de amplias dimensiones -. Se renovaron los contenidos y se organizaron de nuevo, como antes de la reforma de 1973, por asignaturas; se amplía y diversifica la producción de materiales educativos para alumnos y maestros; se propone el trabajo pedagógico de enfoque constructivista y además, se incorpora una visión institucional de la escuela que exige nuevas formas y contenidos de trabajo a la supervisión y dirección escolar. El nuevo currículo opera en las escuelas de educación secundaria desde el ciclo escolar 1993-1994.

Una consecuencia del ANMEB fue el establecimiento, en julio de 1993, de la obligatoriedad de la educación secundaria incrementándose a 9 años la escolaridad básica

obligatoria; es decir, seis de primaria y tres de secundaria. Esta decisión implicó una reforma importante del artículo tercero de la Constitución, el cual forma parte del capítulo de las Garantías Individuales. Así, de esta manera, el derecho a la educación de todos los mexicanos se amplía en términos de los años de escolarización básica, y el Estado asume la responsabilidad de garantizarlo.

La formación inicial de docentes para los niveles de lo que hoy se denomina educación básica, es decir, pre escolar, primaria y secundaria se realiza en instituciones específicas que son las escuelas normales. Los profesores de pre escolar y primaria hasta antes de 1984 cursaban lo que se llamó la “normal básica” que consistía en 4 años posteriores a la enseñanza secundaria. Así, los alumnos ingresaban a la formación inicial con 14 ó 15 años. Para ser profesor de secundaria había que cursar lo que se denominaba “la normal superior”. En general los docentes que decidían ser maestros en este nivel realizaban sus estudios después de varios años de servicio en la educación primaria. La normal superior tenía grado de licenciatura y se organizaba por especialidades de materias según el currículo de la enseñanza secundaria. Con la reforma curricular de los años setenta, se modificaron las especialidades en las normales superiores con el fin de estar acordes con el nuevo currículo, el cual estaba organizado por áreas.

En 1984, por decreto presidencial se elevó a nivel de licenciatura la formación de maestros de educación básica lo cual significó la exigencia del requisito de bachillerato y por lo tanto los estudiantes de magisterio ingresan ahora a la formación inicial con 18 años. Se han conservado las escuelas normales para educación pre escolar y primaria y por otro lado, continúan con la misma denominación las normales superiores donde se forman los maestros secundarios.

Ciertamente la reforma curricular y pedagógica de 1993 exigió también una renovación en la formación de maestros, pero para este asunto las acciones gubernamentales no ocurrieron de manera simultánea. Hasta años después, en el 2000, entra en vigor la modificación de los planes y programas de estudio de las escuelas normales superiores aunque no de todas las especialidades. Lo anterior significa que hasta el 2004 egresarán los primeros profesores formados en un plan de estudios acorde a la reforma del currículo de la educación secundaria, es decir, diez años después. Este desfasamiento entre los planes

de estudio de la educación secundaria y de la formación inicial de sus docentes agrega más complicaciones al funcionamiento de las escuelas.

En resumen, con el paso del tiempo la educación secundaria fue creciendo y posicionándose por todo el país. Existen tres modalidades de atención, la secundaria general cuyo modelo se parece más al del bachillerato, la secundaria técnica que conserva la enseñanza de tecnologías específicas que le permitan al alumno eventualmente incorporarse al mercado de trabajo y la telesecundaria. El aparato burocrático de la administración educativa también creció, tanto a nivel central de la SEP como en el de los estados. La reforma de 1993 ha permitido observar las insuficiencias y las críticas hablan de una reforma inconclusa o postergada. La educación secundaria se entiende ahora como un nivel de la educación básica obligatoria y de manera semejante a lo que acontece en otros países, hoy en día se encuentra cuestionada. La educación de los adolescentes reclama nuevos contenidos y formas de realizarla de manera tal que sea pertinente a su circunstancia presente, y significativa para su futuro.

1.2.3.- Sistema educativo en México.

Como ya se observó en el apartado anterior, la educación secundaria se desarrolló en México a partir de la necesidad de que existiera un nivel educativo entre la educación primaria y lo que a principios del siglo veinte era la educación preparatoria. Esto dio lugar a que en sus orígenes a la secundaria se le denominara educación media básica y a la preparatoria educación media superior.

1.2.3.1.- Evolución y dimensiones

Se observará en este apartado algunas cifras del sistema educativo nacional que permiten ubicar por contraste a la educación secundaria. En primer término se ilustra en el Cuadro 1 la evolución cuantitativa de la matrícula que tuvo el sistema escolar mexicano durante el siglo veinte.

CUADRO 1. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Año	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total Educación Básica	Media Superior	Superior	Capacitación para el Trabajo	Total Nacional
1893	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	483,337
1900	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	9,757	N.D.	N.D.	9,757
1910	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1930	17,426	1,299,899	17,392	1'334,717	N.D.	23,713	N.D.	1'358,430
1940	33,848	1'960,755	N.D.	3'112,432	N.D.	N.D.	N.D.	1'994,603
1950	115,378	2'997,054	69,547	3'181,979	37,329	29,892	N.D.	3'249,200
1960	230,164	5'342,092	234,980	5'807,466	106,200	28,100	N.D.	5'941,536
1970	400,138	9'248,190	1'102,217	10'750,545	369,299	271,275	147,752	11'538,871
1980	1'071,619	14'666,257	3,033,856	19'843,351	1'388,132	935,789	369,274	21'464,927
1990	2'734,054	14'401,588	4'190,190	21'325,832	2'100,520	1'252,027	413,587	25'091,966
2000	3'423,608	14'792,528	5'349,659	23'565,795	2'955,783	2'047,895	1'099,573	29'669,046
2001	3'465,916	14'833,889	5'465,167	23'764,972	3,095,361	2'156,470	1'189,347	30'206,150

Fuente: SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP, pp. 58.

Se nota que las cifras del cuadro anterior son muy elocuentes. El crecimiento acelerado y expansivo de la población hacia finales de los años sesenta, y sobre todo en la década de los setenta, generó a su vez una ampliación sin precedentes del sistema educativo. La matrícula de la educación primaria alcanzó su estabilidad entre finales de los años ochenta y principios de los noventa. Los niveles de educación pre escolar y secundario también crecieron de manera significativa sin que hasta ahora se haya conseguido el acceso de la población de las edades correspondientes. La educación media superior y la educación superior han crecido también pero no en las mismas proporciones que la educación básica. La capacitación para el trabajo empieza a crecer hasta la década de los noventa, debido al proceso de incorporación de México a la economía globalizada.

Debido al enorme crecimiento de la población, puede entenderse que el foco de atención de las políticas educativas fuera la cobertura del servicio público de educación. Esto significó un incremento notable de edificios escolares, plazas de maestros y libros de texto gratuitos, considerados estos elementos como los insumos educativos por excelencia.

“Vista en perspectiva histórica, es indiscutible que la educación pública en México abrió oportunidades de desarrollo personal, movilidad social y mejoramiento económico para generaciones de personas [...]” (SEP, 2001:58). Entre los años de 1970 y el 2001, la matrícula total pasó de 11.5 millones a más de 30 millones; el promedio de años de escolaridad aumentó de 3.7 para los hombres y 3.1 para las mujeres a 7.8 y 7.3, respectivamente. La eficiencia terminal de la educación primaria alcanzó al término del

siglo veinte una cifra promedio del 86.3% y el acceso a la secundaria del 91.8% con el consecuente efecto en la demanda por educación media superior y educación superior. Sin embargo, estas cifras ocultan enormes diferencias entre regiones, entidades federativas y al interior de éstas, entre municipios y localidades.

Por lo tanto se puede afirmar que el siglo XXI inicia en México teniendo un sistema educativo amplio en su cobertura, diverso en su oferta y que a la vez es desafiante por los problemas de calidad, equidad, eficacia, eficiencia, pertinencia y relevancia que tiene que enfrentar. Para tener una idea de lo que significa atender la demanda de educación, el Cuadro 2 ilustra el tamaño actual del sistema educativo mexicano, el cual en su modalidad escolarizada atiende a casi 31 millones de alumnos por un millón y medio de maestros en más de 225 mil escuelas.

CUADRO 2. CIFRAS BÁSICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN EL 2003

Tipo Educativo	Nivel	Alumnos	Maestros	Escuelas
Educación Básica	Preescolar	3'635,903	163,282	74,758
	Primaria	14'857,191	557,278	99,463
	Secundaria	5'660,070	325,233	29,749
	Subtotal	24'153,164	1'045,793	203,970
Educación Media Superior	Profesional técnico	359,171	31,683	1,659
	Bachillerato General	1'977,450	141,137	7,515
	Bachillerato Técnico	958,651	61,024	2,153
	Subtotal	3'295,272	233,844	11,327
Educación Superior	Técnico superior	65,815	---	---
	Licenciatura Educ. Normal	166,873	17,280	664
	Licenciatura universitaria	1'865,816	192,593	2,539
	Posgrado	138,287	21,685	1,283
	Subtotal	2'236,791	231,558	4,486
ESCOLARIZADA	Subtotal	29'685,227	1'511,195	219,783
Capacitación		1'164,667	36,398	5,295
TOTAL		30'849,894	1'547,593	225,078
No escolarizada		3'467,980	---	---

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2003.

Estas cifras hablan por sí solas. Se puede percibir que la dimensión cuantitativa del sistema educativo induce a reflexionar en lo portentoso de la tarea.

Además de su tamaño, una característica que configura a la educación mexicana es su carácter mayoritariamente público. La participación de los particulares en la oferta de

servicios educativos varía según el tipo de educación. Así, en el conjunto de la educación básica las escuelas privadas atienden al 8.7% de la matrícula, (10.1% en pre escolar, 8.0% en primaria y 7.9% en secundaria), en la educación media superior el 21.6% y en la educación superior el 33.2%. Los datos de la distribución de la matrícula entre escuelas públicas y privadas hablan de la enorme responsabilidad que tiene el Estado Mexicano frente al desarrollo de sus habitantes.

1.2.3.2.- La enseñanza secundaria

Es importante destacar como han venido evolucionando la matrícula, el número de docentes y la cantidad de escuelas. Se toman datos desde el ciclo escolar 1970-1971, fundamentalmente porque desde ese año la SEP cuenta con una base estadística más consolidada del sistema educativo nacional. Esta información no es muy completa ni profunda, pero sí permite vislumbrar la magnitud de lo que el nivel de educación básica significa en la actualidad.

Existen dos consideraciones con relación a la información estadística a que hacer referencia, por un lado, a la manera en cómo se contabilizan las escuelas y por otro, a los alumnos. Cuando un plantel cuenta con turno matutino y vespertino, entonces se cuenta como dos escuelas. En el caso de los alumnos, se refiere a las existencias a fin de ciclo escolar y se trata de datos agregados por lo que no se consideran los cambios de plantel y una proporción desconocida de alumnos puede estar contabilizada dos veces, aunque este elemento no le quita valor a los datos estadísticos que resultan ser una aproximación a la realidad.

Al analizar los datos mostrados en el cuadro anterior se destacan algunos elementos del crecimiento anual de la educación secundaria en los últimos treinta años.

Resalta el incremento de la matrícula en la década de los años setenta. Esta situación obedece sobre todo al crecimiento acelerado de la población, fenómeno que trajo como consecuencia la gran expansión de la educación primaria, que en aquel entonces era la única obligatoria. Aunque los índices de retención y eficiencia terminal del nivel de primaria eran bastante bajos, los números absolutos se reflejan en el crecimiento de la matrícula en

la educación secundaria. No obstante el mejoramiento de la eficiencia terminal de la primaria y del índice de absorción de sus egresados en la secundaria, la velocidad de su crecimiento disminuyó en los ochenta y en los noventa. De hecho, en la década de los noventa, a pesar de que el nivel de educación secundaria se hizo obligatorio desde 1993, el crecimiento es menor al de los setenta, esto se explica por la disminución sostenida que los índices de natalidad han experimentado en México en los últimos treinta años. El ritmo de crecimiento de la secundaria en las tres últimas décadas se explica en buena medida por el mejoramiento de la eficiencia terminal de la educación primaria y también por la ampliación de la oferta del servicio educativo en la enseñanza secundaria.

CUADRO 3. ALUMNOS, DOCENTES Y ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO DE 1970 A 2001

Ciclo Escolar	Alumnos		Docentes		Escuelas	
	Absolutos	Incremento	Absolutos	Incremento	Absolutos	Incremento
1970-1971	1'102,217		67,738		4,249	
1971-1972	1'225,468	0.111	72,968	0.077	4,368	0.028
1972-1973	1'347,566	0.996	81,259	0.114	4,324	-0.010
1973-1974	1'498,442	0.111	88,963	0.095	5,317	0.229
1974-1975	1'643,881	0.971	95,530	0.074	5,752	0.082
1975-1976	1'898,053	0.155	110,921	0.161	4,249	0.182
1976-1977	2'109,693	0.111	125,614	0.132	7,227	0.063
1977-1978	2'301,617	0.910	129,493	0.031	7,160	-0.009
1978-1979	2'505,240	0.885	138,376	0.069	7,711	0.077
1979-1980	2'818,549	0.125	155,945	0.127	8,478	0.995
Incremento en la década		1.557		1.302		0.995
1980-1981	3'033,856	0.076	168,588	0.081	8,873	0.047
1981-1982	3'348,802	0.103	185,039	0.096	11,888	0.339
1982-1983	3'583,317	0.070	193,119	0.043	12,914	0.086
1983-1984	3'841,673	0.072	205,274	0.063	13,590	0.052
1984-1985	3'969,114	0.033	210,295	0.024	14,789	0.088
1985-1986	4'179,466	0.053	224,732	0.069	15,657	0.059
1986-1987	4'294,596	0.028	226,844	0.009	16,513	0.055
1987-1988	4'347,257	0.012	230,785	0.017	17,640	0.068
1988-1989	4'355,334	0.002	233,784	0.013	18,516	0.053
1989-1990	4'267,156	0.979	233,042	-0.00018	18,686	0.009
Incremento en la década		0.407		0.382		1.106
1990-1991	4'190,190	-0.018	234,293	0.005	19,228	0.029
1991-1992	4'160,692	-0.007	235,832	0.007	19,672	0.023
1992-1993	4'203,098	0.010	237,729	0.008	20,032	0.018
1993-1994	4'341,924	0.033	244,981	0.031	20,795	0.038
1994-1995	4'493,173	0.035	256,831	0.048	22,255	0.070
1995-1996	4'687,335	0.043	264,578	0.030	23,437	0.053
1996-1997	4'809,266	0.026	275,331	0.041	24,402	0.041
1997-1998	4'929,301	0.025	282,595	0.026	25,670	0.052
1998-1999	5'070,552	0.029	293,008	0.037	26,710	0.041
1999-2000	5'208,903	0.027	299,999	0.024	27,512	0.030
2000-2001	5'349,659	0.027	309,123	0.030	28,353	0.031
Incremento en la década		0.277		0.319		1.475

Fuente: Estadística Histórica de la Secretaría de Educación Pública. www.sep.gob.mx Consultado el 15 de enero de 2003.

Por otro lado, a pesar de que la matrícula se incrementó más lentamente, inclusive a principios de los años ochenta experimentó decremento, se puede notar que la cantidad de docentes mantuvo un ritmo incremental casi constante en las tres décadas consideradas.

En el caso de las escuelas, evidentemente el aumento sostenido que tuvieron en este periodo se correlaciona al incremento del alumnado, es decir, al aumentar el número de alumnos aumenta el número de planteles donde son atendidos.

Considerando a los tres rubros, es decir por lo que se refiere a la matrícula, a los docentes y a las escuelas, se destaca que el mayor incremento se observó en la década de los años setenta, siendo éste mayor al ciento cincuenta por ciento. Este hecho coincide, como ya se ha mencionado, con el crecimiento explosivo que tuvo la población a partir de la década de los años sesenta.

Los datos de la década de los años ochenta reflejan evidentemente lo que se ha denominado “la década perdida” definida así por las crisis económicas recurrentes. El sistema educativo al igual que otros ámbitos de las políticas sociales fue sin duda de los más afectados por tales crisis.

A pesar de que en 1993 la reforma del artículo Tercero Constitucional establece la obligatoriedad de la educación secundaria, los datos no reflejan el impacto que se habría pensado que esta medida normativa tendría en el comportamiento de la población. Esta situación se puede explicar por el hecho de que la educación primaria continúa teniendo problemas respecto a la aprobación, retención y egreso oportuno de sus alumnos por un lado, y por el otro; el índice de inscritos de los egresados de la primaria en la educación secundaria se ve afectado por la no matriculación de alumnos. El rezago educativo continúa produciéndose año con año y la escuela regular contribuye a ello.

La educación primaria para el ciclo 2001-2002 atendía a una matrícula de cerca de 15 millones de niños y niñas distribuidos en los seis grados; si se habla hipotéticamente y la eficiencia de este nivel educativo fuera del cien por ciento, entonces se podría esperar que en la secundaria estuvieran cerca de 7.5 millones de alumnos, dado que ésta es sólo de tres

grados. Pero los datos muestran que no es así, para el mismo ciclo había inscritos en secundaria un total de 5'480,202 alumnos.

No obstante los problemas de rezago, la información que se analiza muestra algo muy importante: la educación secundaria fue creciendo año con año, en alumnos, en profesores y en escuelas y esto muestra, sin lugar a dudas un camino para su universalización.

Ahora bien, si se observa el crecimiento de la educación secundaria a nivel nacional por quinquenios, se tiene que, se reiteran las observaciones anteriores, en el sentido de que en los últimos treinta años la educación secundaria experimentó una expansión importante, la cual se ve reflejada en un aumento de la matrícula del 372.6%, del profesorado en un 343.1% y de las escuelas en un 547.5%

Es notorio que el número de escuelas aumentó más de cinco veces mientras que los alumnos y los profesores aumentaron en casi cuatro veces, respectivamente, en los treinta años considerados. Esta situación puede deberse a que la modalidad de telesecundaria fue la que más creció en cantidad de planteles pero no de matrícula ni de docentes por el modelo educativo bajo el cual está organizada.

Después de más de 10 años de haberse establecido la obligatoriedad de la educación secundaria, no se ha logrado generalizar las oportunidades para que todos los jóvenes completen su educación básica y además, las oportunidades existentes se distribuyen desigualmente entre la población. Existe una fuerte correlación con los niveles de marginación, género y la condición de lengua indígena.

En el siguiente cuadro se muestran la matrícula, los docentes y los planteles por modalidad de la educación secundaria con que se contaban en el ciclo escolar 2002-2003. Lo anterior, tiene como propósito ilustrar el tamaño actual de este nivel y observar algunas diferencias entre las modalidades existentes.

CUADRO 4. MATRÍCULA, DOCENTES Y ESCUELAS PÚBLICAS POR MODALIDAD DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.
CICLO ESCOLAR 2002-2003

Modalidad	Alumnos		Docentes		Escuelas	
General	2'920,800	51.60%	190,383	58.53%	9,776	32.86%
Técnica	1'592,600	28.14%	79,978	24.60%	4,102	13.79%
Telesecundaria	1,146,600	20.26%	54,872	16.87%	15,871	53.35%
Total	5'660,000		325,233		29,749	

Fuente: Estadística de la Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, 2004.

El contraste más importante se puede observar entre las secundarias generales que tienen más de la mitad del alumnado y casi las dos terceras partes de la planta docente del nivel; en el lado opuesto las telesecundarias atienden a la quinta parte de la matrícula pero representan más del cincuenta por ciento de los centros escolares, en tanto que las secundarias técnicas atienden a un poco más de la cuarta parte de los estudiantes en cerca de la catorceava parte de las escuelas. Con estos datos se puede advertir la heterogeneidad del servicio educativo. Las escuelas secundarias particulares fundamentalmente son de la modalidad general, muy pocas son técnicas y todas las telesecundarias son públicas.

A continuación se muestran algunos indicadores de eficiencia de la educación primaria, la secundaria y la media superior. La información de primaria y media superior es con el fin de hacer un contraste con la secundaria.

Los indicadores que se han considerado son: la cobertura, ésta se refiere al porcentaje de alumnos en un nivel determinado respecto del total de la población en edad escolar de dicho nivel educativo y en un ciclo escolar específico; la deserción que se define como el abandono de la escuela y es la relación entre los alumnos que ingresaron a un grado del nivel educativo pero no lo concluyeron; la reprobación se refiere a la proporción de alumnos que no acreditan un grado escolar del nivel respecto de los que estaban matriculados al inicio del ciclo escolar. La eficiencia terminal, que es el indicador más cercano a la permanencia y egreso oportuno de los alumnos en un nivel educativo determinado, es la relación entre los alumnos que concluyen dicho nivel respecto a quienes lo iniciaron seis años antes en la primaria, tres en la secundaria y tres en la enseñanza media superior. En el caso de la secundaria y la media superior se introduce el

indicador de “absorción” que se refiere a la proporción de alumnos que habiendo concluido el nivel anterior continúan estudiando en el nivel posterior. Finalmente tenemos el promedio de alumnos por grupo. Se han considerado cuatro ciclos escolares, el de 1990 - 1991 Justo antes de la descentralización de la educación básica, la obligatoriedad de la educación secundaria y la reforma curricular y pedagógica en la educación básica; el ciclo escolar 1995-1996 como un periodo intermedio del proceso de cambio del sistema educativo, el ciclo 2000-2001 que significa el término del siglo veinte y el inicio del veintiuno y finalmente el ciclo 2002-2003, del que se desprende la información más actualizada.

CUADRO 5. INDICADORES DE EFICIENCIA EN PRIMARIA, SECUNDARIA Y EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 1990- 2003

	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2002-2003
Educación Primaria				
Cobertura %	93.5	93.2	92.9	93.1
Deserción %	4.6	3.1	1.9	1.5
Reprobación %	10.1	7.8	6.0	5.4
Eficiencia Terminal %	70.1	80.0	86.3	88.0
Alumnos por maestro	30.5	28.3	24.6	26.7
Educación Secundaria				
Absorción %	82.3	87.0	91.8	94.1
Cobertura %	67.1	72.7	81.6	85.6
Deserción %	8.8	8.8	8.3	6.9
Eficiencia Terminal %	73.9	75.8	74.9	78.8
Alumnos por grupo	33.0	32.1	30.0	30.0
Educación Media Superior				
Absorción %	75.4	89.6	93.3	95.4
Cobertura %	35.8	39.4	46.5	51.5
Deserción %	18.8	18.5	17.5	15.9
Eficiencia Terminal %	55.2	55.5	57.0	60.2
Alumnos por grupo	39.4	36.9	34.7	33.2

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2003. Se hizo una selección de la información *ad hoc*.

La información contenida en el cuadro anterior permite observar contrastes importantes entre la primaria, la secundaria y la media superior.

Queda claro que la cobertura es notoriamente mayor en la primaria que en la secundaria y en la enseñanza media superior. Esto no es casualidad, la educación primaria fue durante casi todo el siglo veinte la única obligatoria y el Estado mexicano realizó esfuerzos importantes para conseguir su universalización, sin que esto se haya conseguido aún del todo. Por otro lado, la cobertura en secundaria y media superior depende, por un lado, de la eficiencia

terminal del nivel precedente y por otro, de la cantidad de alumnos que habiendo concluido sus estudios primarios o secundarios ingresen respectivamente a la secundaria o a la media superior.

Se destaca también cómo la eficiencia terminal de la primaria ha ido mejorando de manera importante. Según estos datos, - observando el último ciclo escolar - abandonan este nivel educativo 12 de cada 100 alumnos, pero esto sucede en seis años. En tanto que en la secundaria el abandono es mayor, veinte alumnos de cada cien dejan la escuela y esto ocurre en tres años. El caso de la enseñanza media superior es más grave, pues son cuarenta alumnos de cada cien los que desertan. Tan solo con este dato se pueden advertir los desafíos para ampliar la escolarización de la población en México.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos por el rezago educativo, de manera particular, en la educación secundaria. Utilizando información del XII Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el año 2000 (INEGI, 2000), los estudios realizados en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP identifican los rasgos que enseguida se describen.

La población de 12 a 15 años es de 8'482,449; de los cuales asisten a la escuela 6'823,360, esto es 80.44%, de los cuáles 20% se encuentra en situación de extra edad y están cursando la primaria. No asiste a la escuela 19.4% del grupo de edad referido.

El rezago a nivel nacional de jóvenes en la educación básica significa 1'427,063, es decir, 16.82% del grupo de edad de 12 a 15 años. En cinco entidades el rezago es mayor a 20% y sólo en dos menor a 10%. Del casi 17% de jóvenes en situación de rezago educativo, 11% nunca fue a la escuela; 27.2% abandonó la escuela primaria; 48.4% terminó la primaria pero no continuó estudiando y 13.3% desertó durante la secundaria. Es importante señalar además, que estas cifras nacionales ocultan diferencias importantes entre las 32 entidades federativas y al interior de éstas entre municipios y localidades, entre poblaciones urbanas y rurales, en las poblaciones con hablantes de lengua indígena, y entre hombres y mujeres.

Asegurar la obligatoriedad de la educación secundaria inevitablemente requiere identificar con precisión los problemas de cobertura que están relacionados con la oferta del servicio educativo, los que tienen que ver con asistencia a la escuela que se vinculan a las

características de la demanda –los jóvenes y sus familias– y los que se refieren a la permanencia en la escuela y el egreso oportuno que serían el resultado de la interacción entre las condiciones de la oferta y de la demanda. Las decisiones de política educativa para enfrentar la situación de rezago educativo en el nivel de educación secundaria requieren de un trabajo conjunto entre las autoridades educativas federales y estatales. Los desafíos que en este sentido se han venido exponiendo conducen necesariamente a las cuestiones de pertinencia y calidad de la educación secundaria.

1.3.- LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

La definición de política para la educación básica contenida en el Programa Nacional de Educación 2001- 2006 establece como uno de sus objetivos prioritarios a la reforma integral de la educación secundaria. La meta para el año 2004 es la de contar con una propuesta de renovación curricular, pedagógica y organizativa de la educación secundaria, incluidos la revisión y el fortalecimiento del modelo de atención de la telesecundaria (SEP, 2001: 138).

Las implicaciones tanto para el diseño como para la implementación de esta política son diversas y cubren distintos órdenes como serían: la adopción de una orientación y propósitos claros para el nivel de educación secundaria; el de la gestión de la reforma en términos de una definición clara del papel de los estados y de la federación; en cuanto a los cambios en la organización, se habrá de plantear y resolver sobre todo cuestiones de tipo laboral, cuestiones que requerirán una amplia negociación política con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (En adelante, SNTE), que es la organización gremial de los maestros; en cuanto a la formación inicial y co-capacitador de los que están en servicio, se deberán definir contenidos y las formas para lograrlos. La dimensión del currículo –planes y programas– y la del enfoque pedagógico se podrían convertir en el eje de la reforma siempre y cuando ésta no se circunscriba sólo al ámbito declarativo sino que incorpore los órdenes o ámbitos antes mencionados; y finalmente el tema de los recursos financieros, en lo tocante a sus montos, planificación y destino lo que será una cuestión central de la reforma que logre plantearse. Todo lo anterior exige nuevos marcos normativos que regulen el funcionamiento de las escuelas de manera que se asegure el proceso de implantación del currículo.

Desde 2002 se puso en marcha un complejo proceso de reforma de la educación secundaria mexicana cuyo propósito es atender las distintas dimensiones y para que sea evaluada como “educación integral”.

1.3.1.- ¿Por qué una reforma de la educación secundaria?

Como ya se expuso en la introducción, el sistema nacional de educación - en la parte de la educación básica y de la formación de maestros para la mencionada reforma - ingresó a una nueva etapa de su desarrollo con la decisión política de descentralizar la operación del sistema hacia los estados, establecer la reforma del currículo y proporcionar un nuevo enfoque pedagógico para la enseñanza primaria y secundaria.

La reforma curricular y pedagógica comenzó su implantación en el ciclo escolar 1993-1994. En poco tiempo empezó a hacerse evidente que en el caso de la enseñanza secundaria las cosas no estaban funcionando. Así, la reforma fue calificada de inconclusa, incompleta e incluso los más críticos hablan de ella como una “reforma postergada”.

A pesar de haberse establecido la obligatoriedad de este nivel y haberse convertido de facto en el último tramo de la escolaridad básica, ciertamente se ampliaron la cobertura y la asistencia a la escuela secundaria, la reprobación, la deserción y en consecuencia la eficiencia terminal, no se advertía que estuvieran mejorando sustantivamente.

En el apartado anterior se mostró a través de un conjunto de datos, que no se ha logrado universalizar las oportunidades para estudiar la enseñanza secundaria. El rezago que se produce en este nivel no es trivial. La baja eficiencia terminal es producto de la reprobación acumulada de asignaturas que tarde o temprano se traduce en repetición y abandono de la escuela. Además, se vio que el rezago tiene dimensiones distintas entre estados, municipios, localidades, hombres y mujeres, poblaciones rurales y urbanas, y entre la población indígena. Por estas razones el precepto constitucional de la obligatoriedad no se está logrando como era de esperarse.

Por otro lado, además, y como una derivación de la reforma de 1993, la escuela como

organización empezó a ser cuestionada a la luz de las nuevas comprensiones derivadas de la gestión escolar y de manera más reciente de la eficacia de la escuela. Se fue aceptando el hecho de que la organización de la escuela secundaria, así como el mismo currículo, no están siendo pertinentes ni significativos para los alumnos que asisten a ella.

Los maestros de secundaria trabajan en condiciones muy difíciles por el tamaño de los grupos que atienden, así como por la cantidad global de alumnos y de grupos que les son asignados para completar sus cargas laborales. Por ejemplo, en un pequeño estudio realizado en cinco escuelas secundarias, Zorrilla y Fernández (2003) encontraron que 40% de los maestros atendían entre 6 y 10 grupos y 26% entre 11 y 18. Además de las dificultades que tienen que enfrentar los profesores para atender una cantidad considerable de alumnos y de grupos, no cuentan con herramientas de conocimientos profesionales que les permitan atender a los adolescentes y quizás esta situación los orille a buscar refugio en actitudes autoritarias y represoras. Además las condiciones de trabajo de los maestros están fuertemente influenciadas por el SNTE, que es su organización sindical. Hay que recordar que el SENTE tiene una estructura organizacional que se encuentra extendida en todo el Sistema Educativo Nacional con gran capacidad de mando y autoridad, los docentes se encuentran entre dos líneas de autoridad de manera simultánea, e incluso se alternan las posiciones. Esta situación afecta generalmente de manera negativa el clima de trabajo de estas escuelas y por lo tanto incide directamente en la productividad y la calidad del desempeño del maestro.

En relación con el tema de los adolescentes estos se han ido colocando en la mesa de la reflexión y el análisis. Ynclán (2003) afirma que la secundaria es una escuela del ayer para jóvenes de hoy. La verticalidad y el autoritarismo que caracteriza el funcionamiento de las escuelas la mantiene como una institución cerrada y ajena a las necesidades reales de sus estudiantes.

Al considerar el tema de la organización escolar, Sandoval puntualiza: “en el marco de la federalización educativa, algunas entidades han diseñado sus propios programas escolares, en los que se incluyen estrategias dirigidas a la gestión desde las escuelas y en los que la formación de directivos, por medio de cursos, es el recurso privilegiado. No obstante, esta política supone que el cambio puede producirse desde el individuo, dejando al margen el

contexto en que éste se mueve y sin modificar las estructuras que limitan la posibilidad de una organización diferente de las escuelas” Sandoval (2003). En este sentido, la misma autora señala, por ejemplo, que la introducción de la planeación escolar a través del instrumento del proyecto escolar supone que es un trabajo que se hace de manera colectiva y que implicaría, al menos, que los maestros fueran de tiempo completo en una sola institución y que el director pudiera ocuparse de esta tarea, más que de buscar la forma de resolver las necesidades materiales del plantel.

Así que, considerando lo antes expuesto, no es posible que los maestros trabajen en academias, dar seguimiento de los grupos de alumnos, al mismo tiempo atender la necesidad de generar esquemas de atención compensatoria para los alumnos en situación de riesgo académico, o cuidar otros aspectos de la formación de aquéllos, porque materialmente no se cuenta con el tiempo y espacios para ello.

Otro elemento que pone en evidencia la necesidad de una reforma de la educación secundaria son los resultados de aprovechamiento escolar derivados de distintos estudios de evaluación realizados en años recientes.

De manera muy breve se comentan los resultados generales del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que lleva a cabo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (En adelante, OCDE). En el año 2000, PISA valoró la aptitud de jóvenes de 15 años que estuvieran en la escuela, en lectura, matemáticas y ciencias; en esta ocasión con énfasis en lectura.

La aptitud para la lectura, como se define en PISA, tiene como foco al conocimiento y capacidad que se requiere para aplicar el concepto de “leer para aprender” en lugar de tan sólo las destrezas técnicas requeridas para “aprender a leer”. Se utilizó una escala combinada de tres componentes de la aptitud para la lectura que son: obtención de información, interpretación y reflexión y la evaluación. La medida utilizada fue una escala de cinco niveles donde el nivel uno es el más bajo.

En México, la población total de jóvenes de 15 años en el 2000 era de 2'127,504, mientras que la población inscrita en alguna escuela era de 1, 098,605, esto es, 51.6% de la población total de esa edad. La muestra nacional ponderada fue de 4,600 centros escolares

que representa a 960,011 estudiantes, es decir 87.3% de la población escolar de la edad referida.

Los resultados mostraron que para el caso de la aptitud para la lectura sólo 1% (9600) de los estudiantes mexicanos logró el nivel 5 que es el más alto, mientras que otros países tienen ahí 19, 18 ó 17% de sus estudiantes. Estos jóvenes son capaces de completar reactivos de lectura sofisticada, tales como los relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados; mostrar una comprensión detallada de dichos textos e inferir qué información del texto es relevante para el reactivo; ser capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis; recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas. “Los estudiantes que alcanzan el nivel más alto de dominio de PISA tienen una gran probabilidad de mejorar el acervo de talento de su país, son vitales en las economías basadas en el conocimiento” (OCDE, 2002, p.41).

Por otro lado 16% de los estudiantes mexicanos se encuentran por debajo del nivel 1, es decir, que ni siquiera alcanzaron el nivel inferior de la escala. El 6% de los estudiantes se ubicó en el nivel 4; 19 % en el nivel 3; 30% está en el segundo nivel; y en el nivel 1 se ubicó 28%. En suma, 58% de nuestros estudiantes de 15 años, se ubican entre el segundo y primer nivel de la escala de aptitud para lectura.

Quienes se ubicaron en el nivel 2 son capaces de responder a reactivos básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla. Quienes están en el nivel 1 son capaces de realizar sólo los reactivos de lectura menos complejos, tales como ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano; y, los estudiantes que están por debajo del nivel 1 (en México 16%), pueden probablemente leer en el sentido técnico de la palabra pero tienen serias dificultades para emplear la aptitud para la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas.

Los pocos estudios nacionales de evaluación muestran resultados similares a los del estudio de PISA 2000. Así, en el reciente informe difundido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003) se señala que sólo 24% de los alumnos del tercer grado de secundaria tienen un pobre desarrollo de sus competencias lectoras y que la mitad de los estudiantes muestra un desempeño desfavorable en las habilidades para la resolución de problemas de matemáticas.

1.3.2.- Configuración de la reforma de la secundaria

El hacer efectiva la obligatoriedad de la educación secundaria tiene al menos dos consecuencias para el sistema educativo y para las políticas que lo rigen. Por un lado, el Estado debe garantizar que todos los egresados de la educación primaria accedan con oportunidad a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla en el tiempo establecido de tres años. Por otro lado, cada escuela debe asegurar que los educandos logren los aprendizajes propuestos en el currículo común, en lo que se refiere a conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y que éstos sean relevantes para su vida presente y futura. Asimismo, la escuela secundaria tiene la misión de incrementar las posibilidades de equiparar los logros de todos sus alumnos; para ello, no puede tratarlos de manera homogénea, sino que ha de ofrecer – a quienes menos tienen – oportunidades que les permitan compensar sus desventajas socioculturales y educativas previas.

La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) - como se ha denominado - representa una oportunidad invaluable para reflexionar sobre el sentido del último tramo de la escolaridad básica en un mundo y una sociedad - como la nuestra - donde las desigualdades sociales se agudizan y la diversidad exige ser reconocida como un recurso valioso. Reflexionar sobre el sentido de la educación secundaria no es tarea menor ni trivial ni fácil; significa preguntarse por la contribución que pueden hacer las escuelas para detener o incluso para revertir el proceso de desigualdad social, así como por el papel que han de tener en la formación de los adolescentes como personas.

Así que, de acuerdo a estas premisas, la SEP plantea una transformación progresiva de la educación secundaria que se dirija a:

Ampliar de manera sustantiva la cobertura del servicio, asegurar el acceso a la escuela y conseguir su universalización.

Garantizar la permanencia y el egreso oportuno disminuyendo de manera significativa el fracaso escolar.

Asegurar mejores niveles de logro de los aprendizajes escolares.

Atender la diversidad de necesidades educativas de los distintos grupos sociales buscando siempre resultados educacionales equiparables en todos los alumnos.

Articular de manera coherente los tres niveles de la educación básica en función de la perspectiva del currículo y de la gestión escolar.

Transformar las condiciones del funcionamiento de los centros escolares para favorecer el trabajo de maestros y alumnos.

El trabajo para la reforma de la educación secundaria durante estos dos últimos años ha estado orientado a producir estudios sistemáticos que permitan identificar con la mayor precisión posible los problemas de distribución de oportunidades para los jóvenes, relativos a la cobertura, asistencia y permanencia en la escuela, así como la conclusión de los estudios básicos en su oportunidad. Asimismo, se realizan estudios sobre niveles de logro en el aprendizaje y análisis sobre factores sociales, familiares, escolares o personales que los explican, uno realizado por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) y otro realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Uno de los más importantes componentes de la reforma educativa es el currículo con el cual se pretende incidir de manera significativa en la calidad y pertinencia del aprendizaje. Se busca romper con el enfoque academicista que ha tenido desde sus orígenes. Así, el diseño del plan y programas de estudio tiene el desafío de articular de nuevas maneras un enfoque basado en competencias generales como son la comprensión lectora, las habilidades matemáticas y la transmisión de valores éticos y

ciudadanos. Se busca reducir la cantidad de asignaturas y aumentar el tiempo destinado a cada una de ellas.

El currículo no se produce en el vacío. Requiere para su implantación y desarrollo de una manera distinta de organizar el tiempo de los maestros y el trabajo escolar en su conjunto. El mejor plan de estudios y los mejores materiales no resolverán por sí solos los problemas de calidad y pertinencia de los aprendizajes. Es, precisamente en este punto donde la reforma de la educación secundaria tiene su mayor desafío: el de cambiar radicalmente la gestión y organización escolar, lo cual implica a todo el personal docente de cada escuela, así como al personal no docente y de apoyo a la educación.

La formación inicial de los aspirantes a ser docentes y la concientización de los maestros en servicio, es un aspecto fundamental para asegurar la implantación del nuevo currículo, así como de generar nuevas formas de trabajo en cada escuela, propósitos que se vayan logrando con menos incertidumbre, es decir, con mayor seguridad y certeza.

La reforma de la educación secundaria, al ser comprendida como el último nivel de la educación básica obligatoria, exige un trabajo de articulación curricular y pedagógica más sólido con la primaria y el pre escolar, además deberá atender su vinculación con el bachillerato y sus equivalentes.

La tarea no es sencilla ni fácil, pero no puede ser postergada por más tiempo. Se requiere del concurso de mucho trabajo de todas las personas implicadas: autoridades educativas de la SEP y de los estados, supervisores, directores, docentes, padres de familia y de los mismos alumnos. México se tardó más de 15 años en hacer obligatoria la educación secundaria, el proyecto fue propuesto en 1977, se puede intentar tardar menos ahora.

COMENTARIO FINAL

Diferentes analistas están de acuerdo en afirmar que la educación secundaria parece ser el nivel educativo más difícil de transformar en distintas partes del mundo (Braslavsky, 2001). Esto en parte se debe a que no ha podido superar las condiciones que le dieron origen, es decir, atender a las elites de los sectores sociales medios y altos. Ahora, al irse consiguiendo la universalización de la educación primaria, ésta demanda jóvenes que

proviene de todos los sectores sociales y en consecuencia, la población escolar es más heterogénea y diversa. Por otra parte, como ya se ha expuesto, la educación secundaria continúa sosteniendo su propuesta curricular y pedagógica que le dio origen desde el siglo XIX.

En el caso de México, no se puede permitir sólo asegurar la cobertura del servicio en la enseñanza secundaria. La experiencia dice que solo al enfatizar la política educativa en la expansión cuantitativa de la educación primaria durante la segunda mitad del siglo veinte y no atender con la misma fuerza la calidad y equidad, se está pagando ahora un costo muy alto. Se deben buscar formas de crecer con calidad y equidad. Finalmente, el derecho a la educación supone ante todo el derecho de los alumnos a aprender cuestiones que sean pertinentes para su vida presente y futura, es decir aprendizaje significativo, también supone el derecho de organizar el tiempo de los maestros y el trabajo escolar en su conjunto.

1.4.- DESARROLLO DEL BURNOUT.

Podría pensarse que este síndrome surgió de manera inesperada y captura al docente de secundaria provocándole un daño inadvertido. Ciertamente es silencioso, se va gestando en los trabajos, esfuerzos y desengaños diarios; además este proceso se da en dos períodos, uno leve y otro agudo, que se alternan varias veces entre sí, que se traslapan, se revierten y se reinician, hasta llegar al burnout.

Para Contel Segura y Badía (2003), existen dos fases en el desarrollo del síndrome. La primera fase se puede considerar como leve, comienza con una sensación de angustia, que se va convirtiendo en una sensación de falta de tiempo, dificultades para desconectarse del ámbito laboral; empiezan a manifestarse ideas de culpa al utilizar el tiempo libre; también se dan problemas de concentración en el trabajo, cansancio, irritabilidad; y en el hogar dolores de cabeza, insomnio y falta de atención a los deberes de la casa. La segunda fase consiste en el agravamiento de la anterior, se puede relacionar la fase aguda del síndrome con un descenso en la productividad, en donde se percibe un intenso sentimiento de frustración, bloqueo mental, apatía, pesimismo, suspicacia; hasta volverse una adicción al trabajo, experimentar despersonalización y pérdida de interés por alumnos y compañeros.

Con la fase aguda, se empieza a gestar la pérdida del entusiasmo en el trabajo; entonces el docente se protege de la falta de empeño con actitudes cínicas, menor compromiso y deseos de abandono. Es cuando se comienzan a presentar las primeras actitudes de despersonalización, como menciona Napione Bergé (2008, pág. 151), “...frialidad, distanciamiento, cinismo o dureza en el tratamiento de los alumnos...”, lo que evidencia el inicio del burnout. Cuando aparece por completo el burnout, se pueden observar además otros síntomas como depresión, desesperanza o pesimismo general.

Por originarse en desgaste orgánico, los problemas físicos más frecuentes son los trastornos cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, musculares dermatológicos e inmunológicos.

Tabla resumen del desarrollo del Síndrome Burnout

Tabla1.1

AUTOR	AÑO	DESCRIPCION O VARIABLE
Wheaton y Sandín	1996	Existen cinco características definitorias de los estresores: a) El estresor debe implicar amenaza o demanda. b) El estresor constituye una fuerza con capacidad de alterar la integridad del organismo si sobrepasa el límite de elasticidad de dicho organismo. c) El estresor requiere enfrentarse de manera efectiva, ya que de mantenerse indefinidamente produciría daño en el individuo. d) Ser consciente del daño potencial del estresor no es condición necesaria para que dicho estresor posea consecuencias negativas, y e) Un estresor puede ser tanto porque induzca una demanda excesiva para el organismo como también por lo contrario.

Cantel Segura y Badia	2003	<p>Existen dos fases en el desarrollo del síndrome. La primera fase se puede considerar como leve, inicia con una sensación de angustia, que se va convirtiendo en una sensación de falta de tiempo, dificultades para desconectarse del ámbito laboral; comienzan a manifestarse ideas de culpa al utilizar el tiempo libre; también se dan problemas de concentración en el trabajo, cansancio, irritabilidad; y en casa, dolores de cabeza, insomnio y falta de atención a los deberes del hogar. La segunda fase consiste en el agravamiento de la anterior, y se puede considerar la fase aguda del síndrome, con un descenso en la productividad, invade un intenso sentimiento de frustración, bloqueo mental, apatía, pesimismo, suspicacia. Se experimenta despersonalización y pérdida de interés por alumnos y compañeros.</p>
Napione Berge	2008	<p>Frialdad, distanciamiento, cinismo o dureza en el tratamiento de los alumnos, lo cual evidencia el inicio del burnout. Cuando aparece por completo el burnout, se observa además depresión, desesperanza o pesimismo general.</p>
Pines y Aaronson	1988	<p>La perspectiva psicosocial lo considera como un proceso que se desarrolla por la interacción de características del entorno laboral y de orden personal, con manifestaciones bien diferenciadas.</p>
Herbert y Freudenberg	1974	<p>Conjunto de síntomas médico-biológicos y psicosociales que se desarrollan en ocupaciones cuyo objeto de trabajo son otros seres humanos, es decir, en ocupaciones de servicios humanos. El Síndrome de Burnout se da como resultado de excesivas demandas.</p>

1.4.1.- Investigaciones.

De acuerdo a diversas investigaciones que se han realizado, el *burnout* se presenta en distintos lugares y con diferentes poblaciones de docentes, siendo unos más susceptibles que otros a experimentarlo.

1.4.2.- Epidemiología del burnout en el mundo

Según una investigación realizada hace menos de 4 años con 144 docentes, por un grupo de Investigadores del departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, se pudo constatar que más del 50% calificaban en alguna dimensión de este síndrome (Pando Moreno, Aranda Beltrán, Aldrete Rodríguez, Flores Salinas, & Pozos Radillo, 2006). La investigación de Aldrete et al. (2008), dos años después, confirmó una prevalencia de más del 80% para una de las dimensiones de este síndrome en docentes de secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco. En una investigación realizada en 2005 en la ciudad de Corrientes, en Argentina, por Tisiotti, Parquet y Neudeck (2007), se pudo comprobar una prevalencia del 79% de este síndrome. En la ciudad de Pereira, en Colombia, se realizó una investigación con docentes médicos, los cuales produjeron una prevalencia del 45% promediando las tres dimensiones del síndrome (Gutiérrez, Peña Saravia, Montenegro Muñoz, Osorio Vélez, Caicedo Gonzales, & Gallego Hincapié, 2006). Definitivamente, estos datos hablan por sí mismos de la necesidad de enfrentar a este síndrome que se ha incrementado en la primera década del siglo XXI.

1.4.3.- Epidemiología del burnout en Baja California.

No se tiene conocimiento de que se haya realizado una investigación previa sobre el burnout en maestros de nivel medio básico en el estado de Baja California ni en la ciudad de Ensenada.

1.4.4.- Consecuencias del Síndrome de Burnout

Comenzando con Freudenberger (1974) hasta el presente, varios autores describen los síntomas que presenta una persona con burnout. Pedro R. Gil Monte y José María Peiró

(1997) realizaron una revisión de los trabajos publicados y agruparon los síntomas en cuatro categorías:

Síntomas emocionales: Depresión, ansiedad, alienación, soledad y sentimientos de impotencia.

Síntomas actitudinales: Cinismo, apatía, tendencia a no verbalizar, hostilidad y suspicacia

Síntomas conductuales: Cambios repentinos de humor, aislamiento, frecuente enojo, irritabilidad y agresividad.

Síntomas somáticos: Arritmias, hipertensión, dolor precordial, catarros, asma, infecciones, alergias, dolor de cuello, dolor de espalda, jaquecas, diarrea, fatiga crónica, problemas menstruales, problemas del sueño, úlcera gastroduodenal, etc.

Los problemas físicos son los que con mayor frecuencia experimentan y perciben las personas y son las que causan un mayor impacto sobre su calidad de vida. Los síntomas actitudinales, emocionales y conductuales, son los que más afectan las relaciones interpersonales y son mayormente percibidos por las personas del entorno. (Savio, 2007).

Los síntomas que se presentan no sólo producen consecuencias en el plano físico e interpersonal de la persona afectada sino que además repercute directamente sobre la organización en la que presta sus servicios. Uno de los indicadores más recurrentes es la baja satisfacción laboral. Una baja satisfacción laboral trae consecuentemente un deterioro en la calidad del servicio que el trabajador ofrece. (Savio, 2007)

Las consecuencias organizacionales acarrear frecuentemente grandes costos financieros. El ausentismo laboral, la propensión a los accidentes de trabajo, la tendencia a cometer más errores y, muchas veces, el abandono de la institución, se traducen en indemnizaciones y en pérdida de capacidad de ganancia para la empresa. (Savio, 2007).

A nivel familiar se puede notar que disminuye muy señaladamente su margen de tolerancia hacia la familia, por lo que con mayor frecuencia tenderá a reaccionar de forma inapropiada ante la pareja o los hijos. Además tendrá mayor dificultad para encontrar

motivos de alegría y ser feliz, estar dispuesto a la diversión o encontrar momentos de relajación ya que su nivel de ansiedad lo hacen proclive a la depresión y al desgano. (Savio, 2007).

La mayor parte de las consecuencias del Burnout son de carácter emocional. Lo cual se explica porque las investigaciones realizadas se fundamentan en la definición operativa de Maslach, de los 20 ítems de su escala, 12 señalan al factor emocional, tales como los relacionados a la depresión, pérdida de autoestima, sentimientos de fracaso, irritabilidad, disgusto y agresividad.

Han sido menos estudiados los síntomas cognitivos, pero por varias razones son muy importantes: cuando comienza a desarrollarse el síndrome hay incoherencia entre las expectativas laborales y la realidad, lo que trae como consecuencia una depresión y una frustración cognitiva, lo que es característica de este síndrome. Las consecuencias giran por lo tanto en derredor a las dificultades para concentrarse o para una mejor toma de decisiones. (House, 1981)

La segunda dimensión que Maslach y Leiter (1997) atribuyen al Burnout es el cinismo, el cual se refiere a la autocrítica, la desvalorización, la desconfianza, el auto sabotaje, y la desconsideración hacia el propio trabajo.

El área conductual, que no ha sido muy estudiada hace referencia a la despersonalización. Las consecuencias del síndrome en este renglón es la pérdida de acción proactiva, y las manifestaciones incluyen incremento en el consumo de sustancias estimulantes, abusos de esas sustancias y, generalmente, en hábitos dañinos para la salud integral del individuo.

Las consecuencias sociales señalan a la organización donde el sujeto trabaja, porque el síndrome del burnout puede hacer que la persona quiera aislarse y evitar la interacción social. La persona sufre y para la empresa trae altos costos financieros ocasionados por el cinismo, los retrasos, la disminución de productividad, ausencias injustificadas, la rotación de personal, gastos de capacitación, disminución del rendimiento físico y psicológico, baja del compromiso, afectaciones en la calidad del trabajo realizado, accidentes, las intenciones de abandonar el trabajo, indemnizaciones por conceptos de reclamación o certificados médicos, etc. (House, 1981)

Fisiológicamente, las manifestaciones del síndrome pueden incluir síntomas como las jaquecas, los dolores musculares, dolores de muelas, náuseas, arritmias, hipertensión, úlceras, pérdida de la voz, pérdida de apetito, disfunciones sexuales y problemas de sueño. En general, pueden aparecer y/o aumentar los trastornos psicosomáticos y la fatiga crónica. (House, 1981).

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

2.1.- Introducción.

El síndrome de burnout ha sido tema de interés de académicos e investigadores. Se ha demostrado que un empleado saludable emocionalmente puede llegar a ser una ventaja competitiva para las organizaciones al potencializar sus capacidades (Mendoza, 2009). De ahí la importancia que tiene esta investigación para analizar la influencia del síndrome de burnout en docentes de nivel medio básico.

El síndrome del burnout es un estrés prolongado que experimentan quienes trabajan directamente con personas y en donde los esfuerzos hechos no se ven compensados de manera suficiente. Los que son más propensos a sufrir de este síndrome son los docentes, policías, terapeutas, enfermeras, etc.

El síntoma principal que sufren las personas que padecen burnout es un sentimiento de impotencia, ya que no existe un deseo de hacer algo por alegría, sino porque se “tiene que hacer”, la persona se siente agotada y sin esperanzas. Algunas personas llegan a sentirse deprimidas y hasta se ausentan varios días del trabajo.

En el caso de los docentes ellos consideran que tienen muchas exigencias emocionales en sus tratos con los demás, por lo que una dimensión de este síndrome señala al agotamiento emocional. También el docente describe tener una disminución de la empatía, culpa y negativismo en las relaciones con los demás como si de repente fuera otro, esto es la despersonalización. Y el último aspecto de este síndrome se refiere a una valoración negativa sobre lo realizado en el trabajo, aquí prevalecen los sentimientos de incapacidad de automotivación para realizar las tareas laborales con un mínimo de entusiasmo, por lo que esta dimensión señale a la disminución de la capacidad de rendimiento.

El burnout se manifiesta en la docencia con síntomas que expresa el docente como sentimientos de incompetencia, que se producen después de varios años de trabajo en el salón de clases. El profesor presenta un desgaste que proviene de un agotamiento constante, que se patentiza en una disminución de la empatía hacia sus alumnos, como distanciamiento, renuncia, cinismo y actitudes negativas.

2.2.- Definición de Burnout

Al estudiar el burnout es fundamental su definición y comprensión porque es un proceso complejo y porque presenta sutiles diferencias con el estrés organizacional, es decir el estrés laboral.

De acuerdo a Starrin, Larsson y Styrborn (1990), un aspecto muy importante del burnout es que por instinto muchos saben lo que es, pero que muchos también, por no decir que la mayoría, desconoce su definición; además consideran que la sociedad y las condiciones sociales que generan este hecho, juegan un papel fundamental. Estos autores parten de que el burnout afecta de forma individual a una sociedad abstracta.

Para Grebert (1992), el burnout es "como una construcción cultural que permite a los profesionales de la educación de ayuda manifestar cuáles son sus sufrimientos y dificultades" (p.808), por lo que lo conceptualiza como un planteamiento defensivo de la profesión.

Freudenberger (1974), describe el burnout como una "sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador" (p. 160), que colocaban a las emociones y sentimientos negativos producidos por el burnout en el contexto laboral, porque es éste el que puede provocar esas reacciones. El autor decía que el burnout era el síndrome que ocasionaba la "adicción al trabajo" (entendiéndola, según Machlowitz (1980), como "un

estado de total devoción a su ocupación, por lo que su tiempo es dedicado a servir a este propósito",

Pines y Kafry (1978) definen el burnout "como una experiencia general de agotamiento físico, emocional y actitudinal".

Cherniss (1980) es de los primeros autores que le da énfasis a la importancia del trabajo, como antecedente, en la aparición del burnout y lo define como "cambios personales negativos que ocurren a lo largo del tiempo en trabajadores con trabajos frustrantes o con excesivas demandas". Chernis señala que es un proceso transaccional de estrés y tensión en el trabajo, tensión en el trabajo y acomodamiento psicológico. El destaca tres momentos:

- Desequilibrio entre demandas en el trabajo y recursos individuales (estrés).
- Respuesta emocional a corto plazo, ante el anterior desequilibrio, caracterizada por ansiedad, tensión, fatiga y agotamiento (tensión).
- Cambios en actitudes y conductas (afrentamiento defensivo).

Con esta idea conceptual, el autor se convierte en uno de los primeros defensores de la importancia de las estrategias de afrontamiento como intermediarias en el proceso que conduce al trastorno.

Edelwich y Brodsky (1980), definen al burnout" como una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda, como resultado de las condiciones del trabajo" Según ellos todo individuo con burnout pasa por cuatro fases.

1.- Entusiasmo: el cual se caracteriza por elevadas aspiraciones, energía desbordante y pérdida de la noción de peligro.

2.- Estancamiento: que surge tras no cumplirse las expectativas originales, empezando a aparecer la frustración.

3.- Frustración: momento en el que comienzan a surgir problemas emocionales, físicos y conductuales. Esta fase sería el núcleo central del síndrome.

4.- Apatía: que sufre el individuo y que constituye el mecanismo de defensa ante la frustración.

Gillespie (1980), clasifica al burnout en dos tipos claramente diferenciados: burnout activo, que se caracteriza por el mantenimiento de una conducta asertiva, y burnout pasivo en el que predominan los sentimientos de retirada y apatía. El activo tiene que ver, fundamentalmente, con factores organizacionales o elementos externos a la profesión, mientras que el pasivo se relaciona con factores internos psicosociales. De esta forma, el autor abre la posibilidad de la existencia de varias manifestaciones del burnout.

Maslach y Jackson en 1981 entienden que el burnout se configura como "un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal" (p.3). Si se sigue a Sarros (1988), se puede entender las tres dimensiones de la siguiente manera:

*Agotamiento emocional: hace referencia a las sensaciones de sobre esfuerzo físico y hastío emocional que surge como consecuencia de las continuas interacciones que los trabajadores deben mantener entre ellos, así como con los clientes.

*Despersonalización: supone el desarrollo de actitudes y respuestas cínicas hacia las personas a quienes los trabajadores prestan sus servicios.

*Baja realización personal: que conlleva la pérdida de confianza en la realización personal y la presencia de un auto concepto negativo como resultado, que muchas veces pasa desapercibido de las situaciones ingratas.

Esta definición, que no se aparta del surgimiento de las variables del trabajo como condicionantes últimos de la aparición del burnout, tiene la importancia de no ser teórica, sino la consecuencia empírica del estudio que los autores habían ido desarrollando (Maslach y Jackson, 1984).

Pines, Aronson y Kafry (1981) definen el burnout como "un estado de agotamiento físico, emocional y mental causado por estar implicada la persona durante largos periodos de tiempo en situaciones que le afectan emocionalmente". Esta definición, que tiene un soporte empírico dará lugar, al igual que en el caso de Maslach y Jackson (1981), a un inventario para la evaluación del síndrome, aunque presenta la ventaja de no circunscribir exclusivamente el burnout en el contexto organizacional. Ellos introducen el término tedium para diferenciar dos estados psicológicos de presión diferentes. Para ellos burnout sería resultado de la repetición de la presión emocional, mientras que tedium sería consecuencia de una presión crónica a nivel físico, emocional y mental. El constructo tedium, por tanto, sería más amplio que el de burnout. En concreto, Pines y Kafry (1978), plantearon que el tedium "se caracteriza por sentimientos de depresión, vaciamiento emocional y físico y una actitud negativa hacia la vida, el ambiente y hacia sí mismo, y ocurriría como resultado de un evento vital traumático súbito y abrupto, o como resultado de un proceso lento y gradual diario de machaque (p, 500). Como puede comprobarse el tedium no sólo es un constructo más amplio, sino que además trasciende al ámbito organizacional y permite la posibilidad de aparición del síndrome ante cualquier evento o proceso suficientemente aversivo que cumpla la anterior caracterización.

Por otra parte, burnout, de acuerdo a estos autores, es el síndrome que padecerán los profesionales de los trabajos relacionados con servicios humanos, mientras que tedium se queda para describir a las demás profesiones (si nos centramos en el contexto organizacional). La relevancia de esta

diferenciación radica en que es la primera vez que el burnout no se circunscribe a unos determinados trabajos, sino que se amplía aunque, como indican Maslach y Jackson (1984), las profesiones de ayuda humana han sido el origen del estudio acerca del burnout y, por lo tanto, las que más investigaciones han generado y donde más resultados se han ofrecido para la explicación del síndrome. A pesar de todo el desarrollo teórico, Pines et al (1981), Burke y Richardsen (1991), no aprecian la diferenciación entre burnout y tedium, ya que para estos autores ambos conceptos son idénticos en términos de definición y sintomatología.

A partir de estas dos definiciones no surgen ya prácticamente conceptualizaciones teóricas originales del burnout, pasándose a un intento de comprensión del síndrome mediante los resultados obtenidos en diversas investigaciones, que mas adelante serán descritas. Parece que se admite fundamentalmente la definición de Maslach y Jackson (1981), no habiendo tenido tanta repercusión la de Pines, et al (1981). Por tanto, las siguientes definiciones que se aportan suelen girar en torno a la ofrecida por las autoras, y la asunción de la relación estrecha entre estrés ocupacional y burnout es aceptada casi unánimemente. Emener, Luck y Gohs (1982), indican que todas las definiciones que se habían aportado de burnout hasta ese momento lo que hacían era describir el síndrome del carbonizado, como ellos denominan a los individuos que padecen este problema. De ahí, que en la actualidad una traducción libre de burnout sea la de quemado, cuando realmente lo que se está reflejando es una situación cualitativamente más grave (carbonizado). Estos mismos autores plantean que burnout tal vez pueda ser descrito como el estado mental y físico resultante de los efectos de debilitamiento experimentados por sensaciones negativas prolongadas, relacionadas con el trabajo y el valor que le merece al empleado el cara a cara del trabajo y de los compañeros.

Posteriormente, Martin (1982) sugiere que el burnout refleja una respuesta al estrés y secundariamente a la depresión como síndrome específico (p. 461), abriendo la reflexión sobre la íntima relación que puede

existir entre burnout y depresión, lo que supone un nuevo problema conceptual puesto que ya no es sólo la similitud entre los constructos burnout y estrés, sino también con depresión. Como se analizará en un epígrafe posterior, la depresión se ha defendido como una de las posibles causas que pueden provocar burnout, no dándose un desarrollo posterior del planteamiento de este autor.

Perlman y Hartman (1982), compilando las diversas conceptualizaciones utilizadas hasta ese año para definir burnout, encuentra los siguientes tópicos: fracasar y estar agotado, respuesta a un estrés crónico, y síndrome con actitudes inapropiadas hacia los clientes y hacia sí mismo, asociado con síntomas físicos y emocionales, todo ello provocado por una estimulación negativa del trabajo y la organización hacia la persona que desempeña su labor profesional. Este planteamiento se va a acentuar posteriormente. Cunningham (1983), reitera la misma definición que Pines et al (1981), encabezando una serie de autores que se inclinarían más hacia esta acepción del burnout, frente a los que se decantan por la definición de Maslach y Jackson (1981). A pesar de que hasta ese momento parecen existir líneas de definición aceptables, Smith y Nelson (1983) concluyen que “obviamente no es posible ofrecer una definición concisa del fenómeno” (p. 15), en clara referencia a la complejidad del constructo que se intenta conceptualizar. Elliot y Smith (1984), partiendo de que el burnout podría ser un rasgo de personalidad, entienden que en el proceso del síndrome hay que buscar el equilibrio que se ha perdido, planteando que puesto que el reconocimiento del cambio es la fórmula para afrontar el burnout, habrá que partir de la siguiente ecuación:

$$\text{Susceptibilidad Individual} + \text{Sobrecarga} = \text{Burnout.}$$

Se puede apreciar que no se alejan de las proposiciones de otros autores sino que intentan hacerlas operativas. Farber (1984), define el burnout como

"manifestaciones conductuales de agotamiento emocional y físico derivadas de eventos situacionales estresantes por no encontrar las estrategias de afrontamiento efectivas" (p. 326), continuando con los planteamientos establecidos hasta ese momento, pero añadiendo un aspecto importante para la comprensión del síndrome: las estrategias de afrontamiento inadecuadas actuarían como mediadoras entre los eventos estresantes y las manifestaciones de agotamiento emocional y físico.

Haciendo especial hincapié en los trabajos de servicios humanos, Shinn, Rosario, March y Chestnut (1984) entienden el burnout como "tensión psicológica resultante del estrés en el trabajo de servicios humanos" (p. 865), considerando cada vez más el estrés laboral como antecedente necesario para la aparición del síndrome. Desde este mismo planteamiento, Nagy (1985) señala que el burnout "describe un gran número de manifestaciones psicológicas y físicas evidenciadas en trabajadores empleados en profesiones consideradas de interacción humana" (p. 195), añadiendo que burnout y estrés podrían ser conceptos similares y que burnout sería un tipo específico de estrés.

Grantham (1985), desde una perspectiva puramente psiquiátrica, entiende que los factores estresantes del burnout no son siempre claramente identificables; por el contrario, sí, lo son los relacionados con problemas de personalidad, depresión y ansiedad. Partiendo de estas premisas, plantea la siguiente categoría diagnóstica del burnout:

- Eliminar la presencia de una identidad biológica.
- Eliminar la posible existencia de otro síndrome psicopatológico.
- Re conceptualizar el síndrome como una entidad englobada en problemas de adaptación. Para el autor, por tanto, el burnout es un síndrome de adaptación que tendría unas características que lo diferenciaría de otros síndromes.

Walker (1986), que había señalado que el burnout "se caracteriza por la existencia de determinadas respuestas a un prolongado, inevitable y excesivo estrés en situaciones de trabajo" (p. 41), dejaba abierta la posibilidad de que el síndrome pueda ser experimentado por cualquier trabajador, independientemente de su contexto laboral específico. Por último, Kyriacou (1987), retoma la definición de Pines et al (1981), y defiende que es la mejor concepción de síndrome para su aceptable comprensión.

Cuando parece que la definición de burnout se va perfilando, Garden (1987), expone la idea de que una definición de burnout es prematura pues existe ambigüedad en la realidad del síndrome que la investigación conocida hasta el momento no ha permitido aclarar. Un año antes, Smith, Watstein y Wuehler (1986), concluían que el burnout describía un sutil patrón de síntomas conductas y actitudes que es único para cada persona, haciendo muy difícil que se pueda aceptar una definición global del síndrome.

Poco después Shirom (1989), que es más optimista que los autores anteriores ante el constructo, plantea que "el burnout es consecuencia de la disfunción de los esfuerzos de afrontamiento, con lo que al descender los recursos personales aumenta el síndrome retomando la variable afrontamiento como determinante en la comprensión del burnout.

Hiscott y Connop (1990), vuelven a la línea clásica en cuanto a la definición del burnout y lo entienden como "un indicador de problemas de estrés relacionados con el trabajo" (p. 425). De hecho, a partir de finales de la década de los ochenta es cuando la definición de Maslach y Jackson (1981), reaparece con mucha más fuerza, desequilibrando las preferencias que los diversos autores repartían entre ésta y la definición de Pines et al (1981). Por otra parte, el estrés ocupacional adquiere el papel fundamental que en los años ochenta ya se había manifestado. Así, Greenglass, Burke y Ondrack (1990), tras diferenciar estrés vital (concepto general que se refiere al estrés

acumulado por los cambios vitales en el hogar y/o en el trabajo) y estrés laboral (que se refiere al estrés específico generado en el trabajo o por los factores relacionados con el mismo), encuadra el burnout en este último.

Sin embargo, Starrin, Larsson y Styrborn (1990) matizan que mientras el estrés puede ser experimentado positiva o negativamente por el individuo, el burnout es un fenómeno exclusivamente negativo. De ahí que algunos autores planteen la relación entre ambos constructos en el sentido de que el burnout podría ser similar a un estrés negativo. Oliver, Pastor, Aragonese y Moreno (1990), igualan burnout a estrés laboral asistencial, volviendo estos autores a circunscribirse en profesiones con determinadas interacciones humanas. También García Izquierdo (1991), señala el burnout como característico de profesiones de servicios humanos, y lo entiende como consecuencia de un prolongado y creciente estrés laboral y, por tanto, sería equiparable a la tensión que un individuo siente como consecuencia de las demandas físicas y psicológicas que el propio puesto de trabajo genera, o como resultado de un desajuste entre el trabajador y su entorno laboral. Moreno, Oliver y Aragonese (1991), lo definen como "un tipo de estrés laboral que se da principalmente en aquellas profesiones que suponen una relación interpersonal intensa con los beneficiarios del propio trabajo" (p. 271).

Muy similar a esta definición encontramos la de Ganster y Schanbroeck (1991): "el burnout es de hecho un tipo de estrés, una respuesta afectiva crónica como consecuencia de condiciones estresantes del trabajo que se dan en profesiones con altos niveles de contacto personal" (p. 236). Esta respuesta podría estar relacionada con las estrategias de afrontamiento de la persona, según Leiter (1991). El autor considera el burnout como una función del patrón de afrontamiento del individuo, que está condicionado por las demandas organizacionales y los recursos exigidos. El síndrome incluiría una

interacción compleja de factores cognitivos con respecto a las atribuciones causales concernientes al trabajo y a las aspiraciones de progreso profesional. En esta misma línea, Kushnir y Melamed (1992), lo definen como "el vaciamiento crónico de los recursos de afrontamiento, como consecuencia de la prolongada exposición a las demandas de cargas emocionales" (p. 987), con lo que se va asentando una corriente de estudios que enlazan burnout y estrategias de afrontamiento, que otros investigadores ya habían presentado. De hecho, Wallace y Brinkerhoff (1991), señalan que paradójicamente la despersonalización, como dimensión del burnout, sería propiamente una estrategia de afrontamiento conducente a combatir el síndrome, abriendo aún más la necesidad de una línea de investigación en este sentido.

Tras la anterior unanimidad en la concepción del burnout, la mayoría de los autores utilizan el Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1981), como instrumento de medida del burnout para sustentar sus diversos resultados, y donde la definición de estas autoras está implícita, cuando no es claramente explícita, en los diversos trabajos de investigación que se están desarrollando. Sin embargo Burke y Richardsen (1991), como ya hiciera Garden (1987), plantean que no existe acuerdo en la definición de burnout a la que llegan los distintos autores que están investigando el síndrome y que, por tanto, se necesitan más trabajos de investigación que ayuden a una mejor comprensión de este fenómeno.

García Izquierdo y Velandrino (1992), que un año antes había dado su propia definición (García Izquierdo, 1991), plantean ahora que "tras casi 20 años desde la aparición del término burnout no hay una definición unánimemente aceptada" (p.131). De hecho, Grebert (1992), incide en que la descripción sintomática del síndrome varía según los autores que lo estudian. Leiter (1992), establece una distancia entre el burnout y el estrés laboral y lo define "como una crisis de autoeficacia" (p.108). Nagy y Nagy (1992), señalan, por otra parte, que el concepto burnout se ha convertido en un "llamativo descriptor

del estrés laboral" (p. 523), señalando que se ha popularizado tanto que quizás se ha perdido el origen del mismo. Moreno y Oliver (1993), retoman la relevancia del afrontamiento e indican que el burnout "sería la consecuencia de un afrontamiento incorrecto de trabajo de asistencia y de las preocupaciones ligadas a él" (p.163).

García Izquierdo Y Castellón, Albadalejo (1993), plantean la concepción del burnout centrada exclusivamente en el agotamiento emocional (una de las dimensiones que utilizan Maslach y Jackson (1981) para medir el síndrome). Por último, Ayuso y López (1993), siguiendo la definición de Pines et al (1981), definen el burnout como "un estado de debilitamiento psicológico causado por circunstancias relativas a las actividades profesionales que ocasionan síntomas físicos, afectivos y cognitivo-afectivos" (p.43), precisando que "el síndrome de desgaste sería una adaptación a la pérdida progresiva del idealismo, objetivos y energías de las personas que trabajan en servicios de ayuda humana, debido a la difícil realidad del trabajo" (p.43), concepción que deducen de la definición de Edelwich y Brodsky (1980).

Resumiendo, de todo lo considerado hasta aquí podemos consensuar varios aspectos que nos permiten delimitar el concepto de burnout y, por lo tanto, a comprenderlo mejor.

Se puede ver que el burnout será consecuencia de eventos estresantes que disponen al individuo a padecerlo. Estos eventos serán de carácter laboral, fundamentalmente, ya que la interacción que el individuo mantiene con los diversos condicionantes del trabajo son la clave para la aparición del burnout.

Es necesaria la presencia de unas interacciones humanas trabajador - cliente, intensas y/o duraderas para que el síndrome aparezca. En este sentido, se conceptualiza el burnout como un proceso continuo que va surgiendo de

una manera paulatina (Arthur, 1990; Ayuso y López, 1993), y que se va instaurando en el individuo hasta provocar en éste los sentimientos propios del síndrome.

No hay acuerdo unánime en igualar los términos burnout y estrés laboral, pero sí cierto consenso en asumir la similitud de ambos conceptos; sin embargo, definiciones como la de Freudenberger (1974), Maslach y Jackson (1981), o Pines, Aronson y Kafry (1981) parecen indicar que existen matices que les hace difícilmente iguales. De hecho, Singh, Goolsby y Rhoads (1994), concluían que burnout y estrés laborales son constructos claramente diferentes.

Tras la definición de Freudenberger (1974), en la que planteaba una existencia gastada, y tras las aportaciones de Maslach y Jackson (1981), con la tridimensionalidad del síndrome: agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal, o las que hacen Pines et al (1981), con el triple agotamiento: emocional, mental y físico, pocas han sido las aportaciones originales a la definición del burnout, girando todas las aportadas sobre estas tres, incluyendo matices propios del contexto en el que se iban desarrollando las investigaciones y no alterando sustancialmente las originales.

Por último, aunque algunos autores han señalado la falta de consenso a la hora de dar una definición de burnout, el hecho de que el Maslach Burnout Inventory, hace un planteamiento empírico que justifica la definición de Maslach y Jackson (1981), y que haya sido utilizado de forma casi unánime por los distintos autores para la realización de sus investigaciones, como se verá más adelante, se hace pensar que sí existe cierto consenso en afirmar que la conceptualización más aceptada de burnout es la que ofrecen estas autoras.

2.3.- Modelos y teorías que explican el burnout:

Fue en el año de 1974 cuando se hizo el primer estudio formal sobre el desgaste emocional producido por el trabajo cuando Freudenberg, que trabajaba en una clínica donde se les daba tratamiento a pacientes toxicómanos, notó que algunos compañeros de trabajo sufrían una pérdida de energía hasta llegar al agotamiento (Aldrete, et al., 2008).

Edelwich y Brodsky (1980), definieron al burnout como una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por personas que laboran en las profesiones que generan alto estrés, como resultado de las condiciones de trabajo. Así mismo ellos propusieron cuatro fases por las que pasa todo individuo que padece el burnout.

Hoy en día la definición más reconocida del burnout es la que aportaron Maslach y Jackson con los tres ejes fundamentales que propusieron: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal reducida. Es necesario hacer notar que la influencia de estos autores es muy grande y que se debe a que la mayoría de los estudios se han elaborado con el Maslach Burnout Inventory como instrumento de medida.

La gran necesidad de explicar el síndrome de “quemarse” por el trabajo y la utilidad de integrarlos en un marco teórico permiten explicar la etiología de manera satisfactoria. Estos modelos consideran al burnout como una respuesta al estrés laboral crónico. Las teorías consideradas provienen principalmente de la psicología social (teoría socio cognitiva del yo) y de la psicología de las organizaciones (teorías sobre el estrés laboral).

2.3.1- Modelos elaborados desde la teoría socio cognitiva del yo.

Esta teoría está desarrollada fundamentalmente por los trabajos de Bandura. Analiza los mecanismos psicológicos que intervienen en la determinación de la acción y el papel que desempeñan el pensamiento autorreferente en el funcionamiento humano. Las ideas de Bandura que recoge este modelo explicativo del síndrome de “quemarse” son:

Las cogniciones de los individuos influyen en lo que éstos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones, y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás.

El grado de seguridad del sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus objetivos, el grado de dificultad para lograrlo y ciertas relaciones emocionales que acompañen a la acción.

2.3.1.1.- Modelo de competencia social de Harrison (1983).

Harrison expresa que algunos factores principales son la competencia y la eficacia percibida. De acuerdo a este modelo, en un principio la motivación va a predeterminar la eficacia del sujeto en logro de los objetivos laborales, de manera que a mayor motivación mayor eficacia laboral. Si en el entorno hay factores de ayuda es decir que facilitan la actividad del individuo será más efectivo, por lo tanto el crecerá y como consecuencia tendrá un aumento de los sentimientos de competencia social. Pero en cambio, si el individuo se encuentra con dificultades para lograr sus propósitos en el trabajo, su percepción de eficacia baja y afecta negativamente en su esperanza de conseguirlos. Si esta situación se sostiene durante cierto tiempo se generará el síndrome de “quemarse” por el trabajo, que por retroalimentación facilita el desarrollo de factores de barrera, disminuyen los sentimientos de eficacia percibida y disminuye la motivación. Harrison señala que este modelo se aplica a las personas que han desarrollado expectativas muy

elevadas en los objetivos laborales. Pines ha desarrollado un modelo similar solo que incorpora la idea de que únicamente los sujetos que intentan darle un sentido existencial al trabajo llegarán a “quemarse”. Así el burnout se desarrollará en sujetos muy motivados por su labor y altamente identificados con su trabajo, por lo tanto, cuando fracasan en el logro de sus objetivos, se frustran sus expectativas y sienten que no es posible realizar una contribución significativa a la vida.

2.3.1.2.- Modelo de Chermis (1993).

El modelo de Chermis se basa en el modelo de Hall (1976), para explicar las relaciones entre desempeño de tareas, sentimientos subjetivos de éxitos o fracaso experimentado por el sujeto después del desempeño y las consecuencias que se derivan para la autoestima, la motivación, la satisfacción y la implicación laboral. La satisfacción y motivación laboral aumentan cuando una persona experimenta sentimientos subjetivos de éxito. Estos sentimientos llevan a que el sujeto se comprometa más en el trabajo, procure alcanzar objetivos más retadores y tenga mayor autoestima. Si el sujeto experimenta sentimientos de fracaso, se retira emocionalmente de la situación, aumenta el desinterés, desprecia el valor intrínseco de las recompensas y acaba por abandonarlo.

Según Chermis se puede establecer una relación causal desde la incapacidad del sujeto para desarrollar sentimientos de éxito personal y el síndrome de estar quemado. Para esto Chermis incorpora la noción de autoeficacia percibida de Bandura (1989), que se entiende como las creencias que las personas tienen sobre sus capacidades para ejercer un control sobre las situaciones que les afectan.

De acuerdo a Chermis entonces se puede decir que existe una unión entre sentimientos de autoeficacia, compromiso y motivación y, entre estas y el estrés. Los sujetos con fuertes sentimientos de autoeficacia percibida experimentan menos estrés en situaciones de amenaza y como el síndrome de quemarse es una respuesta al estrés, la relación entre autoeficacia y estrés señala entonces una relación con el burnout.

2.3.1.3.- Modelo de Thompson, Page y Cooper (1993).

Este modelo está basado en el modelo de autocontrol de Carver y Scheier (1988) para explicar el estrés. Partiendo de este modelo circunscriben la etiología del síndrome a cuatro variables: nivel de autoconciencia, discrepancias entre las demandas de las tareas y los recursos del sujeto, expectativas de éxito y sentimientos de autoconfianza.

Nivel de autoconciencia: Esta variable se conceptualiza como la capacidad para autorregular los niveles de estrés percibido durante el desarrollo de una tarea. Los sujetos con alta autoconciencia tienen una tendencia a concentrarse en su experiencia de estrés percibiendo así mayores niveles de estrés que los de baja autoconciencia.

Discrepancias percibidas: Esta variable puede intensificar el nivel de autoconciencia afectando negativamente a su estado anímico que redundará en una falta de confianza percibida para resolver esas discrepancias y bajos sentimientos de realización personal en el trabajo.

Cuando se fracasa repetidamente en una tarea, los sujetos de alta puntuación en autoconciencia y pesimismo tienden a resolver las dificultades retirándose de manera mental o conductual. Las conductas de despersonalización son consideradas un retiro conductual que pueden llegar a retiro psicológico. Aquí se encuadra el agotamiento emocional. Thompson y Col, señalan que altos niveles de autoconciencia aumentan la desilusión, frustración o pérdida y que la predisposición de expectativas optimistas de éxito puede reforzar la confianza de los sujetos y así promover la persistencia para reducir la discrepancia.

2.3.2.- Modelos elaborados desde las teorías del intercambio social:

Estas teorías parten de los principios de la teoría de la equidad (modelo de comparación social) o de la teoría de la conservación de recursos y proponen que la etiología del burnout son las percepciones de falta de equidad en las relaciones interpersonales. Cuando los sujetos perciben que aportan más de lo que reciben y que no pueden resolver esta situación desarrollan sentimientos de desgaste emocional o “quemarse” por el trabajo.

2.3.2.1.- Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993).

Buunk y Schaufeli diseñaron este modelo para explicar la etiología del burnout para los profesionales de enfermería. El síndrome tiene una doble etiología:

Procesos de intercambio social con los pacientes: Se identifican tres variables que producen estrés: la incertidumbre (falta de claridad sobre lo que uno siente y piensa sobre cómo debe actuar), la percepción de equidad (equilibrio percibido entre lo que se da y lo que se recibe) y falta de control (imposibilidad por parte del sujeto de controlar los resultados de sus acciones laborales). Para estos autores la enfermería es un trabajo que genera bastante incertidumbre y las expectativas de recompensable la interacción.

Procesos de afiliación y comparación social con los compañeros: Según estos autores los/as enfermeros/as en situaciones de estrés no buscan el apoyo social de sus compañeros por miedo a ser criticados, lo cual es contra productivo. Los autores destacan también que el proceso de afiliación social llevaría a situaciones de contagio del síndrome. Buunk y Schaufeli indican que la relación entre las variables antecedentes y los sentimientos de quemarse por el trabajo está modulada por los sentimientos de autoestima, los niveles de reactividad y por la orientación en el intercambio. Por último consideran que el burnout tiene un doble componente: emocional (integrado en los sentimientos de agotamiento emocional) y aptitudinal (integrado por los sentimientos de despersonalización y baja

realización personal). La despersonalización es una estrategia de afrontamiento ante el agotamiento emocional caracterizada por actitudes negativas. Los sentimientos de baja realización personal se caracterizan por una actitud negativa hacia sí mismo en relación con el trabajo entendido como una estrategia de afrontamiento del agotamiento emocional, pero asociada a bajos niveles de autoestima.

2.3.2.2.- Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Fredy (1993).

Para estos autores el estrés surge cuando los sujetos perciben que aquello que los motiva está siendo amenazado o se frustrará. Los estresores laborales amenazan los recursos de los sujetos generando inseguridad sobre sus habilidades. Señala la importancia de las relaciones con los demás y sus consecuencias como fuente de estrés en la percepción de situaciones de pérdida o ganancia. La pérdida de recursos se considera más importante que las ganancias para la aparición del burnout aunque la ganancia reduce la posibilidad de pérdida. Las estrategias para afrontarla influyen en el síndrome de quemarse. Como esta teoría es de corte motivacional utiliza estrategias de carácter activo que disminuyen los sentimientos de quemarse porque conlleva ganancia de recursos. Los autores señalan que para prevenir el síndrome hay que enfatizar la permanencia de recursos los que permitan desempeñar eficazmente el trabajo y cambiar las percepciones y cogniciones de los sujetos.

2.3.3.- Modelos elaborados desde la teoría organizacional:

En estas teorías se pone énfasis en los estresores organizacionales y en las estrategias que para afrontarlos se usan. Todos los modelos incluyen el síndrome de quemarse como respuesta al estrés laboral.

2.3.3.1.- Modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983).

Para estos autores el burnout tiene tres dimensiones: despersonalización, baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional. El estrés laboral está generado básicamente por una sobrecarga laboral y por pobreza de rol. En estos casos el sujeto siente una pérdida de autonomía y control teniendo una disminución de la autoimagen y sentimientos de irritabilidad y fatiga. En la segunda fase del proceso se llevan a cabo las estrategias de afrontamiento que para los autores pasa por un distanciamiento profesional de la situación estresante. El distanciamiento puede tener un carácter constructivo (el profesional no se implica en el problema) o contra productivo (el distanciamiento conlleva indiferencia emocional). En el segundo caso se habla de síndrome de quemarse porque se corresponde con actitudes de despersonalización. Aunque inicialmente el sujeto intente resolver las cosas de forma constructiva, la persistencia de condiciones adversas da como resultado actitudes de despersonalización desarrollando posteriormente una experiencia de baja realización personal en el trabajo y a largo plazo agotamiento emocional. A consecuencia de esto disminuye la satisfacción y la implicación en el trabajo con la consiguiente pérdida de productividad.

2.3.3.2.- Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993).

Estos autores consideran el burnout como un episodio particular dentro del estrés laboral que se da específicamente en profesionales de servicios humanos y que se produce cuando las estrategias de afrontamiento no son eficaces. En el modelo se incluyen variables como sentirse gastado (cansancio, confusión y debilidad emocional) y sentirse presionado y tenso (amenaza, tensión y ansiedad). Para los autores estar emocionalmente agotado está relacionado con sentirse gastado. La despersonalización se ve como una estrategia de afrontamiento ante el agotamiento emocional, mientras que los sentimientos de baja realización

personal tienen que ver con la evaluación cognitiva del sujeto sobre su experiencia de estrés.

2.3.3.3.- Modelo de Winnubst (1993).

Para este autor el burnout es un sentimiento de agotamiento físico, emocional y mental debido a la tensión emocional crónica derivada del estrés laboral que se da en todos los trabajadores. Este modelo se centra en las relaciones entre estructura organizacional, cultura y clima organizacional y el apoyo social. Los diferentes tipos de estructura dan lugar a culturas organizacionales diferentes y a diferencias antecedentes del síndrome. La burocracia mecánica se caracteriza por la estandarización y formalización del trabajo y el burnout se da por el agotamiento emocional diario debido a la rutina y falta de control. La burocracia profesionalizada se caracteriza por la estandarización de habilidades y baja formalización. En estos casos el síndrome de “quemarse” se debe a la continua confrontación con los demás originando disfunciones en el rol y conflictos interpersonales. Winnubst elabora su modelo sobre cuatro supuestos:

Todas las estructuras organizacionales tienen un sistema de apoyo social que se ajusta óptimamente a ese tipo de estructura.

Los sistemas de apoyo social surgen en interdependencia con el clima laboral por lo que pueden ser mantenidos y mejorados optimizando el clima.

Tanto la estructura organizacional como la cultura y el apoyo social se rigen por criterios éticos derivados de los valores sociales y culturales de la organización.

Estos criterios éticos hacen posible predecir en qué medida las organizaciones inducirán en sus miembros tensión y el síndrome de quemarse por el trabajo.

2.3.3.4.-Modelo estructural sobre la etiología y el proceso del síndrome considerando antecedentes de nivel personal, interpersonal y organizacional.

Este modelo analiza tres líneas de investigación. La primera da importancia a las variables personales en la etiología del síndrome y enfatiza variables como los sentimientos de competencia, sentido existencial que se alcanza a través del trabajo y los niveles de autoconciencia del sujeto. La segunda hace hincapié en los procesos de interacción social y sus consecuencias para los profesionales. Resalta la importancia que tiene la percepción de relaciones equitativas y que éstas no supongan ningún tipo de amenaza o pérdida. La tercera destaca la importancia de las variables del entorno laboral, en especial la disfunción del rol, los problemas derivados del tipo de estructura organizacional y el clima organizacional.

2.4. Variables que influyen en el burnout del docente.

En el síndrome del desgaste profesional existen tres grupos de variables para explicarlo: socio demográfico, personal y organizacional.

2.4.1. Variables socio demográficas:

2.4.1.1.- Variable en función del género.

Es motivo de controversia afirmar si los hombres o las mujeres docentes son más susceptibles al burnout. Generalmente, la mujer combina varios tipos de estrés, lo que la hace más susceptible a padecer el burnout. La investigación realizada en maestros de secundaria en Guadalajara, concluyó que los hombres tienen mayor riesgo de agotarse emocionalmente debido al contenido y características de la tarea (Aldrete Rodríguez, Preciado Serrano, Franco Chávez,

Pérez, & Aranda Beltrán, 2008), lo cual constituye una dimensión de este síndrome; pero en contradicción con esta investigación y en opinión de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (en adelante, FETE-UGT, 2003), las mujeres tienen más agotamiento emocional, pues considera que los hombres tienen más oportunidad de eliminarlo en las situaciones educativas. En otras investigaciones se ha encontrado mayor incidencia en las mujeres, como en la investigación llevada a cabo en Guadalajara con 144 docentes, en donde se encontró una prevalencia de más del 64% para las mujeres, respecto de una tasa promedio de 52% (Pando Moreno, Aranda Beltrán, Aldrete Rodríguez, Flores Salinas, & Pozos Radillo, 2006). Para Benavides Pereira (2003), no existe una relación clara entre la variable género y el burnout.

2.4.1.2.- Variable en función de los años de trabajo.

En cuanto a los años de ejercicio profesional, también las investigaciones se pueden discutir, pues se ha postulado que la experiencia laboral es un factor protector del burnout, como menciona Santiago (2005), de la Universidad de Santiago de Compostela; y que el burnout se produce durante los primeros diez años de servicios docente, sobre todo cuando finalizan (Cunningham, 2004). Otros estudios muestran que la mayoría de las exposiciones en este sentido son contradictorias (Mariana Elvira & Herruzo Cabrera, 2004), hasta indicar que los que tienen más años de servicio son los más estresados, según el estudio realizado con 102 docentes en la región de Chillán, Chile (Silva, Quintana, Jiménez, & Rivera, 2005); opinión que comparten también en un comunicado la federación de trabajadores de la enseñanza de Valencia, España (FETE-UGT, 2003), en donde se menciona que las investigaciones señalan como principal grupo de riesgo a aquellos docentes con más de 10 años de dedicación y compromiso en la docencia, opinión similar a la de Brunet (2004).

2.4.1.3.- Variable en función del estado civil.

Se piensa que los docentes casados tienen una mayor defensa al burnout, según los estudios de Golembiewski et al., (1983), porque los hijos y la familia pueden ser una fuente de desahogo emocional, como cita Moriana Elvira et al; (2004), en ese mismo tenor se manifiesta la profesora Santiago (2005), ella concluye que los principales factores protectores del malestar laboral del docente universitario son el poder contar con el apoyo de la familia, y el resultado de la investigación de Pando Moreno et al. (2006), donde encuentra tasas de prevalencia de más del 60% en docentes solteros, aunque otros estudios no arrojaron las mismas conclusiones. Benavides Pereira (2008), considera que no se ha encontrado relación entre la variable estado civil y burnout. De la misma manera, siguiendo la línea anterior, en una investigación llevada a cabo con profesores no universitarios en Murcia, por Latorre Reviriego y Sáez Carreras (2009), se constató que no existe relación entre las dos variables

2.4.2.- Variables de personalidad:

Las variables de personalidad resistentes al burnout, se consideran que son las mismas que protegen del estrés, las que son básicamente el compromiso, control y desafío. Hill y Norvell, citados en Moreno Jiménez, Morett Natera, Rodríguez Muñoz y Morante Benatero (2006), descubrieron que el hardness era un factor que no solamente modulaba al burnout, sino que incidía en una menor formación del mismo.

2.4.2.1.- Variable en función del neuroticismo.

A pesar del comentario realizado por Menéndez Montañés y Moreno Óliver (2006), en el sentido de que la variable neuroticismo es previo al estrés, en consideración de Morán Astorga (2002), en el resumen de su tesis presentada en la Facultad de Ciencias del Trabajo, en la Universidad de León, España, llega

a la conclusión, a través del análisis de regresión múltiple, que el neuroticismo es el predictor más importante de burnout en varios grupos que estudio.

2.4.2.2- Otras variables de personalidad.

Son las que se han tratado de asociar como protectoras de este síndrome, son aquellas que de la misma manera se han estudiado como preventoras de la experiencia del estrés, como el *locus de control*, la autoeficacia y el autocontrol emocional. El *locus de control*, es el grado en que un sujeto percibe que sus conductas, eventos y comportamientos, son internos o externos a él; la autoeficacia que tiene relación con la confianza de alcanzar las metas deseadas; y el autocontrol emocional que implica la manera en cómo se logran vencer los conflictos ante situaciones difíciles.

2.4.3. Variables organizacionales:

2.4.3.1.- Variable en función del nivel educativo al cual se imparte la clase.

En referencia al nivel educativo, todo parece indicar que los docentes de secundaria tienen más probabilidad de experimentar burnout por los problemas de conducta encontrados en adolescentes y jóvenes, ya que las normas disciplinarias suelen ser muy difíciles de acatar (Mariana Elvira et al., 2004), presentándose una probabilidad similar entre el resto de niveles (primaria, bachillerato, licenciatura, etc.). Sin embargo, en investigaciones realizadas por Agudo Fibla (2005), para la Universidad de Jaume, no se encontraron diferencias muy marcadas entre docentes de primaria y secundaria.

2.4.3.2.- Variable en función de la ubicación del centro escolar.

En relación al centro de trabajo, tal parece que las áreas urbanas y rurales presentan ventajas y desventajas por igual, mientras que las áreas suburbanas presentan más dificultades, como problemas de marginación, traslado del docente e incompreensión mutua (Mariana Elvira & Herruzo Cabrera, 2004). Por lo tanto, el docente que trabaja con alumnos que provienen de zonas marginadas y que presentan una problemática mayor a la común, transmiten esta problemática al docente y lo vuelven más vulnerable al burnout.

CAPITULO III METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.

3.1.- Descripción general de la metodología empleada

Para determinar si la presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria que presentan mayores índices de desgaste psíquico, indolencia y culpa así como menores índices de ilusión por el trabajo, se ha realizado un estudio de caso en sus centros de trabajo a los docentes de cuatro secundarias públicas supervisadas por inspectores de las Zonas quince, diez y nueve y veintiuno de la ciudad de Ensenada, B.C., a las cuales se les aplicó el cuestionario CSQT de Gil-Monte adaptación del cuestionario MBI de Cristina Maslach.

Las escuelas seleccionadas para aplicar el cuestionario a la planta docente fueron:

La escuela secundaria # 8 ubicada en el poblado de Maneadero.

La escuela secundaria # 54 ubicada en el fraccionamiento Punta Banda.

La escuela secundaria # 19 localizada en la Vivienda Popular.

La escuela secundaria # 70 que se encuentra en el fraccionamiento Márquez de León.

La muestra consistió en la aplicación de setenta y tres cuestionarios a docentes de los dos sexos y de diferentes edades.

Se realizó un análisis estadístico utilizando el programa SPSS versión 20, usando tablas descriptivas, tablas de frecuencia, Chi cuadrada, correlaciones de Spearman y Ro de Pearson.

3.2.- Ficha metodológica.

Tabla 3.1

Ficha Metodológica

Disciplina de estudio	Ciencias Administrativas
Área de especialidad	Recursos humanos
Especialidad	Escuelas de nivel medio básico
Objeto de estudio	Docentes de escuelas secundarias pertenecientes a las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada, B.C.
Sujeto de estudio	Personal docente de las escuelas números 8, 19, 54 y 70
Problema planteado	Se desconoce cuál es el impacto de la ilusión por el trabajo, la indolencia, el desgaste psíquico y la culpa en los profesores de nivel medio básico de escuelas públicas adscritas a las Zonas Escolares: 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada, Baja California.
Objetivo	Determinar, correlacionar y describir el impacto de los factores de la ilusión por el trabajo, la indolencia, el desgaste psíquico y la culpa de 73 profesores de nivel medio básico de escuelas públicas adscritas a las Zonas Escolares: 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada, Baja California
Tipo de investigación	Exploratoria, descriptiva y correlacional
Modelo aplicado	CESQT de Pedro R. Gil-Monte
Instrumento aplicado	Cuestionario
Pruebas estadísticas	SPSS
Aportación	Determinar si la presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria que presentan mayores índices de desgaste psíquico, indolencia y culpa así como menores índices de ilusión por el trabajo
Realización	Samuel Ayón Fierro
Directora	Dra. Blanca Rosa García Rivera

Fuente: Elaboración propia en base a García (2005)

3.3.- Objetivos General y Específicos:

3.3.1.- Objetivo General de la investigación.

Determinar, correlacionar y describir el impacto de los factores de la ilusión por el trabajo, la indolencia, el desgaste psíquico y la culpa de 73 profesores de nivel medio básico de escuelas públicas adscritas a las Zonas Escolares: 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada, Baja California.

3.3.2.- Objetivos Particulares de la investigación.

- 1.- Medir el nivel de agotamiento emocional que presentan los docentes de la muestra.
- 2.- describir cuál es la influencia del perfil sociodemográfico del docente y su incidencia en el agotamiento emocional.
- 3.- Conocer cuáles de las sub escalas tienen mayor impacto en el agotamiento emocional de los docentes de la muestra.
- 4.- Comparar los resultados obtenidos en esta investigación contra los hallazgos del modelo de Pedro Gil-Monte.

3.4.- Planteamiento del problema:

Se desconoce cuál es el impacto de la ilusión por el trabajo, la indolencia, el desgaste psíquico y la culpa en los profesores de nivel medio básico de escuelas públicas adscritas a las Zonas Escolares: 19, 15 y 21 de la ciudad de Ensenada, Baja California.

3.5.- Preguntas de investigación usadas en el estudio

¿La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las

Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada que tiene mayores índices de desgaste psíquico mostrados a través de falta de energía, insensibilidad, ansiedad e impaciencia?

¿La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundarias de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada que tiene menores índices de ilusión por el trabajo mostrados a través de la motivación, sentido de logro y eficiencia en el trabajo?

¿La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada que tiene mayores índices de indolencia mostrados a través de la indiferencia, actitudes negativas, cansancio y desánimo?.

¿La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada que tienen mayor índice de culpa mostrados a través de sentimientos desgastantes, juzgarse incompetentes y a la vez no tienen una correcta autovaloración?.

3.6.- Hipótesis:

3.6.1.- Hipótesis principal

La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria que presentan mayores índices de desgaste psíquico, indolencia y culpa así como menores índices de ilusión por el trabajo

3.6.2.- Hipótesis específicas

H1. La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada que tiene mayores índices de desgaste psíquico mostrados a través de falta de energía, insensibilidad, ansiedad e impaciencia.

H2. La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundarias de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada que tiene menores índices de ilusión por el trabajo mostrados a través de la motivación, sentido de logro y eficiencia en el trabajo.

H3. La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada que tiene mayores índices de indolencia mostrados a través de la indiferencia, actitudes negativas, cansancio y desanimo.

H4. La presencia del Síndrome de Burnout aumenta significativamente en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las

Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada que tienen mayor índice de culpa mostrados a través de sentimientos desgastantes, juzgarse incompetentes y a la vez no tienen una correcta autovaloración.

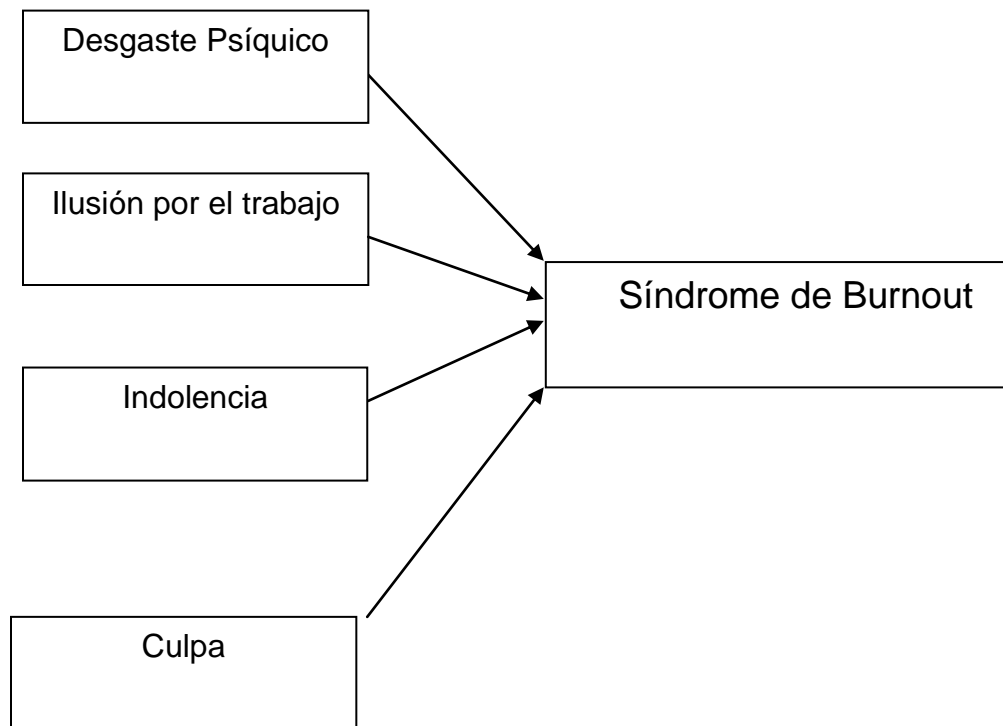
3.6.3.- Hipótesis contextuales

a. La edad, sexo, estado civil, número de hijos, escolaridad, tipo de contrato, tipo de plaza, sindicalización, la antigüedad y el puesto en el trabajo son factores sociales asociados al Síndrome de Burnout en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada.

b. El grado escolar en el que se imparten las clases, las materias que enseñan, el salario, el número de horas de trabajo y el horario de trabajo están asociados al Síndrome de Burnout en los docentes de secundaria de las escuelas encuestadas seleccionadas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada.

3.7.- Modelo de Ex Ante.

Figura 3.1 Modelo de Ex Ante



Fuente: Elaboración propia de acuerdo al modelo de Gil - Monte

3.8.- Instrumento de medición

Para esta investigación, se aplicó el instrumento de medición llamado el CESQT de Pedro Gil- Monte, adaptación del MBI de Cristina Maslach. El CESQT está conformado por 20 ítems que se valoran con una escala tipo Likert. El docente, objeto de investigación, valora, mediante un rango de 5 adjetivos que van de “nunca” a “muy frecuentemente”, con qué frecuencia experimenta cada una de las situaciones descritas en los ítems. El análisis estadístico de los 20 ítems revela en la mayor parte de las encuestas los factores que se denominan: ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa. Los hallazgos demuestran que el agotamiento emocional o síndrome de burnout que presentan los docentes hace que tengan bajos rendimiento y productividad laboral y algunos muestran signos físicos de padecimientos que traen como consecuencia ausentismo y apatía hacia su labor resultando altas las correlaciones entre las variables del Modelo de Gil-Monte y el Síndrome de quemarse por trabajo.

CESQT: Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de “Quemarse” por el Trabajo (Pedro Gil-Monte)

El CESQT es un instrumento de autoinforme compuesto por 20 ítems que evalúa el síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) o burnout, (...) éste es una respuesta al estrés laboral crónico que se origina en los profesionales dedicados a los servicios (profesionales de la enfermería, médicos, maestros, etc.). Está constituido por cuatro escalas: Ilusión por el trabajo, Desgaste psíquico, Indolencia y Culpa. Las tres primeras permiten generar una puntuación global. La escala Culpa permite diferenciar dos perfiles (con culpa y sin culpa) que llevan aparejados consecuencias distintas.

Con el instrumento del CESQT creado por Pedro Gil-Monte se han evaluado a un amplio espectro de colectivos profesionales como: docentes, personal sanitario, empleados de la administración pública, etc., lo que ha permitido establecer perfiles a los sujetos de estudio. Este estudio va dirigido a maestros y maestras de educación secundaria de distintas zonas escolares en la ciudad de Ensenada B. C.

De igual modo Gil-Monte incluye una versión dirigida a profesionales que no se dedican a los servicios, en los que se evalúa el desencanto profesional. El único cambio en esta versión radica en el reemplazo de la escala indolencia, que evalúa las actitudes negativas hacia los receptores del servicio, por la escala desencanto, que evalúa la indiferencia hacia los problemas de la organización.

De acuerdo con Gil-Monte (2006), el agotamiento emocional y los sentimientos de minusvalía, así como algunos malestares hacia el ambiente, son en realidad una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes hacia el trabajo, hacia las personas y hacia el propio rol profesional; muy probablemente como respuesta al estrés laboral.

3.8.1.- Las dimensiones que se analizan con el modelo de Gil-Monte son:

1. Ilusión por el trabajo. Se define como el deseo del individuo de alcanzar las metas laborales porque supone una fuente de placer personal. El individuo percibe su trabajo atractivo y alcanzar las metas profesionales es fuente de realización personal. Los ítems que componen esta dimensión están formulados de manera positiva, de manera que bajas puntuaciones en esta dimensión indican altos niveles en el SQT.

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

3. Indolencia. Presencia de actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los clientes de la organización. Los individuos que tienen alto puntaje en esta dimensión muestran insensibilidad y no se conmueven ante los problemas de las personas hacia las que trabajan.

4. La Culpa, así se le llama a la cuarta dimensión del CESQT y para su inclusión en el cuestionario se tomaron como referencia estudios en los que se considera que los sentimientos de culpa son un síntoma característico de los individuos que

desarrollan el SQT (Freudenberger, 1974; Maslach, 1982; Price y Murphy, 1984; Scully, 1983).

Que complementan las subescalas de Maslach las cuales se definen de la siguiente manera:

Cansancio emocional: se define como agotamiento y fatiga que puede manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambos. Es la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás.

Despersonalización: desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el trabajo. El profesional despersonalizado trata de distanciarse no sólo de las personas destinatarias de su trabajo sino también de los miembros del equipo con los que trabaja, mostrándose cínico, irritable, irónico e incluso utilizando etiquetas despectivas, al mismo tiempo que les atribuye la culpabilidad de sus frustraciones y de su descenso del rendimiento laboral. Junto a estas dos dimensiones aparece una tercera:

Baja realización profesional y/o personal: que surge cuando se verifica que las demandas que se le hacen exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Supone respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, evasión de las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. La falta de logro personal en el trabajo se caracteriza por una dolorosa desilusión e impotencia para dar sentido al mismo. Se experimentan sentimientos de fracaso personal (falta de competencia, de esfuerzo o conocimientos), carencias de expectativas laborales y una generalizada insatisfacción. Como consecuencia, la impuntualidad, la abundancia de interrupciones, la evasión del trabajo, el absentismo y el abandono de la profesión aparecen como síntomas habituales y típicos de esta patología.

3.8.2.-Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de “Quemarse por el Trabajo” GIL- MONTE

0=Nunca; 1=Raramente: algunas veces al año; 2=A veces: algunas veces al mes;

3=Frecuentemente: algunas veces por semana; 4=Muy frecuentemente: todos los días.

pregunta	0=Nunca;	1=Raramente	2=A veces	3=Frecuentemente	4=Muy frecuentemente
1. Mi trabajo me supone un reto estimulante.	Ilusión por el Trabajo				
2. No me apetece atender a algunos alumnos	Indolencia				
3. Creo que muchos alumnos son insoportables.	Indolencia				
4. Me preocupa el trato que he dado a algunas personas en el trabajo.	Culpa				
5. Veo mi trabajo como una fuente de realización personal	Ilusión por el Trabajo	1, 5, 10, 15 y 19			
6. Creo que los familiares de los alumnos son unos pesados	Indolencia	2, 3, 6, 7, 11 y 14			
7. Pienso que trato con indiferencia a algunos alumnos	Culpa	4, 9, 13, 16 y 18			
8. Pienso que estoy saturado/a por el trabajo	Desgaste Psíquico	8, 12, 17 y 18			
9. Me siento culpable por alguna de mis actitudes en el trabajo	Culpa				
10. Pienso que mi trabajo me aporta	Ilusión por el				

cosas positivas	Trabajo				
11. Me agrada ser irónico/a con algunos alumnos	Indolencia				
12. Me siento agobiado/a por el trabajo	Desgaste Emocional				
13. Tengo remordimientos por algunos de mis comportamientos en el trabajo	Culpa				
14. Etiqueto o clasifico a los alumnos según su comportamiento	Indolencia				
15. Mi trabajo me resulta gratificante	Ilusión por el Trabajo				
16. Pienso que debería pedir disculpas a alguien por mi comportamiento	Culpa				
17. Me siento cansado/a físicamente en el trabajo	Desgaste Emocional				
18. Me siento desgastado/a emocionalmente	Desgaste Emocional				
19. Me siento ilusionado/a por mi trabajo	Ilusión por el Trabajo				
20. Me siento mal por algunas cosas que he dicho en el trabajo	Culpa				

3.8.3.- "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo", versión para profesionales de la educación (CESQT-PE)

Datos Sociodemográficos:

Elija la respuesta que más se adecue a su manera de sentir o a su realidad.

21.- Edad: 20-25___ 25-30___ 30-35___ 35-40___ 40-45___ 45-50___ 50-55___ 55-60___
61 o más_

22.- Sexo: 1. Femenino _____ 2. Masculino_____

23.- Estado civil: Soltero___ Casado___ Divorciado___ Viudo___ Unión
libre_____

24.- Número de hijos: 1 a 2 ___ 3 a 4___ 5 o más_____

25.- Escolaridad: 1. Licenciatura ___ 2. Maestría _____

3. Doctorado_____

26.- Contrato: 1. Asignatura _____ 2. Medio tiempo _____ 3. Tiempo
completo_____

27.- Tipo de plaza: 1. Interinato _____ 2. Base _____

28.- Sindicalizado: 1. Si _____ 2. No _____

29.- Años de servicio profesional: 0 a 5___ 6 a 10___ 11 a 15___ 16 a 20___ 21
a 25___ 26 a 30___ 31 a 35___ > 35_____

30.- Puesto de trabajo: 1. Docente _____ docente y administrativo _____

31.- Grado escolar en el cual imparto clases: Primero _____ Segundo _____
Tercero _____

32.- Materia(s) que imparto: Español___ Matemáticas___ Ciencias___ Geografía___
Historia___ Formación Cívica y Ética___ Lengua extranjera___ Educación física_
Arte___ Orientación y tutoría_____ Tecnología _____

33.- Mi salario mensual: 5,000 a 10,000 ___ 10,001 a 15,000 ___ de 15,001 a
20,000___ > a 20,000___

34.- Número de horas que imparto a la semana en mi centro de trabajo: 1 a 6___ 7 a
10___ De 11 a 15___ 16 a 20___ 26 a 30___ 31 a 35___ 36 a 40___
De 40_____

35.- Número de horas que trabajo en otra institución: 1 a 6___ 7 a 10___ 11 a 15___ 16a
20 ___ > 20___

36.- Número de alumnos totales que tengo o espero tener: 15 a 30___ 31 a 50___ 51 a
70___ 71 a 100___ 101 a 120___ 121 a 150___ 151 a 180___ 181 a 210___ 211 a
240___ > a 240_____

- 37.- Mi horario de trabajo: 1. Matutino_____ 2. Vespertino_____
3. Mixto_____
- 38.- Realizo deporte fuera de mi empleo: Si (cual) Baloncesto____ Volibol____
- Beisbol____ Softbol____ Pesas____ Natación____ Caminata _____
- Otro_____
- No practico_____
- 39.- Cuento con alguna actividad de esparcimiento: Si (cual) Cine_____
- Televisión____ Lectura ____Internet ____ Camping ____ Jardinería ____Billar
- ____ Otro ____ No tengo _____
- 40.- Tengo a mi cargo alguna coordinación o actividad de gestión en mi centro de trabajo:
- SI ____No____

TABLA 3.2 CUADRO DE CORRESPONDENCIA DE REACTIVOS

VARIABLE	REACTIVOS
Ilusión por el trabajo	1, 5, 10, 15 y 19
Indolencia	2, 3, 6, 11 y 14
Desgaste Psíquico	8, 12, 17 y 18
Culpa	4, 9, 13, 16 y 20

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3.3 DIAGRAMA DE VARIABLES

VARIABLES INDEPENDIENTES	DIMENSIONES	VARIABLE DEPENDIENTE
Ilusión por el trabajo	Alcanzar metas profesionales y percibir al trabajo atractivo es fuente de placer personal. (Baja puntuación igual a altos niveles de Burnout).	Burnout
Indolencia	Surgen actitudes negativas, indiferencia y cinismo hacia los estudiantes. Insensibles e indiferentes ante los problemas de los alumnos. (Alta puntuación igual a alto nivel de Burnout)	Burnout
Desgaste Psíquico	Aparece el agotamiento emocional y físico. Diariamente se presentan situaciones desgastantes. (Alta puntuación igual a alto nivel de Burnout)	Burnout
Culpa	Sentimiento desgastante de sentirse responsable por las situaciones y resultado de su trabajo. (alta puntuación igual a alto nivel de Burnout)	Burnout

3.8. 4.- Muestra

La muestra consistió de 73 profesores que desempeñan sus funciones docentes en escuelas secundarias públicas de las Zonas 15, 19 y 21 de la ciudad de Ensenada, B. C.

Secundaria # 8 turno matutino. 28 docentes

Secundaria # 70 turno matutino 13 docentes

Secundaria # 54 turno matutino 13 docentes

Secundaria # 9 turno matutino 18 docentes

CAPITULO IV RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados y el análisis de los datos obtenidos.

Todas las tablas son de elaboración propia usando como base el programa SPSS.20.

A continuación se muestra la información obtenida de los Datos Sociodemográficos que corresponden a la segunda parte del Cuestionario aplicado y procesados por el programa SPSS. 20, consta de tablas, graficas y estadísticos. Para las primeras cinco preguntas se incluye un histograma.

4.1 Datos Sociodemográficos

4.1.1.- Edad

El 13.7 % de los encuestados están entre los 20 y los 35 años.

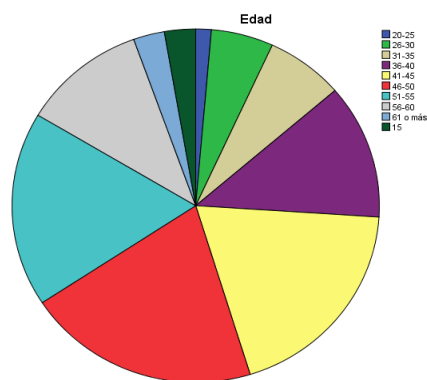
El 69.9 % de los encuestados están entre los 36 y los 55 años.

El 16.4 % de los encuestados están entre los 56 ó más años.

Tabla y graficas 4.1.1 Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
20-25	1	1.4	1.4	1.4
26-30	4	5.5	5.5	6.8
31-35	5	6.8	6.8	13.7
36-40	9	12.3	12.3	26.0
41-45	14	19.2	19.2	45.2
Válidos 46-50	15	20.5	20.5	65.8
51-55	13	17.8	17.8	83.6
56-60	8	11.0	11.0	94.5
61 o más	2	2.7	2.7	97.3
15	2	2.7	2.7	100.0
Total	73	100.0	100.0	

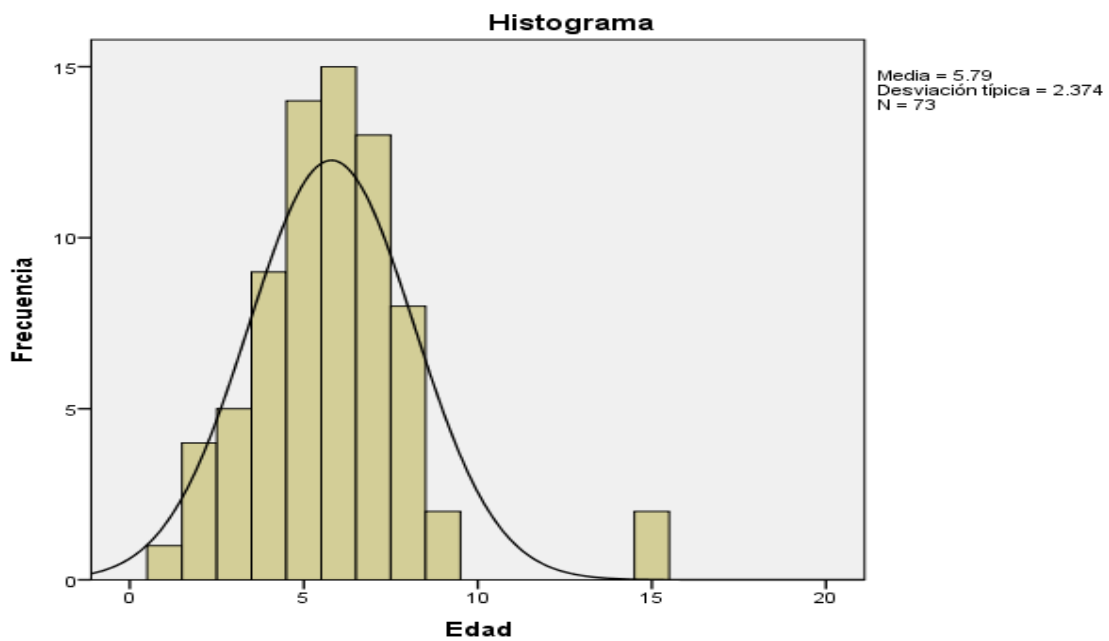
Se puede considerar que los maestros y maestras encuestados es una población madura ya que el 69.9% se ubican entre los 36 a 55 años de edad.



Estadísticos

Edad

N	Válidos	73
	Perdidos	0
Media		5.79
Mediana		6.00
Moda		6



Fuente: Elaboración propia.

La moda (El dato que más se repite) está en el rango no. 6 es decir entre los 46 a 50 años de edad. La mediana (El dato por debajo y por encima del cual se encuentran la mitad de los casos), también se encuentra en el mismo rango. La media aritmética que es igual a 5.79, se ubica también en el mismo rango.

4.1.2.- Sexo

El 53.4 % de los encuestados fueron mujeres.

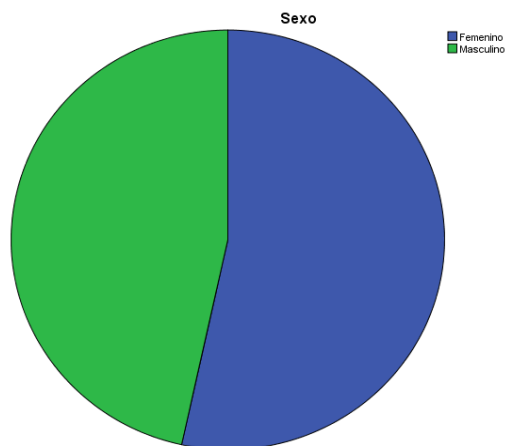
El 46.4 % de los encuestados fueron hombres.

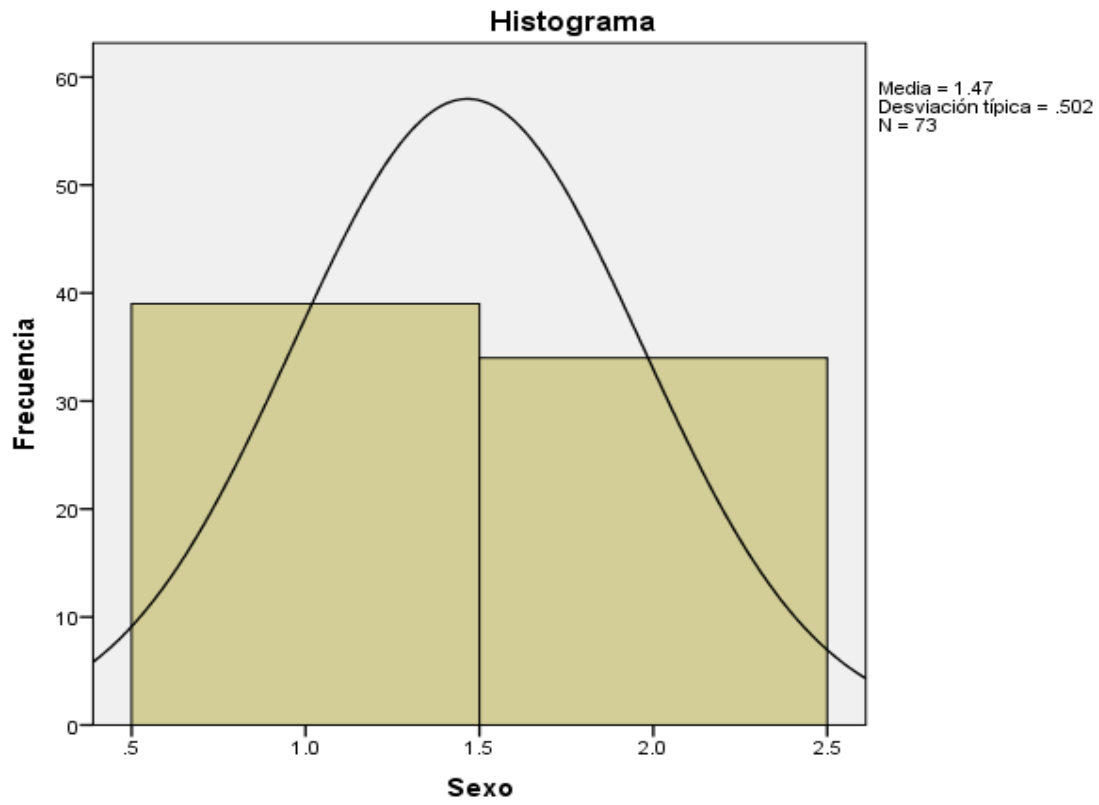
Tabla y graficas 4..1.2

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	39	53.4	53.4	53.4
	Masculino	34	46.6	46.6	100.0
	Total	73	100.0	100.0	

La muestra de docentes encuestados están distribuidos casi equitativamente, es decir no hay predominancia de varones o de mujeres, si acaso una ligera desviación hacia el sexo femenino.





Fuente: Elaboración propia

4.1.3.- Estado civil

El 16.4 % de los encuestados son solteros.

El 61.6 % de los encuestados son casados.

El 13.7% de los encuestados son divorciados.

El 1.4% de los encuestados son viudos.

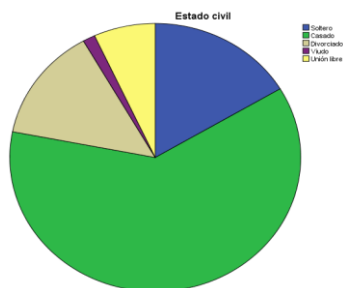
El 6.8 % de los encuestados vive en unión libre.

La mayoría de los docentes encuestados son casados (61.6%), reflejando que prefieren la estabilidad de un hogar y esta situación les favorece en el manejo del estrés que genera el ejercicio de su profesión.

Estadísticos

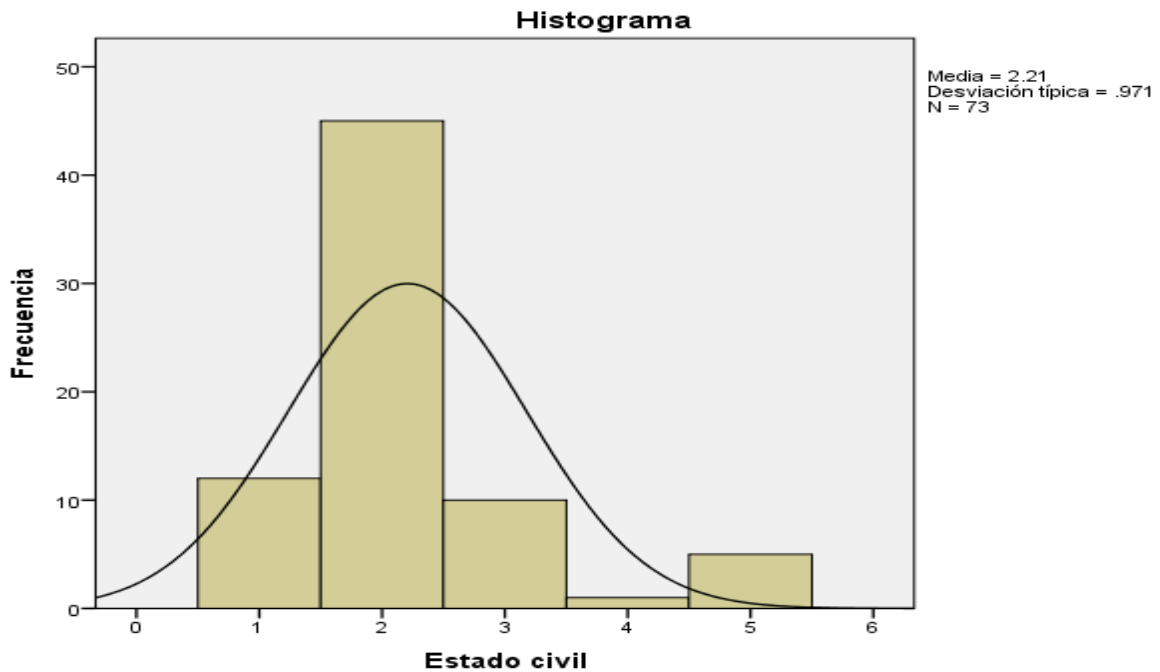
Tabla y graficas 4.1.3

Estado civil				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
✓ Soltero	12	16.4	16.4	16.4
á Casado	45	61.6	61.6	78.1
l Divorciado	10	13.7	13.7	91.8
i Viudo	1	1.4	1.4	93.2
d Unión libre	5	6.8	6.8	100.0
o s Total	73	100.0	100.0	



Estadísticos

Válidos	73
Perdidos	0
Media	2.21
Mediana	2.00
Moda	2



Fuente: Elaboración propia.

La moda y la mediana están en el rango 2 indicando que la mayoría son casados

4.1.4.- Número de hijos

El 58.9 % de los encuestados tiene 1 ó 2 hijos.

El 30.1 % de los encuestados tiene 3 ó 4 hijos.

El 1.4 % de los encuestados tiene 4 hijos.

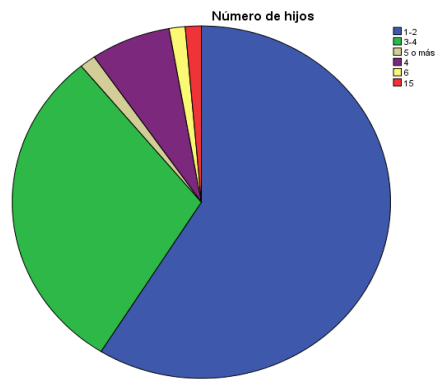
El 6.8 % de los encuestados tiene 5 hijos.

El 1.4 % de los encuestados tiene 6 hijos.

Tabla y graficas 4.1.4

Número de hijos

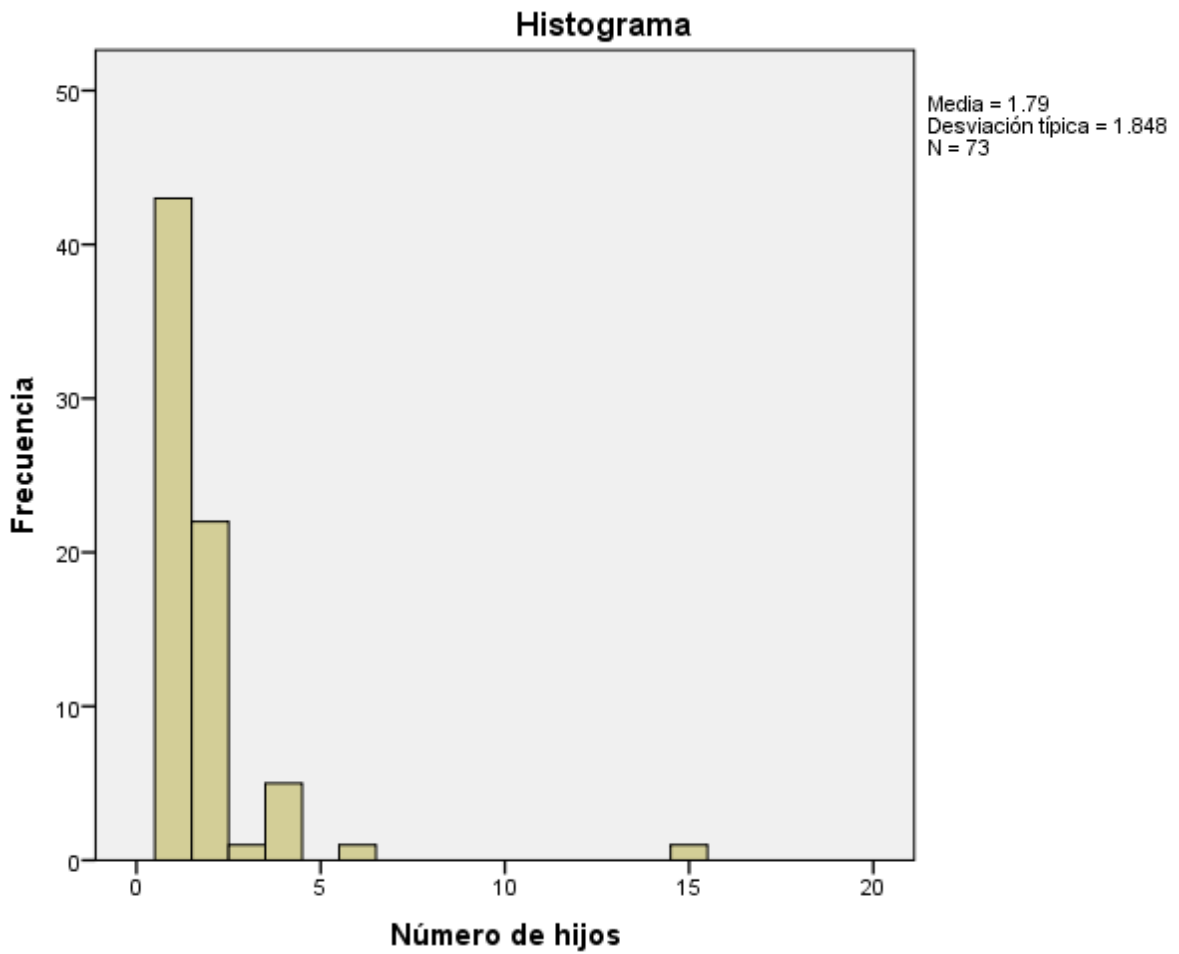
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1-2	43	58.9	58.9	58.9
3-4	22	30.1	30.1	89.0
5 o más	1	1.4	1.4	90.4
4	5	6.8	6.8	97.3
6	1	1.4	1.4	98.6
15	1	1.4	1.4	100.0
Total	73	100.0	100.0	



Estadísticos

Número de hijos

N	Válidos	73
	Perdidos	0
Media		1.79
Mediana		1.00
Moda		1



Fuente: Elaboración propia.

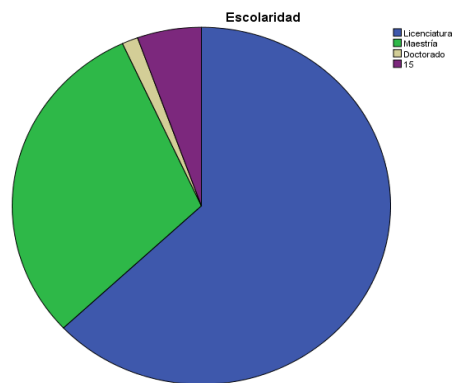
El 58.9% de los maestros encuestados tiene un hijo o dos, lo que confirma la moda que es el rango que más se repite. El 30.1% tiene tres o cuatro hijos. La media se ubica entre el rango 1 y el 2, (1.79) señalando con esto que la mayoría prefiere tener uno o dos hijos. El 89% se ubica en los rangos uno y dos.

4.1.5.- Escolaridad

La media, la moda y la mediana de la escolaridad son mayormente con un 63% de la población encuestada licenciados y el 30% tienen maestría, solo el 1.4% tiene doctorado, lo que equivale a 1 docente. El 5.5% no contesto esta pregunta.

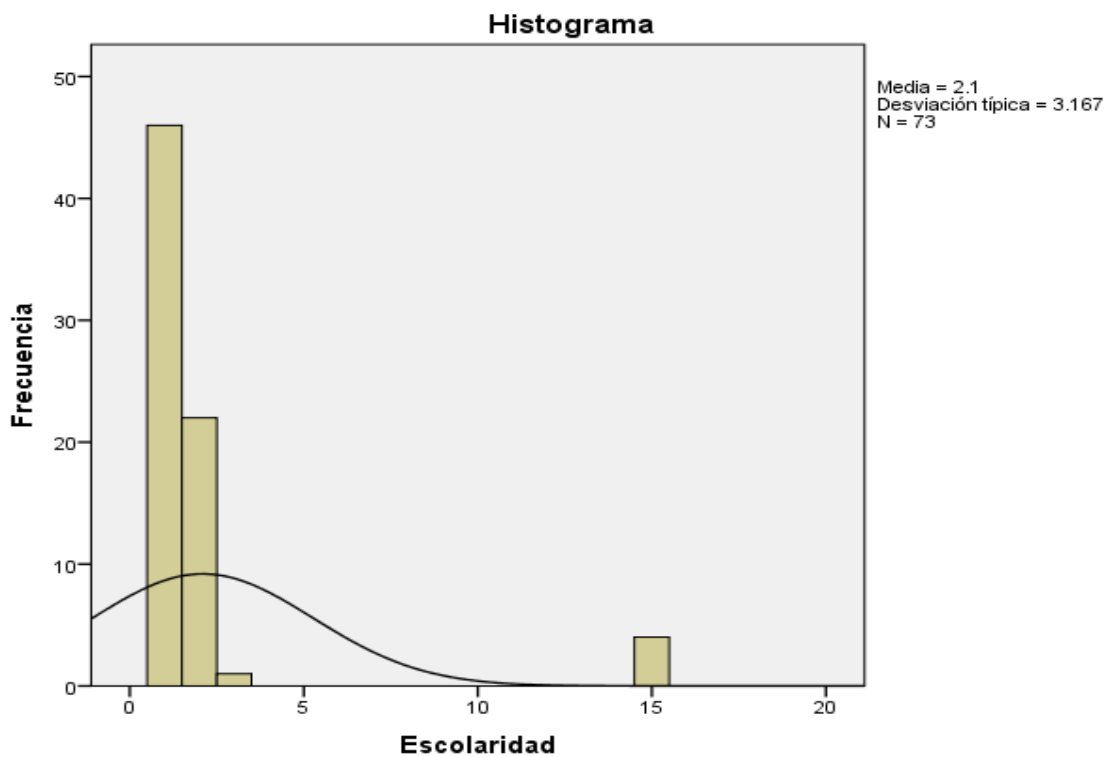
Tabla y graficas 4.1.5

		Escolaridad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciatura	46	63.0	63.0	63.0
	Maestría	22	30.1	30.1	93.2
	Doctorado	1	1.4	1.4	94.5
	15	4	5.5	5.5	100.0
	Total	73	100.0	100.0	



Estadísticos

Válidos	73
Perdidos	0
Media	2.10
Mediana	1.00
Moda	1
Desviación típica.	3.167
Varianza	10.032



Fuente: Elaboración propia

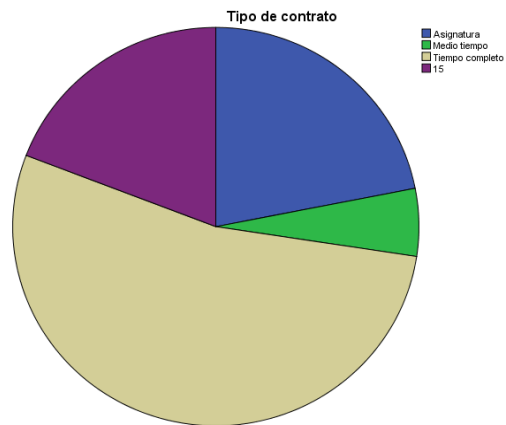
4.1.6. -Tipo de contrato

El 53.4% de los maestros encuestados son de tiempo completo y casi el 21.9% son de asignatura. Es de hacer notar que otro 21.9% no contesto esta pregunta.

Tabla 4.1.6

Tipo de contrato

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Asignatura	16	21.9	21.9	21.9
Medio tiempo	4	5.5	5.5	27.4
Válidos Tiempo completo	39	53.4	53.4	80.8
15	14	19.2	19.2	100.0
Total	73	100.0	100.0	

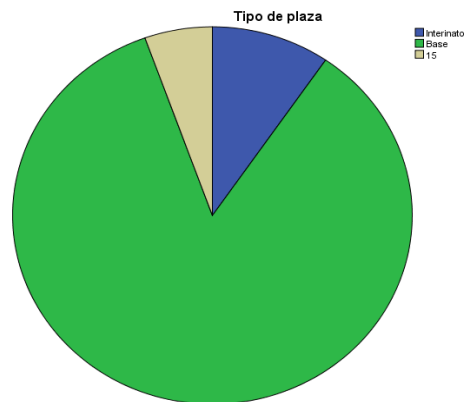


4.1.7.- Tipo de plaza

El 84.9% de los docentes encuestados son de base y solo el 9.6% son interinos, esta circunstancia le da a los maestros estabilidad y seguridad.

Tabla 4.1.7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Interinato	7	9.6	9.6	9.6
	Base	62	84.9	84.9	94.5
	15	4	5.5	5.5	100.0
	Total	73	100.0	100.0	



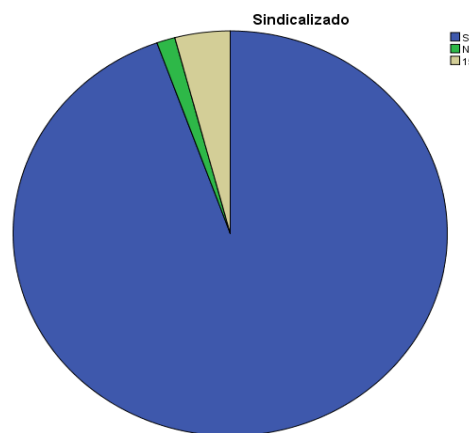
4.1.8.- Sindicalizado

El 94.5% de los maestros encuestados están sindicalizados, pertenecen a la Sección 37 del SNTE,

Lo que les proporciona una sólida plataforma de seguridad y estabilidad.

Tabla 4.1.8

Sindicalizado				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	69	94.5	94.5
	No	1	1.4	95.9
	15	3	4.1	100.0
	Total	73	100.0	100.0



4.1.9.- Años de servicio

Entre los 10 y los 30 años de servicio, los rangos son similares con una mayoría relativa del 24.7% de los maestros encuestados que están entre los 21 y 25 años de servicio profesional.

Tabla 4.1.9

Años de servicio profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0-5	5	6.8	6.8	6.8
6-10	10	13.7	13.7	20.5
11-15	12	16.4	16.4	37.0
16-20	11	15.1	15.1	52.1
Válidos 21-25	18	24.7	24.7	76.7
26-30	13	17.8	17.8	94.5
31-35	3	4.1	4.1	98.6
15	1	1.4	1.4	100.0
Total	73	100.0	100.0	

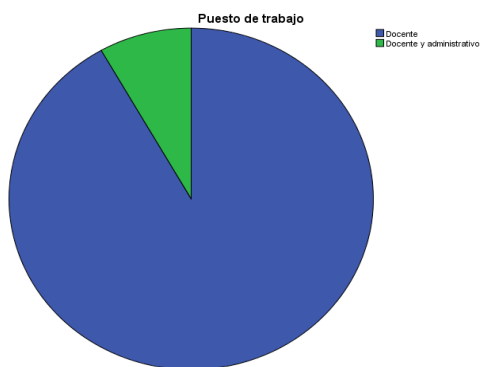


4.1.10.- Puesto de trabajo

El 91.8% de los maestros encuestados son maestros frente a grupo. Solo el 8.2% de la muestra son docentes y administrativos.

Tabla 4.1.10

Puesto de trabajo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Docente	67	91.8	91.8	91.8
Válidos Docente y administrativo	6	8.2	8.2	100.0
Total	73	100.0	100.0	



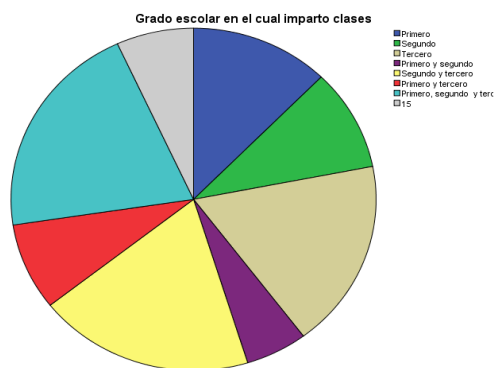
4.1.11.- Grado escolar en el cual imparto clases

El 39.7% de los maestros encuestados trabaja en un solo grupo y el 53.4% de la muestra trabaja con dos o más grupos. Resalta el rango de los maestros que trabajan con los tres grupos con un 20.5%

Tabla 4.1.11

Grado escolar en el cual imparto clases

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primero	9	12.3	12.3	12.3
Segundo	7	9.6	9.6	21.9
Tercero	13	17.8	17.8	39.7
Primero y segundo	4	5.5	5.5	45.2
Válidos Segundo y tercero	14	19.2	19.2	64.4
Primero y tercero	6	8.2	8.2	72.6
Primero, segundo y tercero	15	20.5	20.5	93.2
15	5	6.8	6.8	100.0
Total	73	100.0	100.0	

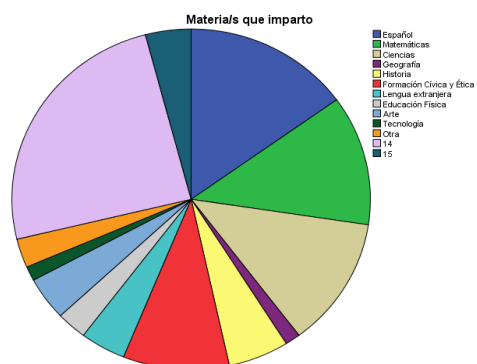


4.1.12.- Materias que imparto.

El 39.7% de la muestra enseñan español, matemáticas o ciencias. El 24.7% enseñan dos o más materias.

Tabla 4.1.12

Materia/s que imparto					
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	Español	11	15.1	15.1	15.1
	Matemáticas	9	12.3	12.3	27.4
	Ciencias	9	12.3	12.3	39.7
	Geografía	1	1.4	1.4	41.1
	Historia	4	5.5	5.5	46.6
	Formación Cívica y Ética	7	9.6	9.6	56.2
	Lengua extranjera	3	4.1	4.1	60.3
	Educación Física	2	2.7	2.7	63.0
	Arte	3	4.1	4.1	67.1
	Tecnología	1	1.4	1.4	68.5
	Otra	2	2.7	2.7	71.2
	14	18	24.7	24.7	95.9
	15	3	4.1	4.1	100.0
	Total	73	100.0	100.0	



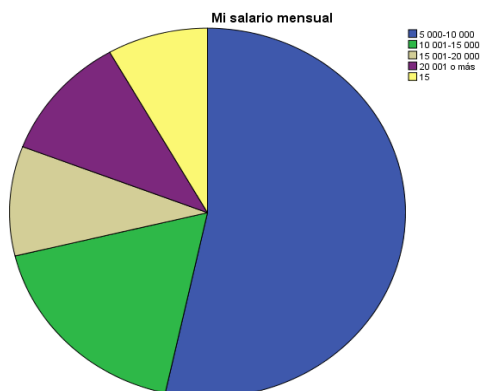
4.1.13.- Mi salario mensual

El 53.4% de los docentes encuestados se encuentran en el primer rango (5 000 – 10 000) y el 17.8% se ubica en el segundo rango (10 001 – 15 000), es decir el 71.2% gana entre 5 000 y 20 000 pesos.

Tabla 4.1.13

Mi salario mensual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
5 000-10 000	39	53.4	53.4	53.4
10 001-15 000	13	17.8	17.8	71.2
15 001-20 000	7	9.6	9.6	80.8
20 001 o más	8	11.0	11.0	91.8
15	6	8.2	8.2	100.0
Total	73	100.0	100.0	



4.1.14.- Numero de horas que imparto a la semana en mi centro de trabajo.

El 53.4% de los docentes encuestados desempeñan sus funciones docentes entre 26 y 40 horas semanales en su centro de trabajo. El 12.3% tienen de 1 a 6 horas por semana.

Tabla 4.1.14

Número de horas que imparto a la semana en mi centro de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1-6	9	12.3	12.3	12.3
7-10	4	5.5	5.5	17.8
11-15	4	5.5	5.5	23.3
16-20	6	8.2	8.2	31.5
21-25	6	8.2	8.2	39.7
Válidos 26-30	17	23.3	23.3	63.0
31-35	13	17.8	17.8	80.8
36-40	9	12.3	12.3	93.2
Más de 40	3	4.1	4.1	97.3
15	2	2.7	2.7	100.0
Total	73	100.0	100.0	



4.1.15.- Número de horas que imparto clases en otra institución.

El 45.2% de la muestra no labora en otra institución y el 50.7% si trabaja en otra escuela

Tabla 4.1.15

Número de horas que imparto en otra institución

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	4	5.5	5.5	5.5
1-6	13	17.8	17.8	23.3
7-10	5	6.8	6.8	30.1
11-15	2	2.7	2.7	32.9
Válidos 16-20	3	4.1	4.1	37.0
Más de 20	10	13.7	13.7	50.7
6	33	45.2	45.2	95.9
15	3	4.1	4.1	100.0
Total	73	100.0	100.0	



4.1.16.- Número de alumnos totales

El 13.7% de los maestros encuestados, tiene o espera tener entre 211 a 240 alumnos y el 20.5% espera tener o tiene más de 240 alumnos. Es interesante notar que el 19.2% de la muestra espera tener o tiene entre 31 y 50 alumnos.

Tabla 4.1.16

Número de alumnos totales que tengo o espero tener

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
15-30	6	8.2	8.2	8.2
31-50	14	19.2	19.2	27.4
51-70	1	1.4	1.4	28.8
71-100	3	4.1	4.1	32.9
101-120	4	5.5	5.5	38.4
121-150	1	1.4	1.4	39.7
151-180	4	5.5	5.5	45.2
181-210	6	8.2	8.2	53.4
211-240	10	13.7	13.7	67.1
Más de 240	15	20.5	20.5	87.7
15	9	12.3	12.3	100.0
Total	73	100.0	100.0	

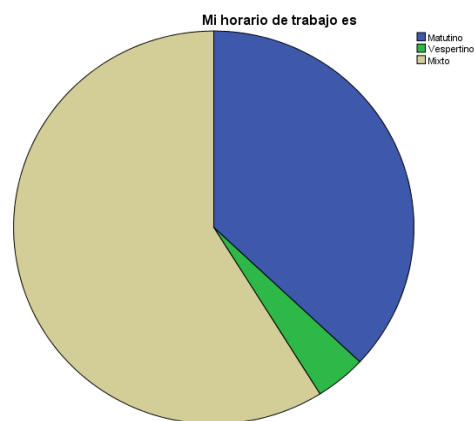


4.1.17.- Mi horario de trabajo.

El 58.9% de los docentes encuestados tiene un horario mixto y el 37% trabaja en el turno vespertino

Tabla 4.1.17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Matutino	27	37.0	37.0	37.0
	Vespertino	3	4.1	4.1	41.1
	Mixto	43	58.9	58.9	100.0
	Total	73	100.0	100.0	



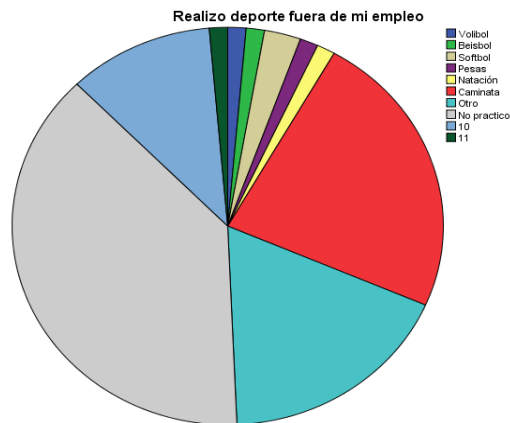
4.1.18.- Realizo deporte fuera de mi centro de trabajo

El 41% de los maestros que integran la muestra, el 41.1% camina, el 17.8% practica otro deporte, pero lo significativo es que el 38.4% de la muestra no practica algún deporte, por lo que puede decir que los docentes de la muestra tienden al sedentarismo.

Tabla 4.1.18

Realizo deporte fuera de mi empleo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Volibol	1	1.4	1.4	1.4
Beisbol	1	1.4	1.4	2.7
Softbol	2	2.7	2.7	5.5
Pesas	1	1.4	1.4	6.8
Natación	1	1.4	1.4	8.2
Válidos Caminata	17	23.3	23.3	31.5
Otro	13	17.8	17.8	49.3
No practico	28	38.4	38.4	87.7
10	8	11.0	11.0	98.6
11	1	1.4	1.4	100.0
Total	73	100.0	100.0	



4.1.19.- Cuento con alguna actividad de esparcimiento.

El 67% de los maestros de la muestra tienen dos o tres diferentes actividades de esparcimiento y el 12% tiene otro esparcimiento que no está ni en el cine, televisión lectura internet o jardinería. Por lo tanto el 79.5% de la muestra si tiene al menos una actividad de esparcimiento.

Tabla 4.1.19

Cuento con alguna actividad de esparcimiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cine	3	4.1	4.1	4.1
Televisión	4	5.5	5.5	9.6
Lectura	4	5.5	5.5	15.1
Internet	1	1.4	1.4	16.4
Jardinería	1	1.4	1.4	17.8
Otro	9	12.3	12.3	30.1
No tengo	2	2.7	2.7	32.9
Dos diferentes	21	28.8	28.8	61.6
Tres diferentes	28	38.4	38.4	100.0
Total	73	100.0	100.0	



4.1.20.- Tengo a mi cargo alguna coordinación o actividad de gestión en mi centro de trabajo

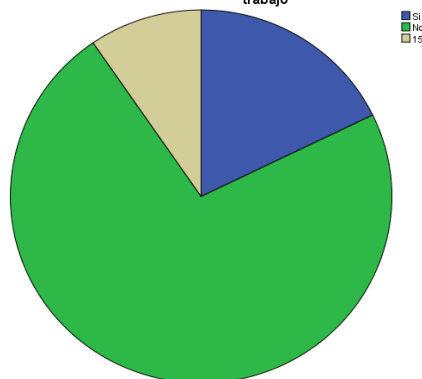
El 72.6% de los maestros encuestados no tiene a su cargo alguna coordinación o actividad de gestión y 17.8% si tiene. La mayoría de los maestros de la muestras solo tienen labores frente a grupo.

Tabla 4.1.20

Tengo a mi cargo alguna coordinación o actividad de gestión en mi centro de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	13	17.8	17.8	17.8
No	53	72.6	72.6	90.4
Válidos	7	9.6	9.6	100.0
Total	73	100.0	100.0	

Tengo a mi cargo alguna coordinación o actividad de gestión en mi centro de trabajo



4.2.- Correlaciones

Tabla 4.2.1

		burnout	Edad	Sexo	Estado civil	Número de hijos
burnout	Correlación de Pearson	1	-.031	.114	-.002	.002
	Sig. (bilateral)		.797	.335	.983	.989
	N	73	73	73	73	73
Edad	Correlación de Pearson	-.031	1	.035	.007	-.064
	Sig. (bilateral)	.797		.770	.956	.593
	N	73	73	73	73	73
Sexo	Correlación de Pearson	.114	.035	1	.057	-.030
	Sig. (bilateral)	.335	.770		.630	.800
	N	73	73	73	73	73
Estado civil	Correlación de Pearson	-.002	.007	.057	1	-.231*
	Sig. (bilateral)	.983	.956	.630		.049
	N	73	73	73	73	73
Número de hijos	Correlación de Pearson	.002	-.064	-.030	-.231*	1
	Sig. (bilateral)	.989	.593	.800	.049	
	N	73	73	73	73	73

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados muestran que no existe una correlación lineal positiva entre el burnout y la edad, el sexo y el estado civil porque la correlación de Pearson debe ser menor a 0.05 para que sea significativa. Entre el burnout y el número de hijos si se muestra que hay relación significativa pues la correlación de Pearson es menor a 0.05 y el grado de significancia es de .989, aproximándose a 1, esto indica que entre las dos variables hay una fuerte correlación.

Tabla 4.2.2

Correlaciones de Pearson

		burnout	Escolaridad	Tipo de contrato	Tipo de plaza	Sindicalizado
burnout	Correlación de Pearson	1	.450**	.129	-.028	-.071
	Sig. (bilateral)		.000	.276	.813	.553
	N	73	73	73	73	73
Escolaridad	Correlación de Pearson	.450**	1	.039	-.053	-.061
	Sig. (bilateral)	.000		.741	.657	.611
	N	73	73	73	73	73
Tipo de contrato	Correlación de Pearson	.129	.039	1	.326**	.102
	Sig. (bilateral)	.276	.741		.005	.391
	N	73	73	73	73	73
Tipo de plaza	Correlación de Pearson	-.028	-.053	.326**	1	-.094
	Sig. (bilateral)	.813	.657	.005		.430
	N	73	73	73	73	73
Sindicalizado	Correlación de Pearson	-.071	-.061	.102	-.094	1
	Sig. (bilateral)	.553	.611	.391	.430	
	N	73	73	73	73	73

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

Entre las variables burnout y escolaridad se presenta correlación pero una correlación media de .454, entre el burnout y las variables tipo de contrato, tipo de plaza y es sindicalizado no existe correlación positiva. Si consideramos que el signo del coeficiente señala la dirección de la relación y el valor absoluto del coeficiente de correlación señala la fuerza de la correlación entonces la significancia bilateral entre las dos últimas variables señaladas y el burnout tiende a menos 1, entonces la correlación es negativa.

Tabla 4.2.3

Correlaciones de Pearson

		burnout	Años de servicio profesional	Puesto de trabajo	Grado escolar en el cual impartó clases
burnout	Correlación de Pearson	1	.008	-.075	.037
	Sig. (bilateral)		.944	.528	.758
	N	73	73	73	73
Años de servicio profesional	Correlación de Pearson	.008	1	.208	-.122
	Sig. (bilateral)	.944		.078	.302
	N	73	73	73	73
Puesto de trabajo	Correlación de Pearson	-.075	.208	1	.135
	Sig. (bilateral)	.528	.078		.257
	N	73	73	73	73
Grado escolar en el cual impartó clases	Correlación de Pearson	.037	-.122	.135	1
	Sig. (bilateral)	.758	.302	.257	
	N	73	73	73	73

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Entre la variable burnout y las variables años de servicio profesional y grado escolar en el que impartó clases existe una correlación positiva pues el grado de significancia es menor que 0.05; y entre el burnout y la variable puesto de trabajo existe una correlación negativa.

Tabla 4.2.4

Correlaciones de Pearson

		burnout	Materia/s que imparto	Mi salario mensual	Número de horas que imparto a la semana en mi centro de trabajo
burnout	Correlación de Pearson	1	.226	.103	.102
	Sig. (bilateral)		.055	.386	.389
	N	73	73	73	73
Materia/s que imparto	Correlación de Pearson	.226	1	-.017	.090
	Sig. (bilateral)	.055		.889	.449
	N	73	73	73	73
Mi salario mensual	Correlación de Pearson	.103	-.017	1	-.201
	Sig. (bilateral)	.386	.889		.088
	N	73	73	73	73
Número de horas que imparto a la semana en mi centro de trabajo	Correlación de Pearson	.102	.090	-.201	1
	Sig. (bilateral)	.389	.449	.088	
	N	73	73	73	73

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Entre el burnout y las variables; materias que imparto, mi salario mensual y número de horas que imparto a la semana en mi centro de trabajo, no existe correlación porque los valores de las correlaciones son menores a la media y el nivel de significancia bilateral es mayor a 0.05 entre el burnout y cada una de las variables.

Tabla 4.2.5

Correlaciones de Pearson

		burnout	Número de horas que imparto en otra institución	Número de alumnos totales que tengo o espero tener	Mi horario de trabajo es
burnout	Correlación de Pearson	1	.248*	.119	.229
	Sig. (bilateral)		.035	.314	.051
	N	73	73	73	73
Número de horas que imparto en otra institución	Correlación de Pearson	.248*	1	-.042	-.123
	Sig. (bilateral)	.035		.725	.300
	N	73	73	73	73
Número de alumnos totales que tengo o espero tener	Correlación de Pearson	.119	-.042	1	-.077
	Sig. (bilateral)	.314	.725		.518
	N	73	73	73	73
Mi horario de trabajo es	Correlación de Pearson	.229	-.123	-.077	1
	Sig. (bilateral)	.051	.300	.518	
	N	73	73	73	73

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Entre el burnout y la variable número de horas que imparto en otra institución existe una correlación con un nivel de significancia de 0.035 lo que es menor al nivel esperado de menos 0.05, pero es una correlación débil de solo 0.248. Entre el burnout y la variable número de alumnos que tengo o espero tener no existe correlación y entre el burnout y la variable mi horario de trabajo tampoco existe correlación ya que el nivel de significancia resultante es ligeramente mayor a 0.05.

Tabla 4.2.6

Correlaciones de Pearson

		burnout	Realizo deporte fuera de mi empleo	Cuento con alguna actividad de esparcimiento	Tengo a mi cargo alguna coordinación o actividad de gestión en mi centro de trabajo
burnout	Correlación de Pearson	1	-.087	.111	.297*
	Sig. (bilateral)		.463	.350	.011
	N	73	73	73	73
Realizo deporte fuera de mi empleo	Correlación de Pearson	-.087	1	.080	-.038
	Sig. (bilateral)	.463		.502	.751
	N	73	73	73	73
Cuento con alguna actividad de esparcimiento	Correlación de Pearson	.111	.080	1	.011
	Sig. (bilateral)	.350	.502		.924
	N	73	73	73	73
Tengo a mi cargo alguna coordinación o actividad de gestión en mi centro de trabajo	Correlación de Pearson	.297*	-.038	.011	1
	Sig. (bilateral)	.011	.751	.924	
	N	73	73	73	73

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Entre las variables burnout y tengo a mi cargo alguna coordinación o actividad de gestión en mi centro de trabajo existe una débil correlación positiva porque el resultado es .297 y el grado de significancia es menor a 0.05. Entre el burnout y las variables realizo deporte fuera de mi empleo y cuento con alguna actividad de esparcimiento no existe correlación.

Tabla 4.2.7

Correlaciones de Pearson

		BURNOUT	variable culpa	variable desgaste psíquico	variable indolencia	variable ilusión por el trabajo
BURNOUT	Correlación de Pearson	1	.949**	.942**	.913**	.927**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000
	N	73	73	73	73	73
variable culpa	Correlación de Pearson	.949**	1	.826**	.786**	.882**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000
	N	73	73	73	73	73
variable desgaste psíquico	Correlación de Pearson	.942**	.826**	1	.892**	.812**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000
	N	73	73	73	73	73
variable indolencia	Correlación de Pearson	.913**	.786**	.892**	1	.775**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000
	N	73	73	73	73	73
variable ilusión por el trabajo	Correlación de Pearson	.927**	.882**	.812**	.775**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	
	N	73	73	73	73	73

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

Se realizó un análisis de correlación de Pearson con el propósito de saber si la variable burnout y la variable culpa están relacionadas entre sí. Se obtuvo un coeficiente de .949 (se acerca a 1 que es la correlación perfecta) y un nivel de significancia 0.000 que es menor a 0.01 esto sugiere que existe una alta correlación positiva entre ambas variables, lo que quiere decir que a mayor sentimiento de culpa mayor burnout o a menor sentimiento de culpa menor burnout.

Se realizó un análisis de correlación Pearson con el propósito de saber si la variable burnout y la variable desgaste psíquico están relacionados entre sí, se

obtuvo un coeficiente de .942 y un grado de significancia menor a 0.01 lo que significa que existe una alta correlación positiva entre ambas variables, esto quiere decir que a mayor desgaste psíquico mayor burnout y viceversa.

Se realizó un análisis de correlación de Pearson con el propósito de saber si la variable burnout y la variable indolencia están relacionadas entre sí. Se obtuvo un coeficiente de .913 y un nivel de significancia menor a 0.01 que sugiere que existe una alta correlación positiva entre ambas variables, esto quiere decir que a mayor indolencia mayor burnout y a menor indolencia menor burnout.

Al hacer un análisis usando la correlación de Pearson con el propósito de saber si la variable burnout y la variable ilusión por el trabajo están relacionadas entre sí. Se obtuvo un coeficiente de .927 y un nivel de significancia menor a 0.01 lo indica que existe una alta correlación positiva entre ambas variables. La correlación entre estas dos variables se debe interpretar en sentido inverso es decir, son inversamente proporcionales, entre menos ilusionados trabajen mayor burnout.

Tabla 4.2.8

Correlaciones usando la Rho de Spearman

			burnout	variable ilusión por el trabajo	variable desgaste psíquico	variable indolencia	variable culpa
Rho de Spearman	burnout	Coeficiente de correlación	1.000	.249*	.729**	.620**	.656**
		Sig. (bilateral)		.034	.000	.000	.000
		N	73	73	73	73	73
	variable ilusión por el trabajo	Coeficiente de correlación	.249*	1.000	.071	.052	.088
		Sig. (bilateral)	.034		.549	.665	.460
		N	73	73	73	73	73
	variable desgaste psíquico	Coeficiente de correlación	.729**	.071	1.000	.449**	.212
		Sig. (bilateral)	.000	.549		.000	.071
		N	73	73	73	73	73
	variable indolencia	Coeficiente de correlación	.620**	.052	.449**	1.000	.286*
		Sig. (bilateral)	.000	.665	.000		.014
		N	73	73	73	73	73
	variable culpa	Coeficiente de correlación	.656**	.088	.212	.286*	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.460	.071	.014	
		N	73	73	73	73	73

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

Al analizar la relación que existe entre el burnout y la variable ilusión por el trabajo usando la Rho de Spearman se encontró que existe una débil correlación entre ellas ya que el resultado fue 0.249, lo que está muy por debajo de la media siendo uno la correlación perfecta, el nivel de significancia que se muestra es de 0.034 el cual es menor a 0.05, lo que indica que aunque el coeficiente de correlación sea débil la correlación es significativa. Entre el burnout y la variable desgaste

psíquico existe un coeficiente de correlación de 0.729 y un nivel de significancia bilateral menor a 0.01, esto significa que a mayor desgaste psíquico mayor burnout. La correlación entre el burnout y la variable indolencia es de 0.620, superior a la media y con un nivel de significancia menor al 0.01, por lo que entre estas dos variables existe una gran dependencia, porque hay entre ella una correlación linealmente positiva, a mayor indolencia mayor burnout. Entre el burnout y la variable culpa existe una correlación positiva, el resultado en la tabla señala una correlación positiva de 0.656 y un nivel de significancia menor a 0.01.

Tabla 4.2.9.- Resumen de variables de escala
Medidas de tendencia central

Estadísticos		variable ilusión por el trabajo	variable desgaste psíquico	variable indolencia	variable culpa
N	Válidos	73	73	73	73
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	19.5890	9.1096	6.4384	8.6849
	Mediana	17.0000	6.0000	3.0000	5.0000
	Moda	20.00	.00 ^a	1.00 ^a	.00
	Desv. típ.	9.39538	11.48497	9.13021	14.96744
	Mínimo	11.00	.00	.00	.00
	Máximo	53.00	47.00	38.00	62.00
		1430.00	665.00	470.00	634.00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores

Estadísticos

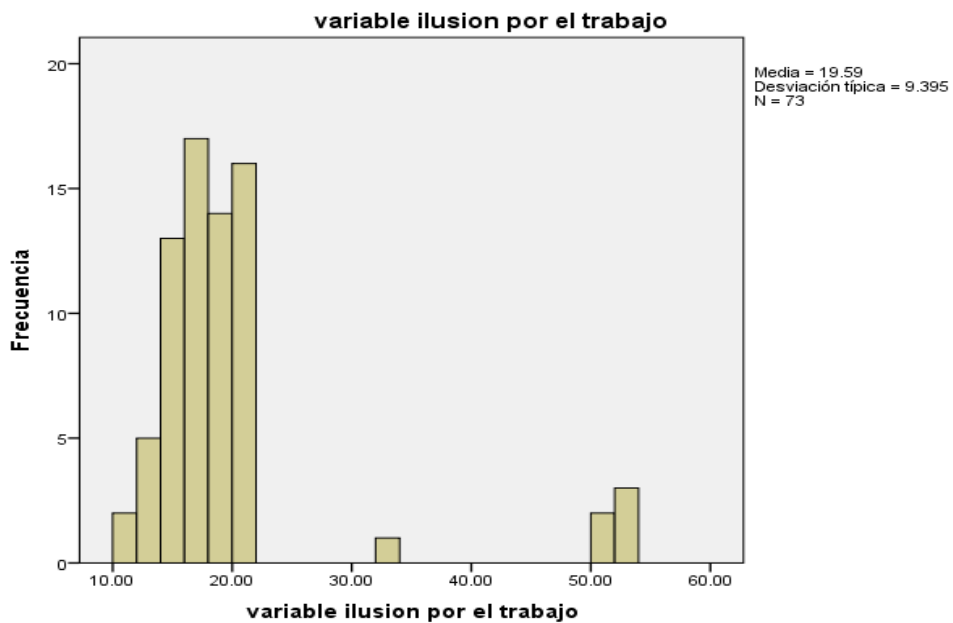
burnout

N	Válidos	73
	Perdidos	0
Media		43.8219
Mediana		32.0000
Moda		30.00
Desv. típica		42.06653
Mínimo		16.00
Máximo		194.00
Suma		3199.00

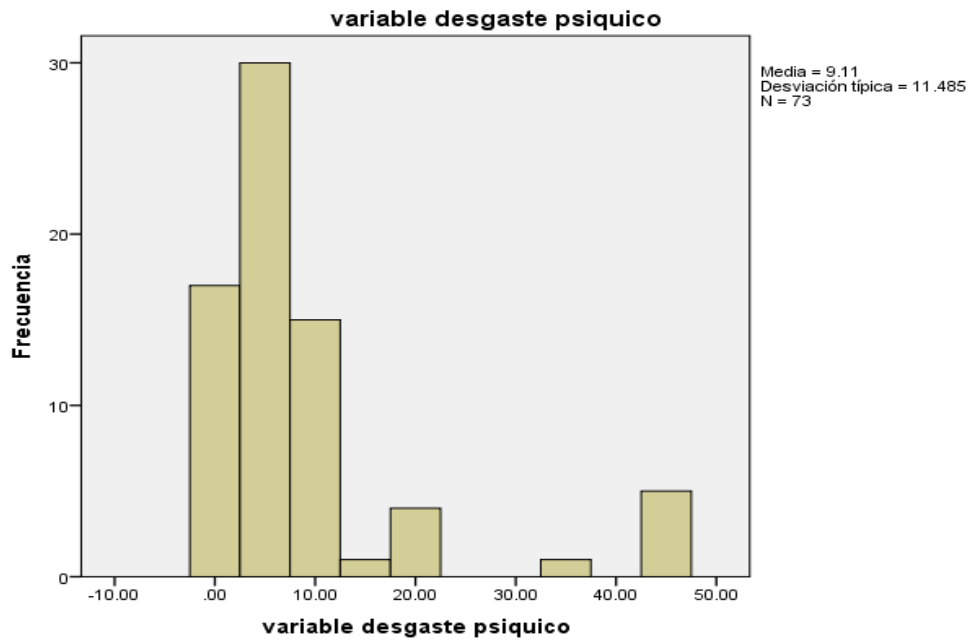
Considerando la media y la mediana los valores se distribuyen normalmente.

A continuación se presentan los histogramas que ilustran la distribución de las cinco variables.

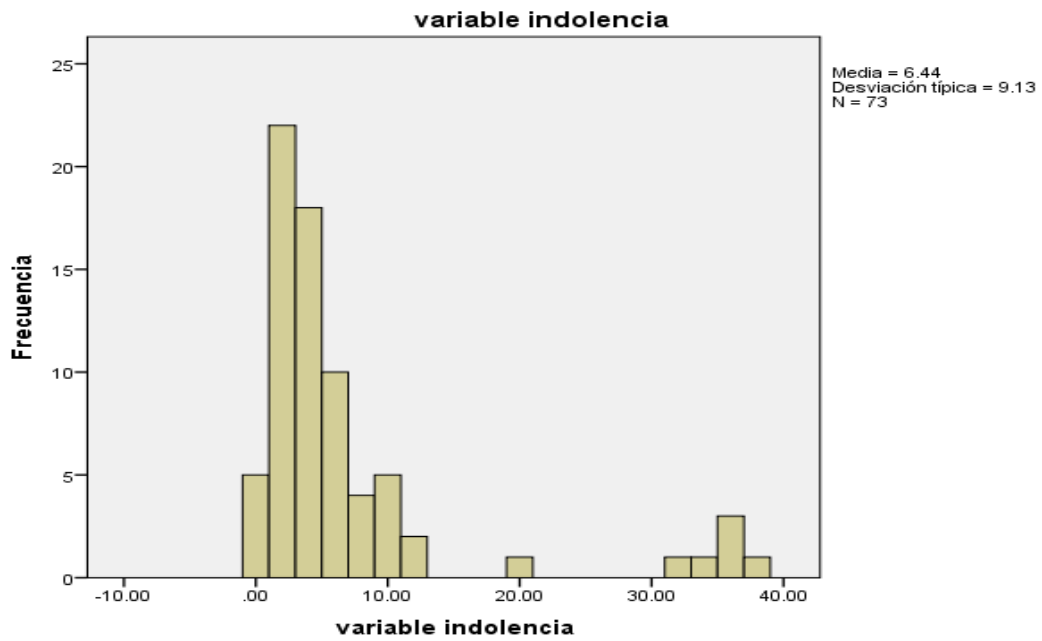
Gráfica 4.2.1



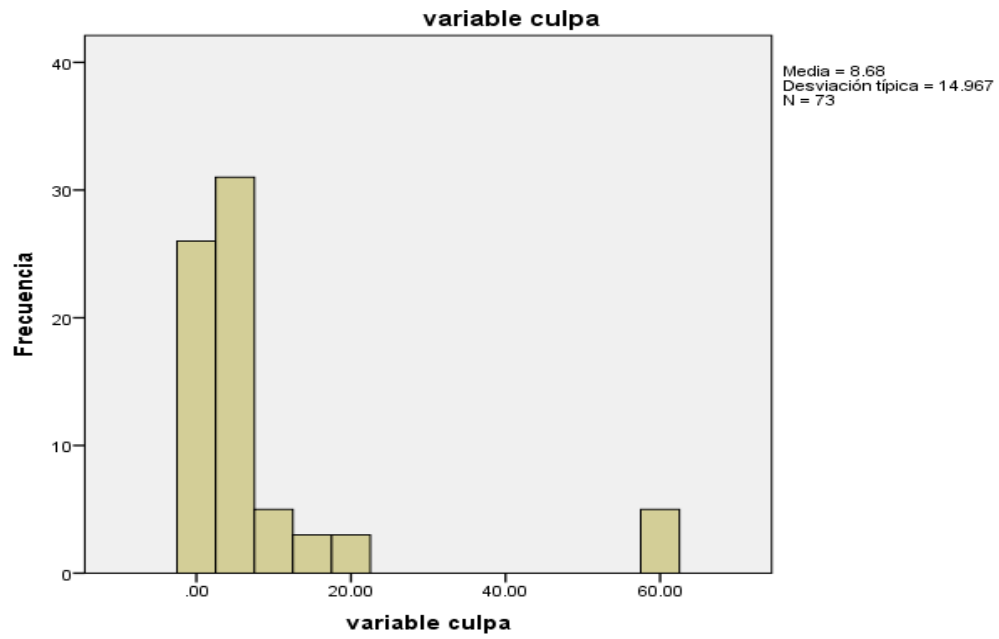
Grafica 4.2.2



Gráfica 4.2.3



Gráfica 4.2.4



Gráfica 4.2.5

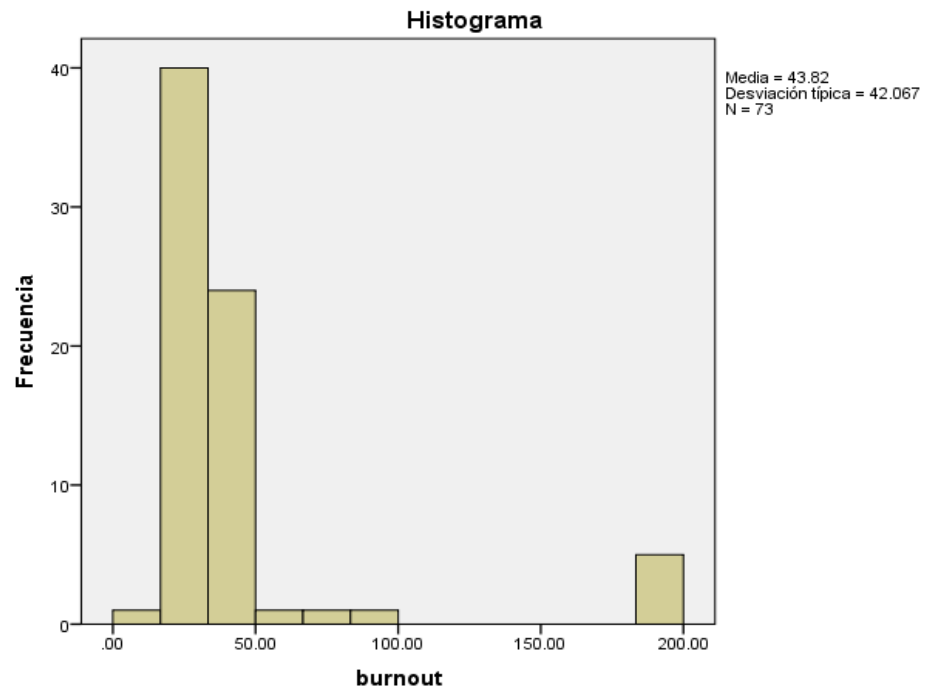


Tabla 4.2.10

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
variable ilusión por el trabajo * burnout	73	100.0%	0	0.0%	73	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	488.559 ^a	363	.000
Razón de verosimilitudes	224.309	363	1.000
Asociación lineal por lineal	61.892	1	.000
N de casos válidos	73		

- a. 408 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

Al analizar el estadístico los resultados mostrados en las tablas de contingencia usando la chi cuadrada, se concluye aceptar que entre la variable burnout y la variable ilusión por el trabajo existe una relación de dependencia, porque la chi cuadrada de Pearson tiene una significancia de 0.000 que es menor a 0.05.

Tabla 4.2.11

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
variable desgaste psíquico * burnout	73	100.0%	0	0.0%	73	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	808.164 ^a	660	.000
Razón de verosimilitudes	289.917	660	1.000
Asociación lineal por lineal	63.865	1	.000
N de casos válidos	73		

a. 714 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

Al analizar el estadístico los resultados mostrados en las tablas de contingencia usando la chi cuadrada se concluye es aceptar que entre las variables burnout y desgaste psíquico existe una relación de dependencia, porque la chi cuadrada de Pearson tiene una significancia de 0.000 que es menor a 0.05.

Tabla 4.2.12

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
variable indolencia * burnout	73	100.0%	0	0.0%	73	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	735.413 ^a	528	.000
Razón de verosimilitudes	251.074	528	1.000
Asociación lineal por lineal	60.065	1	.000
N de casos válidos	73		

a. 578 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

Al analizar el estadístico los resultados mostrados en las tablas de contingencia usando la chi cuadrada se concluye que se acepta que entre las variables burnout y la variable indolencia existe una relación de dependencia, porque la chi cuadrada de Pearson tiene una significancia de 0.000 que es menor a 0.05.

Tabla 4.2.13

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
variable culpa * burnout	73	100.0%	0	0.0%	73	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	702.900 ^a	627	.019
Razón de verosimilitudes	263.175	627	1.000
Asociación lineal por lineal	64.803	1	.000
N de casos válidos	73		

a. 680 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

Al analizar el estadístico, los resultados mostrados en las tablas de contingencia usando la chi cuadrada se concluye que se acepta que entre las variables burnout y la variable culpa existe una relación de dependencia, porque la chi cuadrada de Pearson tiene una significancia de 0.019 que es menor a 0.05.

CAPITULO 5.- DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la tabla se muestra la discusión de los resultados en las hipótesis de investigación.

5.1.- Hipótesis de investigación

Tabla 5.1

Hipótesis 1	Al aceptar la hipótesis 1, se confirma la afirmación de que en los docentes encuestados se presentan altos índices de burnout como consecuencia del desgaste psíquico, también se acepta la aseveración de que si hay un impacto significativo del desgaste psíquico en el síndrome del burnout lo que se evidencia por medio de una falta de energía, insensibilidad, ansiedad e impotencia.
Hipótesis 2	Al aceptar la hipótesis 2, se confirma la afirmación de que en los docentes de la muestra existe un impacto significativo en el síndrome del burnout por parte de la variable ilusión en el trabajo. Cuando el docente no tiene ilusión por su trabajo, lo evidencia a través de la desmotivación, sentido de logro y eficiencia en el trabajo. Trabaja desmotivado y deficientemente.
Hipótesis 3	Al aceptar la hipótesis 3, se confirma la afirmación de que en los docentes encuestados existe una relación entre el burnout y la indolencia, demostrándose de que si hay un impacto significativo de la indolencia sobre el síndrome de burnout, lo que se evidencia a través de mayores índices de indiferencia, actitudes negativas, cansancio y desanimo.
Hipótesis 4	Se acepta la hipótesis 4 evidenciando con ello de que sí hay un impacto significativo de la culpa en el síndrome de burnout, lo que se evidencia a través de sentimientos desgastantes, juzgarse incompetentes y no tener una correcta autovaloración.

5.2.- Hallazgos de la investigación

1.- Considerando las variables personales Sociodemográficos es de resaltar que no hay correlación positiva entre el burnout y la edad, el sexo y el estado civil, pero si hay una correlación positiva entre el burnout y el número de hijos.

2.- Hay una ligera correlación positiva entre el burnout y la escolaridad, y una correlación muy marcada entre el burnout y los variables años de servicio y el grado escolar en el cual imparten clases.

3.- Existe una correlación significativa entre el burnout y el desgaste psíquico, cuando el docente experimenta desgaste psíquico ya no tiene la energía suficiente para desempeñar sus funciones, se vuelve insensible, ansioso, irritable e impaciente.

4.- Existe una correlación entre el síndrome del burnout y la ilusión por el trabajo, los docentes que tienen menores índices de ilusión por el trabajo desempeñan su trabajo desmotivados, rutinarios, no tienen sentido de logro y caen en la ineficiencia y la baja calidad en sus labores.

5.- Existe una correlación entre el síndrome del burnout y la indolencia, en los docentes encuestados que presentan mayores índices de indolencia se muestran indiferentes, son negativos y cuestionadores, no son colaboradores y proyectan desanimo y cansancio, inclusive algunos docentes muestran reticencia y pereza.

6.- Existe una correlación entre el síndrome del burnout y la culpa. Los docentes encuestados que tienen mayores índices de culpa expresan sentimientos desgastantes, se autoevalúan como incompetentes y se mino rizan es decir, caen en juicios de poca valía personal.

5.3.- Limitaciones del estudio.

Los maestros de las escuelas secundarias, son los docentes que más están en contacto con factores estresantes en el cumplimiento de su misión, pero también son desconfiados y muchos no están dispuestos a compartir información confidencial, por lo que no todos contestaron con veracidad el ítem 33 que investiga sobre su salario. Otra limitante de la investigación fue que se tuvo que levantar la encuesta en horas de trabajo o en los recesos. Se deben buscar los momentos más apropiados para encuestar o bien pedir el apoyo de los Subdirectores.

5.4.- Oportunidades de trabajos futuros

Considerando el párrafo que antecede, se necesita aumentar el número de investigaciones relacionadas con las medidas orgánicas y fisiológicas en docentes de todos los sistemas es decir escuelas públicas y privadas, rurales y urbanas y de todos los turnos. No encontré otros trabajos similares realizados en secundarias en el estado de Baja California. No cabe la menor duda de la objetividad y validez de los resultados obtenidos de los cuestionarios para la evaluación del síndrome del burnout, para así, entre otras cosas poder realizar comparaciones con los resultados de esos estudios futuros.

5.5.- Aportaciones de este trabajo

Al realizar la investigación se pudo constatar que muchos docentes no perciben la presencia de las variables que ocasionan al burnout. En las instituciones no existe la importancia relativa que tiene el conocer lo que sucede con el Síndrome

de Quemado por el Trabajo y los docentes, y como estos maestros y maestras han sobrellevado las consecuencias de experimentar estrés desgastante.

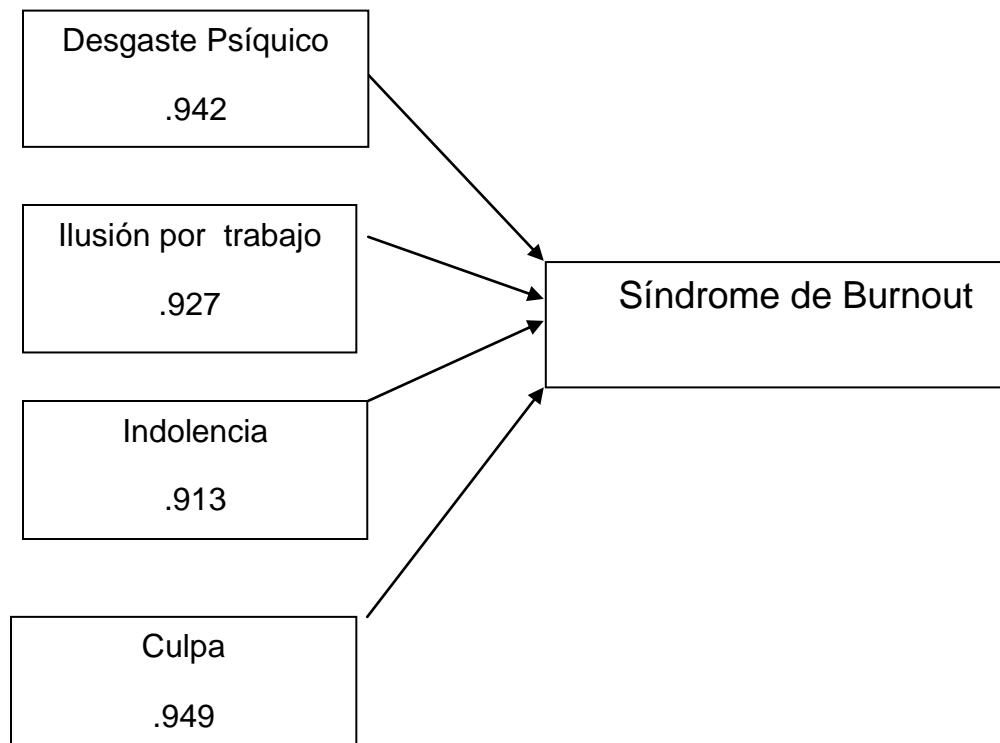
El burnout es un concepto de gran relevancia para las personas y de grandes implicaciones en el campo laboral, se debe evaluar de forma cuantificable para conocer su prevalencia en las instituciones educativas y establecer estrategias de afrontamiento.

Los maestros de las escuelas secundarias son los docentes que más están en contacto con factores estresantes en el cumplimiento de su misión, pero también son desconfiados y muchos no están dispuestos a compartir información confidencial, por lo que no todos contestaron con veracidad el ítem 33 que investiga sobre su salario. Otra limitante de la investigación fue que se tuvo que levantar la encuesta en horas de trabajo o en los recesos.

5.6.- El modelo Ex post

El modelo Ex post final queda de la siguiente manera

Figura 3.1 Modelo de Ex Ante



Fuente: Elaboración propia según el modelo de Gil - Monte

5.6.- Conclusiones

En concordancia a los objetivos planteados en esta investigación, los resultados obtenidos permiten afirmar que en lo general existe el burnout en los profesores que integraron la muestra, quienes laboran en tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de Ensenada y una en Maneadero. El análisis de los datos utilizando el índice de correlación de Pearson, la Rho de Spearman y la Chi cuadrada muestra que hay un impacto significativo de las cuatro variables estudiadas y su relación con el burnout que algunos profesores y profesoras experimentan en cierto nivel. Es de notar que las cuatro variables tienen un nivel de significancia de 0.000 resaltando la culpa que es la variable que tiene mayor coeficiente de correlación. El docente que se siente culpable lo evidencia con sentimientos desgastantes y se juzga incompetente.

Según los perfiles establecidos por Gil-Monte (2005), él afirma que cuando el síndrome de quemado por el trabajo se presenta con culpa, la persona experimenta remordimientos porque no puede cumplir con lo que le corresponde y entonces trata de manera indiferente e impersonal a los que les presta sus servicios en su centro de trabajo lo que se traduce en mas culpa. Esta es una situación que le produce mucho daño al individuo.

Gil-Monte (2005) sostiene que en algunas investigaciones los docentes que tienen entre 30 y 50 años de edad presentan más elevados niveles del síndrome porque es en este rango de edad en donde los maestros están más involucrados en sus trabajos y en su propio proyecto de vida, lo que los predisponen para desarrollar burnout el estudio realizado en los docentes de la muestra arroja datos que permiten estar de acuerdo con lo aseverado por Gil-Monte.

Como resultado del análisis se encontró que tanto maestros como maestras experimentan desgaste psíquico porque el índice de correlación de Pearson fue de 0.942 y el nivel de significancia menor a 0.01 lo que se evidencia por falta de sensibilidad, son ansiosos, irritables y se sienten impotentes, pierden el control

Shirom (1989) señaló que el desgaste psíquico era el corazón del Síndrome de Quemado por el Trabajo. Esta variable se presenta con mayor frecuencia e intensidad en los que prestan sus servicios en las escuelas porque desempeñar la tarea docente implica mucho compromiso lo que trae como consecuencia mayor desgaste psíquico.

5.6.- Recomendaciones.

Sugerencias que podrían ayudar a evitar el burnout entre los docentes de secundaria.

Enfatizar la importancia de una buena comunicación organizacional con el propósito de que haya claridad en el intercambio de mensajes entre maestros y directivos. Debiera saber cuáles son sus derechos y cuáles son sus obligaciones.

Tener un buen control de todos los recursos de los que disponen los docentes en el ejercicio de sus funciones para evitar esperas innecesarias y pérdida de tiempo. Si los docentes tienen que esperar entonces se frustran.

Programar talleres y cursos para maestros, se puede incluir curso de inducción para los nuevos docentes (Hernández, Salanova, & Peiró, 2003).

Tener juntas periódicas de Consejo Técnico

Taller anti estrés, dirigido por profesionales

REFERENCIAS

- Arce Arnaez, M. A., Domínguez Carmona, M., Otero Puime, Á., & Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Medicina. Departamento de Medicina Preventiva Salud Pública e Historia de la Ciencia. (1992). *Evaluación de la satisfacción laboral en los trabajadores de atención primaria y su relación con las condiciones de trabajo*.
- Ares Parra, A., Peiró Silla, J. M., & Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de. (2001). *El rol del mando intermedio y el estrés laboral [Recurso electrónico]*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Arroba, T., & James, K. (1990). *Cómo manejar la presión en el trabajo: Guía para la supervivencia*. México: McGraw Hill.
- Buendía Vidal, J., & Ramos, F. (2001). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide.
- Cáceres Lema, V. (2000). *Evaluación del estrés laboral en los profesionales sanitarios de la Provincia de A Coruña*. A Coruña: Diputación Provincial da Coruña.
- CIMOP., & Instituto de la Mujer (España). (2000). *El estrés en las mujeres trabajadoras: sus causas y sus consecuencias*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Dy, F. J. F., España. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social., & Organización Internacional del Trabajo (Ginebra). (1987). *Unidades de representación visual: contenido de trabajo y estrés en el trabajo de oficina: Nuevas tecnologías y la mejora del trabajo de entrada de datos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- España. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social., & Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (Dublín). (1987). *El estrés físico y psicológico en el trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

- Evaluación del estrés laboral en los profesionales sanitarios de la provincia de A Coruña.* (2000). A Coruña: Diputación provincial da Coruña.
- Ferrando Belart, J. (1993). *Fuentes, manifestaciones y variables relacionadas con el estrés laboral en una muestra de docentes de Barcelona.* Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fineman, S. (1983). *White collar unemployment: impact and stress.* Chichester: John Wiley & Sons.
- Flórez Lozano, J. A. (1994). *Síndrome de "estar quemado".* Barcelona: EDIKA MED.
- Franco Martínez, S., & Esteve Zarazaga, J. M. (1995). *Estrés laboral docente: estudio comparativo con la profesión de enfermería.* Málaga: Universidad, Secretariado de publicaciones.
- Fundación Paideia. (1993). *El malestar en los profesionales de los Servicios Humanos y Sociales.* La Coruña: Fundación Paideia.
- Gándara Martín, J. J. d. I. (1998). *Estrés y trabajo: el síndrome del burnout.* Madrid: Cauce editorial.
- Gil-Monte, P., & Peiró Silla, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse.* Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P.R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout); una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar.* Madrid, España: Pirámide.
- Guerrero Barona, E., & Vicente Castro, F. (2001). *Síndrome de "Burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado.* Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1992). *Estrés y trabajo: una perspectiva gerencial* ([2a. ed.]). México, [etc.]: Trillas.
- Jacobson, S. F., & McGrath, H. M. (1983). *Nurses under stress.* New York: Wiley.

- Kalimo, R., Cooper, C. L., El-Batawi, M. A., & Organización Mundial de la Salud. (1988). *Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Kornblit, A. L., & Mendes Díaz, A. M. (1993). *El profesor acosado: del agobio al estrés*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Loscertales, F., & Juidías Barroso, J. (1993). *El rol docente: un enfoque psicosocial* (1. ed.). Sevilla: Muñoz Moya y Montraveta.
- Manassero Mas, M. A. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza* (1. ed.). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Maslach, C. (1997). *Inventario Burnout de Maslach(MBI): Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial*. Madrid: TEA.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto (California): Consulting Psychologists Press.
- Merín-Reig, J., Cano-Vindel, A., & Miguel-Tobal, J. J. (1995). El estrés laboral: bases teóricas y marco de intervención / Occupational stress: theoretical background and intervention framework. *Ansiedad y Estrés*, 1(2-3), 113-130.
- Mingote Adán, J. C., & Pérez Corral, F. (1999). *El estrés del médico: manual de autoayuda*. Madrid: Díaz de Santos.
- Munuera Moreno, G., & Comisiones Obreras. Federación de Servicios y Administraciones Públicas. (2002). *Estrés laboral. Mobbing y organización del trabajo / Autor Gregorio Munuera Moreno* (2ª ed.). Madrid: Ediciones GPS.
- Norfolk, D. (1989). *El estrés del ejecutivo: cómo reconocer el estrés y utilizarlo en beneficio propio*. Bilbao: Deusto.
- Peiró, J. M. (2000). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Pirámide.
- Peiró, J. M., & Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Phillips, N., & British Institute of Management Foundation. (1995). *Motivating for change: how to manage employee stress* (1st. published in Gret Britain. ed.). London: Institute of Management Foundation; Pitman.

- Quick, J. C., Murphy, L. R., & Hurrell, J. J. (1992). *Stress & well-being at work: assessments and interventions for occupational mental health* (1st ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Quick, J. C., & Quick, J. D. (1984). *Organizational stress and preventive management*. New York [etc.]: McGraw-Hill.
- Ross, R. R., & Altmaier, E. M. (1994). *Intervention in occupational stress: a handbook of counselling for stress at work*. London: Sage.
- Sloan, S. J., & Cooper, C. L. (1986). *Pilots Under Stress*. London ; New York: Routledge & Kegan Paul.
- Tonon, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional: una mirada del síndrome del burnout*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente* (1ª ed.). Barcelona [etc.]: Paidó