



ugr

Universidad
de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía

Programa de Doctorado
“Educación Social: Fundamentos y Metodología”

Tesis doctoral

**Burnout en docentes: una aproximación a la situación de
profesores de Escuelas Primarias Públicas de México**

Presenta: Ericka Ileana Escalante Izeta

Directores: Matías Bedmar Moreno

Ma. Dolores Fresneda López

Granada, Junio 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ericka Ileana Escalante Izeta
D.L.: GR 3236-2010
ISBN: 978-84-693-4368-5

Editor: Editorial de la Universidad de Granada

Autor: Escalante Izeta Ericka Ileana

Este trabajo está dedicado a todas las personas que creen en la utopía de un mundo mejor, especialmente a aquellas que todos los días intentan que los más pequeños sigan confiando y creyendo en lo positivo de la vida, a pesar de que parezca que el mundo conspira en su contra. Para ellos, y que juntos sigamos confiando....

Agradezco profundamente todo el apoyo y cariño que he recibido de manera desinteresada de las personas maravillosas que caminan conmigo:

A Mirna, Marco, Enrique, Jesús, María de Jesús, Martín, Jackie, Gasupo, Joseso, Pepe, Pao, Ana Laura, Gina, Gaby, Gabita, Iván, Fer, Checo, Jorge, Ramón, Sandy, Dany e Ixchel.

¡A todos los Gamboa! Con mucho cariño...

A Piedi Martín, a la Fundación Carolina, a CONACYT, a Juan Rivera, Lynette Neufeld y Bernardo Turnbull, por su apoyo para financiar estos estudios.

A quienes me acompañaron en esta aventura llamada España: Ericka, Resu, Pilar, Julián, Astrit, Nicole, Inma, Rosario, Cely, Asimut, GEA y el centro Chen.

A la Universidad de Granada, por esta maravillosa experiencia, estupendos profesores y compañeros. A la biblioteca del IISUE de la UNAM, por su excelente acervo y servicio.

A Tere Shamah Levy, por su apoyo incondicional y por creer en mí. A mis excelentes compañeros del INSP.

A las buenas amigas, Lula, Caly, Liz, Flo, Anabelle, Fer, Yin, ¡Isabela y Maia!

Por el apoyo para el desarrollo y revisión de este trabajo, muy especialmente a Marco Gamboa Meléndez, Gabriela Izeta, José Luis Vázquez Izeta, Florence Theodore, Paola Vázquez, Yinhué Marcelino, Cony Saenger Pedrero.

Con mucho respeto y profundo agradecimiento a Matías y a Lola, por seguir con cuidado, ánimo y confianza este trabajo. Por concederme el honor de visitar mi tierra y apreciar mi cultura. Mi agradecimiento no tiene palabras.

Al jurado doctoral, por sus comentarios y observaciones: Juan Sáez Carreras, Inmaculada Montero, Francisco Javier Gómez, Margarita Campillo, Inés M. Muñoz, Jesús García Mínguez, Margarita Rodríguez.

A los maestros y maestras que participaron voluntariamente en el estudio, a pesar de que tienen muy pocos espacios libres, gracias por compartir.

A todos ustedes, gracias.
Tlazocamati

Glosario de abreviaturas

CONACYT	Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología de México. Organismo público descentralizado responsable de la investigación realizada en el país, así como de promover la actualización profesional a nivel de postgrados nacionales e internacionales.
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Institución encargada de realizar las evaluaciones educativas de México, incluye desde el nivel básico hasta el medio superior.
INSP	Instituto Nacional de Salud Pública de México. Institución mexicana que realiza actividades de investigación y docencia sobre la salud y sus determinantes en el país.
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. Institución gubernamental mexicana dedicada a brindar seguridad social a todos los trabajadores del gobierno federal mexicano y de las entidades federativas y órganos descentralizados.
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Programa de evaluación de la educación, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que desde el año 2000 monitorea cada trienio, los resultados de los sistemas educativos con el fin de promover la reflexión de los países participantes respecto de sus políticas y metas educativas.
RM	Razón de momios. En estadística es el cociente entre la probabilidad de que un evento suceda y la probabilidad de que no suceda. Es una medida de tamaño de efecto.
SEP	Secretaría de Educación Pública. Se refiere al Ministerio de Educación de México.
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Sindicato de profesores de México, incluye desde el nivel básico hasta el medio superior. Es el Sindicato Magisterial más grande de América Latina.
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad pública, la más importante de México y de América Latina.

Índice.....	5
Introducción y Justificación. La salud de docentes mexicanos en el marco de la Educación Social.....	7
1. El profesorado en México.....	13
1.1 Un panorama histórico de la Educación Primaria Pública en México	13
1.1.1 La época prehispánica de México.....	14
1.1.2 La época de la Colonia.....	16
1.1.3 La Independencia.....	19
1.1.4 La guerra de Reforma.....	23
1.1.5 El Porfiriato.....	25
1.1.6 La Revolución Mexicana.....	28
1.1.7 La educación pública después de la Revolución.....	31
1.1.8 La educación durante el siglo XX.....	33
1.2 La situación actual de la Educación Primaria Pública en México.....	40
1.3 Los maestros de la Escuela Primaria Pública en México.....	47
2. Malestar en los docentes.....	53
2.1 El malestar docente.....	53
2.2 Factores que inciden en el malestar docente.....	53
2.2.1 El cambio de sistema productivo y social a nivel global....	53
2.2.2 Cambios económicos y laborales.....	56
2.2.3 Cambios sociales.	57
2.2.4 El cambio en la estructura familiar.....	59
2.2.5 Los cambios en las políticas educativas.....	61
2.2.6 Las nuevas tecnologías.....	63
2.2.7 La multiplicidad de funciones y necesidades del docente.	64
2.2.8 Percepción social de la profesión docente.....	66
2.3 Consecuencias del malestar docente.....	67
2.3.1 Las implicaciones emocionales de la docencia.....	69
2.3.2 La identidad trastocada.....	74
2.3.3 La enfermedad como consecuencia del malestar docente	77

3.	El Síndrome de desgaste profesional (Burnout).....	83
3.1	Antecedentes del burnout.....	83
3.1.1	Definición de burnout.....	84
3.1.2	Síntomas de burnout.....	87
3.2	El origen del síndrome.....	89
3.2.1	Modelo tridimensional.....	89
3.2.2	Modelo de adaptación al estrés laboral.....	90
3.2.3	Modelo de asistentes sociales.....	90
3.2.4	Modelo histórico-social.....	91
4.	Burnout en la docencia.....	93
4.1	El estrés como origen.....	93
4.1.1	Proceso de burnout en docentes.....	95
4.2	Variables mediadoras del burnout en docentes.....	97
4.2.1	Afrontamiento al estrés y burnout.....	101
4.2.2	Autoeficacia y burnout.....	102
4.2.3	Apoyo social y burnout.....	104
4.2.4	Depresión y burnout.....	106
4.3	Consecuencias del burnout en docentes.....	107
4.3.1	Presencia de enfermedades y burnout.....	109
4.4	Alternativas de acción: El bienestar de los docentes.....	111
4.4.1	Abordaje centrado en el contexto escolar.....	111
4.4.2	Abordaje individual.....	114
4.4.3	Desde la educación: contexto-persona.....	118
4.5	Burnout en profesores mexicanos.....	121
5.	Estudio empírico.....	125
5.1	Planteamiento del problema.....	125
5.2	Objetivo.....	127
5.2.1	Objetivos específicos.....	127
5.3	Hipótesis.....	127
5.4	Diseño del Estudio.....	128
5.5	Población de estudio y escenario.....	130
5.6	Instrumentos.....	131
5.6.1	Instrumentos cuantitativos.....	131
5.6.2	Instrumentos cualitativos.....	139
5.7	Recolección, captura y análisis de la información.....	140
5.7.1	Información cuantitativa.....	140
5.7.2	Datos cualitativos.....	141
5.8	Resultados	143
5.8.1	Resultados de la sección cuantitativa.....	143
5.8.2	Resultados de la sección cualitativa.....	190
5.9	Conclusiones.....	225
	Bibliografía.....	242
	ANEXOS.....	251

Introducción y Justificación:

La salud de docentes mexicanos en el marco de la educación social.

En la actualidad, al igual que varios países de Latinoamérica y del mundo, México se enfrenta a diversas crisis, tanto económicas como socioculturales. El ritmo de vida postmoderno ha dejado a la población a expensas del acelerado cotidiano, los sistemas de producción y trabajo en los que se basa la sociedad de la información y el conocimiento, han originado una serie de cambios en la relación de los individuos (Giddens 2007). Dichos cambios han trastocado sus estilos de vida, sus elecciones cotidianas, sus relaciones sociales, sus emociones y con ello, su salud (Díez Gutiérrez 2007).

Uno de los cambios más palpables y contundentes, es el relacionado a los sistemas de gestión e implementación de los servicios educativos mexicanos. Dichos cambios incluyen, entre otros, políticas educativas orientadas al desarrollo de competencias docentes que incluyen el cursar nuevas diplomaturas que los avalen como “capaces” de desarrollar su trabajo y conservar sus plazas (SEP 2007). Sin embargo, han dejado de lado necesidades apremiantes de los maestros, como la mejora de los sueldos, la creación de nuevas plazas laborales, la transparencia en el manejo de recursos y en la gestión de Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), entre otras.

Los profesores de escuelas públicas siguen enfrentando el trabajo cotidiano en aulas con sobrecupo, con una vinculación mínima con los padres de sus alumnos, con carencias en recursos didácticos que permitan mejorar su labor, con un sistema educativo basado en el desarrollo intelectual y en el obtener buenas notas en las pruebas internacionales de estándares educativos, dejando de lado la educación en valores, la educación estética y la educación física (Anzaldúa Arce 2004).

Hasta la fecha, no se han realizado evaluaciones de los efectos de dichos cambios sobre la salud y bienestar de los docentes de México. Sin embargo, considerando las repercusiones observadas en Europa durante las décadas de los ochenta y noventa, es de suponerse que en México los cambios en las reformas educativas igualmente originen efectos negativos en la emotividad de los maestros. Andy Hargraves (1998) y Christopheher Day (2006) han documentado diversas investigaciones sobre el tema. Ambos autores subrayan la necesidad del estudio de la identidad trastocada en maestros y maestras que se enfrentan a nuevos sistemas y políticas educativas.

Las repercusiones en la identidad y afectividad de los docentes influyen en la disminución de la calidad de su trabajo, accidentes laborales, mala relación con sus compañeros y con sus alumnos así como bajas temporales o definitivas en la docencia, entra otras (Day et al 2005; Hargreaves 2005a; Isenbarger & Zembylas 2006; Lortie 1985). Una de las consecuencias más estudiadas, es el desarrollo del Síndrome de desgaste profesional, o Burnout, por su denominación en lengua inglesa (Maslach & Jackson 1981).

Dicho síndrome es la consecuencia final de un estado sostenido de estrés, que se trona crónico después de un largo tiempo de padecerlo. Se caracteriza por el agotamiento emocional de los docentes, acompañado por una desvinculación o alejamiento afectivo con sus alumnos y compañeros (despersonalización o cinismo) y por una sensación de baja realización en el trabajo (Schaufeli et al 2009). Este padecimiento se ha asociado con múltiples factores que median su respuesta y magnitud. Por ejemplo, la edad, el estado civil, padecimientos físicos o características de salud mental (Gil-Monte 2005).

Únicamente se han identificado dos estudios realizados con profesores de educación básica en México, uno a nivel Primaria (Aldrete Rodríguez et al 2003) y otro a nivel Secundaria (Aldrete Rodríguez et al 2008). En el primero, realizado en la ciudad de Guadalajara, se reportó que al rededor del 80% de los docentes de Primaria evaluados presentaban el síndrome.

Se observaron altos puntajes de agotamiento emocional (25.9%), baja realización en el trabajo (21.6%) y relativamente alta despersonalización (5.6%). Ambos estudios no abordan la relación del burnout con otras evidencias de salud física o mental.

Estos breves resultados demuestran la necesidad de continuar con el estudio del síndrome en docente mexicanos, así como de ampliar las variables de estudio involucradas, profundizando en su asociación con burnout. El contar con dicha información permitirá proponer estrategias de atención y prevención, que además de mejorar su salud en general, potenciará su desempeño profesional.

La Educación Social contempla a la educación para la salud dentro de sus ámbitos de acción, lo que constituye un medio idóneo para abordar la prevención del síndrome, ya que busca la integración del individuo dentro de su contexto. La Educación Social es una técnica que inventa, descubre y diseña los medios que facilitan el aprendizaje social, crea sistemas para prevenir o corregir la falta de socialización (Pérez Serrano 2004).

Las acciones mediadoras que realiza la Educación Social, son las actividades de acompañamiento y sostenimiento de procesos, que tienen el propósito de provocar un encuentro del sujeto con diversos contenidos culturales, con otros sujetos o con un lugar de valor social y educativo, buscando la emancipación progresiva del sujeto (ASEDES 2007).

La labor de la Educación Social permite abordar el tema del burnout de los docentes, a través de la socialización reflexiva del maestro, tanto con sus compañeros de trabajo, como con sus alumnos. Para ello es necesario que conozca y analice a profundidad su entorno de vida y de trabajo, sus carencias, pero principalmente sus fortalezas.

El objetivo final de la Educación Social es favorecer el desarrollo de un aprendizaje permanente como parte de una comunidad que se eduque a sí misma y construya su propia supervivencia, estabilidad, transformación,

desarrollo civil y felicidad (Sáez Carreras & Molina 2006). El aprender a ser y aprender a vivir juntos, dentro de un contexto de cambios y demandas constantes, son dos herramientas indispensables que pueden aportar elementos importantes para la prevención del burnout.

En profesores que laboran en situación de exigencia extrema y en ámbitos sociales de marginación y pobreza es fundamental implementar acciones desde la Educación Social para prevenir los estados crónicos de estrés, así como para fomentar estilos de vida que contribuyan a su bienestar integral, a pesar de las difíciles condiciones en las que intenta ejercer su profesión. Las intervenciones desde la Educación Social le permitirán participar de manera activa en la toma de decisiones sobre su propia salud y bienestar (Sáez Carreras & Molina 2006). Esto lo realizará bajo una actitud crítica y reflexiva de su propia situación y no solamente desde la modificación “automática” de hábitos y actitudes, lo que no siempre implica el análisis profundo y la concienciación de la propia realidad.

Dichas intervenciones pueden basarse en la “educación a lo largo de la vida” (Delors 1996), la cual ofrece la posibilidad de que todas las personas reciban educación con diversos fines, de manera reglamentada y con metas profesionales o prácticas (como el adquirir conocimientos, aptitudes artísticas, de superación personal). Así mismo, no impone a la escuela como el único medio para la adquisición de conocimientos y desarrollo individual o social; sino que brinda a la comunidad la libertad de ser ella misma la generadora del bienestar común, a través de la educación.

En el caso del burnout en los maestros, las intervenciones preventivas desarrolladas desde la Educación Social pueden fomentar la adquisición y práctica de competencias sociales y emocionales que permitan al individuo construirse como persona e interactuar como ser social. Dichas intervenciones pueden implementarse desde la educación para la salud como ámbito de acción de la Educación Social.

La educación para la salud es un proceso planificado y sistemático de enseñanza – aprendizaje orientado a facilitar la adquisición, elección y mantenimiento de comportamientos que beneficien la salud, así como el dificultar las prácticas de riesgo (Costa Cabanillas 2005). La práctica de la Educación para la Salud se basa en asumir que los comportamientos saludables serán el resultado de una combinación de diversas oportunidades de aprendizaje, las cuales deben ser planeadas, consistentes e integrales (Cottrell et al 2006), capaces de ayudar a los individuos y a las comunidades a saber ser, a saber elegir y a querer hacer, lo que implica ser autónomos (García Martínez 1998).

En este punto es importante relacionar el saber conocer, saber hacer y saber ser mencionado por Delors (1996) como ejes fundamentales de la educación a lo largo de la vida, que a su vez, son primordiales para el desarrollo y práctica de la Educación Social.

Las intervenciones que fomenten el bienestar de los docentes y que sean propuestas desde la Educación Social, podrán apoyar a algunos programas mexicanos ya existentes que buscan promover la salud, tal es el caso del *Programa de acción escuela y salud*, coordinado tanto por el Ministerio de Salud como por el de Educación de México (SPPS 2009). Dicho programa tiene el propósito de abordar de manera integral, los principales determinantes de la salud de adolescentes y niños mexicanos, como son la alimentación correcta, la actividad física, la adecuada higiene personal y saneamiento básico, factores psicosociales dentro de la escuela (como convivencia, valores o prevención de la violencia), consumo de alcohol, drogas y fármacos sin receta médica, y finalmente, sexualidad responsable y protegida.

El personal docente conforma un importante grupo social en quien recae la responsabilidad de promover estilos de vida saludable en la población a quien ofrece sus servicios. Sin embargo, el poco cuidado a la salud personal y la exposición al estrés crónico no permiten a los docentes servir de modelo para sus alumnos en cuanto al autocuidado y origina eventos que limitan su trabajo, por ejemplo, causa ausentismo, falta de motivación, depresión, etcétera.

Aquí surge la importancia de abordar el burnout como una necesidad de salud en los docentes, que a su vez, puede repercutir en la salud de los escolares y en su labor educativa. Al atender a los maestros como agentes de cambio social, será posible diseñar intervenciones integrales que busquen el bienestar social e individual y que, por consecuencia, contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza. En México, aún no existen intervenciones de dicha índole, ya que ni siquiera se cuentan con diagnósticos que reflejen la salud física y mental de los docentes.

Por las razones expuestas anteriormente, el presente trabajo ofrece en un primer diagnóstico que explora el burnout, sus variables mediadoras y consecuencias en profesores de escuelas Primarias públicas de México. Los resultados permitirán, en el corto plazo, hacer propuestas para diseñar e implementar un programa de prevención.

Este documento está constituido por cuatro capítulos, en el primero se abordan las características del profesorado en México, considerando su evolución histórica hasta la situación actual del mismo. En el capítulo dos se describe el malestar docente, los eventos que lo originan y sus consecuencias, enfatizando en sus implicaciones emocionales, identitarias y de salud en los profesores.

El tercer capítulo detalla la definición, sintomatología, modelos explicativos, consecuencias y alternativas de intervención para el burnout, subrayando sus implicaciones en la profesión docente.

Finalmente, en el capítulo cuarto, se describe el estudio empírico que exploró el *burnout* y algunas de sus repercusiones en profesores de Escuelas Primarias públicas de México. Se detalla la metodología, los resultados obtenidos y las conclusiones del mismo, integrando la revisión teórica realizada en los tres capítulos previos. Al final del documento se agregan los instrumentos de medición (cuestionarios y guías de grupos de discusión) utilizados para la indagación del estudio.

Capítulo 1. El profesorado en México

Para iniciar el estudio de la situación de vida de los docentes mexicanos en la actualidad, resulta importante conocer sus inicios, así como el proceso de su trayectoria como gremio dentro de la historia de México. Al conocer los detalles de su posicionamiento como colectivo social, será posible comprender los efectos que la forma de vida presente y los cambios en las políticas educativas, ejercen en la salud física y mental de los profesores de Primarias públicas.

1.1 Un panorama histórico de la educación Primaria Pública en México

El estudio de la educación en la historia de México ha sido abordado por un grupo de investigadores de las ciencias sociales y de la educación quienes han intentado reconstruir los hechos que rodearon la educación de los mexicanos, desde la época precolombina hasta nuestros días.

Los estudios más sobresalientes son los realizados por el Colegio de México, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Centro de Estudios Educativos A.C. Sus investigaciones se centran en la recreación cronológica de los discursos políticos e ideológicos de los gobiernos, que reflejan el “deber ser” que justifican las acciones sociopolíticas de cada época histórica.

El reporte de lo que realmente pasó con la educación en México puede ser parcial, y en ocasiones cuestionable:

“Carecemos de investigaciones que reconstruyan la historia cotidiana de la educación, en la que pudiéramos valorar lo que viven los alumnos en las aulas, las preocupaciones profesionales de los maestros, la jornada diaria del director... Poco se conoce sobre las tradiciones vigentes en la práctica educativa de cada época, transmitidas de generación en generación por la experiencia de los maestros o sobre las variantes de

los estilos escolares en las regiones o instituciones. Tantas ignorancias obligan a reconocer que nuestra comprensión del pasado educativo es apenas aproximativa” (Latapí Sarré 1988)

Ante dicha limitante, se describen a continuación las características de los sistemas educativos durante los diversos periodos históricos de México, intentando acercar al lector a los precedentes que marcan la situación actual tanto de las políticas educativas, la escuela, y principalmente a los maestros de México.

1.1.1 La época prehispánica de México

México es una nación con una vasta historia sociocultural. Las primeras culturas precolombinas datan entre el 1200 y 500 AC. en la región costera del golfo de México con la cultura Olmeca. Además de este grupo cultural, en la región norte del país (Aridoamérica) se identificaron numerosos grupos sedentarios que no conformaron una unidad cultural, sino que eran identificados como pueblos bárbaros a los que se llamaba “chichimecas”(López Austin 1996).

Otras civilizaciones incluidas en la conformación histórica de México son la cultura Maya (1000 a.C al 320 d.C) asentada en el sureste de México, la cultura Teotihuacana (siglos II al VI) asentada en el centro de México y la cultura Mexica.

En 1325, el grupo étnico de los aztecas llegó al centro del país y se fundó “México” (lugar del ombligo de la luna) “Tenochtitlán” (lugar de pencas de nopal o chumberas). Los aztecas, posteriormente llamados mexicas, son un grupo nahua (por hablar la lengua Náhuatl) originario del norte del país, quienes al llegar al centro de México se establecen en las tierras más pobres de las inmediaciones del lago de Texcoco. En un medio natural adverso, crearon un imperio que para el año 1502 ya dominaba la mayor parte de la región del centro de México, siendo el pueblo más poderoso de Mesoamérica (León-Portilla 1980).

Los mexicas se caracterizaban por una marcada estratificación social conformada por la clase común (campesinos, pescadores, albañiles, artesanos), la nobleza (familias con poder político-religioso), guías religiosos, mercaderes y guerreros. Sin embargo, a pesar de esta jerarquización social, la educación era un bien y obligación colectiva.

Como describe León – Portilla (1980) los sabios nahuas concebían a la “persona humana” como un ser con “rostro y corazón” (*In ixtli, in yóllotl*, en náhuatl). La fisonomía moral e intelectual era representada por el “rostro”, mientras que el “corazón” representaba la voluntad y la concentración máxima de la vida. A través de la educación, el hombre maduro lograba tener “un rostro sabio y un corazón firme como la piedra”, esto lo lograban con la ayuda del maestro, en náhuatl “*Temachtiani*” de quien se escribió:

*Maestro de la verdad,
no deja de amonestar.
Hace sabios los rostros ajenos,
hace a los otros tomar una cara,
los hace desarrollarla.*

*Les abre los oídos, los ilumina.
Es maestro de guías,
les da su camino,
de él uno depende.*

*Pone un espejo delante de los otros,
los hace cuerdos y cuidadosos,
hace que en ellos aparezca una cara....*

*Gracias a él, la gente humaniza su querer,
y recibe una estricta enseñanza.
Hace fuertes los corazones,
conforta a la gente,
ayuda, remedia, a todos atiende.*

Códice Matritense

Existían profesores dedicados a la oratoria y poesía, quienes se reunían en fraternidades llamadas *icniúhyotl*, para dar a conocer sus ideas y discursos. Existía otro tipo de maestro (*tlapizcatzintzin*) encargado de reunir a las personas de los barrios y enseñarles los cantos y tradiciones de la cultura.

La formación de “un rostro y un corazón” consistía en diferentes actividades. Para formar al “corazón” de los educandos, se les asignaban diversas tareas (barrer los patios, traer leña...) que reforzaban su voluntad, responsabilidad y obligación.

Para formar “los rostros sabios” se promovía la enseñanza intelectual en el *calmécac*. Se transmitían los pensamientos religiosos y filosóficos de los nahuas a través de cantares, fomentando el correcto uso del lenguaje y de la expresión oral. El *tepochcalli* era otro sitio educativo donde los jóvenes aprendían el arte de la caza y la guerra.

La educación en México del siglo XVI, previa a la conquista, era obligatoria para todos los niños entre los 6 y 9 años de edad. Al concluir su formación, en el *calmécac* o en el *tepochcalli*, regresaban con su familia o continuaban sus estudios si eran muy hábiles en alguno de los oficios aprendidos.

1.1.2 La época de la Colonia

El 8 de noviembre de 1519 Hernán Cortés llega a México-Tenochtitlán, siendo bien recibido por el gobernante Moctezuma, quien creía que se trataba del regreso del Dios Quétzalcoatl (Serpiente emplumada). La cortesía de la población mexicana cambió cuando el capitán Pedro de Alvarado, al encontrarse al mando por la ausencia temporal de Cortés, ordenó una matanza masiva de indígenas, causando el levantamiento de la población contra los soldados españoles.

Posteriormente, muere Moctezuma y al nuevo mando de Cuitláhuac, los mexicas enfrentan las tropas españolas, sin embargo éstas contaban con el apoyo de los Tlaxcaltecas, grupo enemigo de los mexicas. Debido a los múltiples ataques militares y a una grave epidemia de viruela (enfermedad hasta entonces desconocida en el México antiguo), el 13 de agosto de 1521 cae la gran Tenochtitlán e inicia la época colonial al mando de Hernán Cortés, dando como nombre a la ciudad “la Nueva España”.

La época Colonial en México se caracterizó por el inicio de los virreinos, encomendados por la corona española a partir de 1535. Sus principales actividades económicas fueron la agricultura, la ganadería y el comercio. La iglesia católica influía y controlaba gran parte de las actividades políticas, económicas, sociales y educativas del país.

Tras la conquista, la evangelización de la población indígena fue la principal meta educativa (Kazuhiro-Kobayashi 1992). Estuvo a cargo de los grupos de frailes franciscanos quienes al inicio únicamente enseñaban la doctrina cristiana y la ley evangélica a los jóvenes indígenas hijos de los nobles y gobernantes. Con Fray Pedro de Gante al mando, aprendieron a leer, escribir el castellano, cantar y tañer instrumentos musicales.

El régimen educativo se basaba en la oración y en los castigos físicos, no permitía momentos de ocio durante el día, con la intención de que los educandos se desvincularan y olvidaran las costumbres indígenas de sus antepasados. El mayor logro de este sistema, fue el abandono de la religión prehispánica y la adopción del catolicismo:

“De las escuelas monasterios de los franciscanos empezaron a salir, a pocos años de fundadas, cientos de muchachos que militaron activamente en el desmantelamiento de la sociedad de sus mayores”
(Kazuhiro-Kobayashi 1992).

En este punto, los mismos indígenas evangelizados al culminar con sus estudios partían a “enseñar” a la población común y eran bien recibidos por tratarse de los hijos de la nobleza.

Al aumentar paulatinamente el número de indígenas conversos, se inició la lectura masiva de la liturgia en los patios de las iglesias. También se enseñaron oficios (solo a varones) que les permitían ganarse la vida, además de incorporar el sistema económico monetario europeo, abandonando el trueque. Se capacitaron a sastres, zapateros, carpinteros, orfebres, lapidarios, pintores, escultores, etc. quienes tenían una alta demanda, ya que los artículos traídos de Europa resultaban muy caros.

Otros grupos religiosos también se dieron a la labor de capacitar a la población indígena, como los Dominicos (en la región de Puebla) y los Agustinos (en el noreste del país). La instrucción de las niñas indígenas inició hasta 1529. Se crearon claustros manejados por tutoras no religiosas, ya que la corona española no permitía la llegada de monjas a la nueva España. Estas casas no tuvieron una buena aceptación por la población, principalmente por la falta de buenas educadoras y la negativa de los padres para que sus hijas abandonaran el hogar.

Por otro lado, muchos hombres indígenas rehusaban casarse con las “*mujeres doctrinadas*”, ya que decían *se criaban ociosas* y no seguían las costumbres serviciales hacia las figuras masculinas. En la primera mitad del siglo XVI las niñas indígenas no lograron ser educadas al estilo europeo. Dicha instrucción implicaba que las mujeres fuesen mantenidas por sus maridos, lo que se contraponía a las costumbres indígenas, donde eran ellas quienes los mantenían al ser proporcionadas como pago en cuerpo cuando el marido adquiría bienes o servicios (Kazuhiro-Kobayashi 1992).

Durante los siglos XVI y XVII el virreinato no prestó atención a las necesidades educativas de la población. Solamente fundó la Real y Pontificia Universidad de San Ildefonso (1553), El Colegio de San Nicolás Obispo (1540) y el Colegio Real de Zacatecas (1616).

Durante el siglo XVII las tropas españolas se desplegaron por el territorio mexicano, con pocos levantamientos indígenas en oposición. Durante el siglo XVIII, al mando de la corona española con Felipe V y posteriormente Carlos III con algunas ideas de la ilustración europea, se crearon centros educativos como la Real Academia de Bellas Artes (1553) y el Colegio de Minería (1783). En 1693 se publicó el primer diario de México, llamado “El mercurio volante”, y posteriormente se editó “La Gaceta de México” (1728). Ya para 1798 iniciaron los primeros intentos independentistas.

1.1.3. La Independencia

En 1808 México atravesó por una Crisis Política, la cual se relacionó con la invasión napoleónica en España. Los gobernantes de la Nueva España y otros miembros de la sociedad española quitaron el poder al Virrey José de Iturrigaray, dando lugar al primer golpe de estado en la historia mexicana.

La gran diferencia entre clases sociales y la preferencia a la gente nacida en España, hizo surgir un sentimiento antiespañol en la población nativa y en las personas nacidas en América, hijos de padres españoles (criollos). Este último grupo fue el responsable del levantamiento armado independentista de 1810, como Miguel Hidalgo y Costilla y José María Morelos, responsable del control armado de las tierras del sur y de redactar el documento “sentimientos de la nación” que termina con el sistema social colonial y el de castas, además de proponer la soberanía del pueblo y la independencia ante cualquier potencia extranjera.

Durante el resto del siglo XIX sucedieron diversos levantamientos para obtener el poder político y económico entre las fracciones liberales y conservadoras del país. Se agotaron los recursos económicos al anteponer los intereses eclesiásticos sobre territorios y formas de gobierno. En 1821 se declaró la soberanía de México, quedando al mando del monarca Agustín de Iturbide, quien abdicó en 1823 al ser presionado por la clase criolla dominante.

El Congreso mexicano logró unir a conservadores y liberales para revelarse a Fernando VII de España, por lo que se crea la Constitución de 1824, declarando un gobierno republicano y federal con Guadalupe Victoria como primer presidente.

Durante estos años la educación igualmente tuvo un papel importante. Dorothy (Estrada 1992) menciona que en 1822 surge en la Ciudad de México una organización filantrópica, llamada "*Compañía Lancasteriana*", en honor a Joseph Lancaster quien sugirió una técnica que consistía en que los alumnos más avanzados enseñaran a sus compañeros. La enseñanza mutua fue utilizada por varios profesores privados y por las escuelas públicas religiosas. Esta técnica resultó muy provechosa, tanto, que en 1842 el gobierno entregó la dirección de la instrucción primaria a la Compañía Lancasteriana. Con este método, un solo maestro podía enseñar de 200 hasta 1000 niños, por lo que se reducían los costos de la educación.

Las clases se impartían en una casa colonial donde se enseñaba a leer, escribir, aritmética y catecismo. Se organizaban en pequeños grupos, donde cada alumno contaba con un monitor o chico mayor como guía del aprendizaje. Podían pertenecer a diferentes niveles de instrucción (avanzado, medio, elemental) en cada asignatura, dependiendo de su desempeño. Por ello en cada grupo se encontraban educandos de diferentes edades, ya que lo que determinaba su grado escolar era su habilidad y no su edad. Los niños debían estar frecuentemente ocupados, evitando aburrirse y comprendiendo la razón o motivo de su actividad.

También se utilizaba un sistema de premios y castigos para asegurar el orden y promover el estudio. A pesar de la negativa de los padres, se imponían castigos que consistían en arrodillar al niño con las manos en cruz, o se les llevaba a la dirección para ser golpeados con la palmeta. Como refuerzos, se utilizaban las tarjetas o planchuelas de madera colgadas del cuello, donde se escribían frases alentadoras a niños que obtenían buenas notas.

La pobreza muchas veces causaba absentismo escolar, ya sea por enfermedad, falta de alimento, ropa, calzado o por la necesidad de trabajar o ayudar a las labores domésticas. La mayoría de los niños que asistían a escuelas públicas eran pobres, en ocasiones solo contaban con el sustento de la madre, quien podía dedicarse a lavar o planchar ropa ajena o a la limpieza de casas. Los padres por lo general eran zapateros, sastres o comerciantes.

Los profesores comprendían la situación de carencia en la que vivían sus alumnos, porque en ocasiones ellos mismos la padecían. Frecuentemente se atrasaba el pago de sus sueldos y vivían endeudados. Con el tiempo, el mantenimiento de las escuelas se tornó insostenible, orillando al cierre de algunas.

En 1813 surgió en Yucatán un seminario para el estudio de las nuevas leyes propuestas. Se cuestionó el método de repetición y memorización utilizado como sistema de aprendizaje, se propuso la discusión y debate de los diversos saberes, lo que planteaba la posibilidad de la formación de ciudadanos (Staples 1992).

Desde 1832 se intentó abrir escuelas normales de maestros, lo que finalmente no fue posible. Sin embargo existen registros de mujeres dedicadas por décadas a la enseñanza en primarias públicas, quienes desarrollaron la profesión a pesar de no haber recibido una instrucción formal.

Como menciona Anne (Staples 1992) un aspecto muy positivo de esta época fue que la primaria pública se extendió por el resto del país, además de la capital. El esfuerzo por educar a las masas se enfrentó a las luchas civiles, por lo que el catecismo y el alfabeto fueron los únicos medios para transmitir los principios republicanos y para retomar los valores que ayudarían a frenar la violencia. En ese momento la educación humanista no resultaba muy conveniente, ya que los gobernantes de entonces no eran un grupo culto y estudiado, al contrario, apenas habían terminado sus estudios de Primaria.

El ayuntamiento se esforzaba por mantener las escuelas públicas y vigilar al magisterio. La educación superior marcó la diferencia de la época, al ser la cuna de un grupo, que de manera paulatina, se constituyó como un colectivo capaz de enfrentar al clero y de aspirar al poder político del país.

Al poner en tela de juicio la palabra católica, la iglesia se debilitó y perdió poder. Se fundaron los institutos superiores laicos financiados por el Estado que pretendían dar la opción de cursar estudios en lugares diferentes a las universidades hasta entonces formadas, ya que aún mantenían cursos y valores dominantes durante la colonia. Dichos institutos no fueron del todo bien recibidos en los demás estados del país, como en Guadalajara y Toluca.

En 1843, el presidente en turno, Antonio López de Santa Anna nacionalizó la educación superior (para dominar desde la capital los centros educativos). Aunque las escuelas en realidad no tenían gran demanda, se proporcionó a los jóvenes de la época las herramientas necesarias para completar estudios en ciencias u oficios.

Bajo el gobierno de Santa Anna la educación primaria no fue tomada en cuenta, de hecho, la educación superior fue el foco educativo de ese periodo. Antes y durante de la época lancasteriana, el ayuntamiento era el responsable de solventar los gastos de las primarias, por lo que las condiciones de la escuela dependían de la situación socio económica de los ayuntamientos.

En 1846, con el federalismo en el país, las escuelas fueron nuevamente manejadas en su totalidad por los ayuntamientos, enfrentando diversas crisis económicas relacionadas con la inestabilidad socio política y por la invasión norteamericana. No había suficientes maestros, pero tampoco niños inscritos. Estos hechos hablan de la ineficacia de la ley de 1842 que establecía a la educación elemental como obligatoria, a pesar de que se impusieron multas para los padres quienes no la cumplieran.

Los ayuntamientos reportaban una gran cantidad de analfabetos (que en esa época alcanzaban entre el 70 y 80% de la población). Dicha situación perduró por casi 30 años, a pesar de la llegada de nuevos gobiernos y formas políticas innovadoras (Staples 1992).

1.1.4 La guerra de Reforma

Después de la invasión estadounidense de 1846–1850 y de las diversas guerras (Revolución de Ayutla 1850 – 1855), surge La Guerra de Reforma (1857 – 1861) polarizando a la población del país.

La fracción política moderada se unió a los liberales, con la convicción de que era necesario disminuir y controlar el gran poder de la iglesia. Por un tiempo los liberales y conservadores tuvieron gobiernos paralelos, con la sede del gobierno conservador en la Ciudad de México y el liberal en Veracruz. La guerra terminó con la victoria de los liberales, tomando la presidencia Benito Juárez en la Ciudad de México.

Como describe Vázquez de Knauth (1992), en 1861 Benito Juárez promulgó una ley de Educación (del 15 de abril), la cual alude a la educación como el único medio de formar ciudadanos. A partir de ese año se ordena que la educación Primaria sea gratuita quedando a cargo del Estado, así como el pago de los profesores. Además de las materias básicas, se estudiaría la constitución mexicana y la historia del país.

Sin embargo, al encontrarse México en una situación histórica de renovación, las revueltas sociales y la lucha constante contra el clero y el grupo social que lo apoyaba (la fracción conservadora), hace que dicha ley no logre ser del todo vigente. Es hasta el 15 de julio de 1867 que a la entrada de Juárez a la Ciudad de México, se decide discutir la ley de instrucción dando como resultado el 2 de diciembre de 1867 la Ley Orgánica de Instrucción Pública. Establecía que la educación primaria debía ser gratuita para la gente con menores recursos socioeconómicos, así como obligatoria para toda la población. Se excluyó

cualquier enseñanza religiosa del plan de estudios, aunque se implementaron cursos de moral, obligaciones y derechos de los ciudadanos, Historia y Geografía.

Además de la escuela Primaria, se impulsó el desarrollo de escuelas Secundarias, Preparatorias, de Jurisprudencia, Medicina, Cirugía y Farmacia, Ingeniería, Agricultura, Veterinaria, Bellas Artes, Música y Declamación, creándose la Academia Nacional de Ciencias y Literatura.

Durante esta etapa se buscó orientar la mente y creatividad de los jóvenes para lograr la estabilidad y paz en el futuro cercano de México. Para ello se apoyó a la Escuela Preparatoria. Su fundador, Gabino Barreda, adaptó la doctrina de Augusto Comte a la situación mexicana, buscando una educación uniforme que fijara las ideas en el grupo selecto del cual seguramente saldrían los futuros dirigentes del país.

La visión educativa de la época pretendía que hombres y mujeres lograran pensar y actuar con libertad, por lo que se incluyó el estudio de la Lógica, basada en la Filosofía positivista. Los ambiciosos planes de estudios dieron como resultado una generación que, a principios del siglo XX, se destacaba por la sólida formación de su cultura, donde el positivismo desplazó la concepción religiosa de la vida. A pesar de estos grandes avances, cabe mencionar que el papel de la educación a la mujer fue limitado.

A las mujeres se les consideraba importantes educandas, en función de que ellas serían madres de futuros ciudadanos y responsables de su educación durante los primeros años de vida. También en esta época se inicia el interés particular por la educación de la población indígena, aunque no se efectuaron acciones para la misma. Para las elecciones de 1871, los candidatos a la presidencia de México fueron Sebastián Lerdo de Tejada, Porfirio Díaz y el mismo Juárez, quien ganó. A su muerte (en 1872) ocupó la presidencia Lerdo de Tejada, quien añadió las leyes de reforma a la Constitución Mexicana, oponiéndose a las órdenes religiosas en la educación pública y establece el laicismo en todo el país.

Hacia 1874, los liberales confiaron totalmente en el poder de la educación para la transformación de México, para ello había que abrir más escuelas sostenidas por la federación, los estados y los ayuntamientos, limitando la participación religiosa.

Lerdo intentó reelegirse en 1876, por lo que el grupo de apoyo de Porfirio Díaz se levantó en armas derrocándolo. Aunque por ley la presidencia debía ser ocupada por José María Iglesias, los Porfiristas desconocieron su gobierno y Díaz ocupó la presidencia, dando inicio al “Porfiriato”.

1.1. 5 El Porfiriato

Porfirio Díaz gobernó México por 31 años, de 1876 a 1911. Este periodo se caracterizó por estabilidad y progreso económico basado en el capital invertido en México por Francia, Inglaterra Estados Unidos, Alemania y España (Martínez–Jiménez 1992). Las minas, petróleo, ferrocarril, textiles y plantaciones de azúcar estaban en manos de extranjeros, lo que aumentó la polaridad socioeconómica de la población, ya que a pesar de la aparente prosperidad, un amplio sector de la población vivía en condiciones de pobreza.

La reforma educativa iniciada por Juárez y continuada por Lerdo de Tejada son el punto de partida del proceso educativo del Porfiriato. Dicha reforma incluía la gratuidad de la educación, que atendía especialmente a los niños de bajos recursos, con fondos municipales o con los de dueños de fincas y haciendas.

La instrucción Primaria era obligatoria y su orientación teórica era laica – positivista. Sin embargo, esta corriente fue discutida por otra fracción de los liberales quienes se cuestionaban si el positivismo podría dar como resultado a una nueva forma de tiranía. Hacia 1881 surge una nueva reforma educativa donde en las Primarias se suspenden los cursos de Física y Arte. En Secundaria se eliminan los fundamentos de Química y Mecánica.

Como menciona Martínez-Jiménez (1992), una de las características del gobierno de Díaz fue la centralización del poder y los recursos económicos a costa del bienestar de los estados aledaños. Además despojó a la mayoría de los indígenas de sus tierras, ocasionó graves daños económicos en los ayuntamientos y en las comunidades por la eliminación paulatina de las propiedades comunales, lo que a su vez debilitó la educación pública que dependía de los fondos del municipio.

No se contaba con suficiente capital para producir los bienes necesarios para la vida digna colectiva, por lo tanto, disminuyó el interés de la población por participar en las actividades políticas y administrativas locales.

No había un plan concreto para mejorar la educación durante el Porfiriato, sin embargo, se empezó por homogenizar y federalizar la formación de profesores para Primaria y se funda en 1887 la Escuela Normal para Profesores de Enseñanza Primaria. Anteriormente, los ayuntamientos acreditaban a los maestros para impartir clases en sus escuelas, desde la creación de la Normal, fue ella la responsable de la formación y acreditación de los mismos.

En 1888 surge la Ley de Instrucción Obligatoria, que establecía que los niños entre los 6 y 12 años de edad debían recibir la instrucción Primaria Elemental, en escuelas públicas o privadas. Suponía sanciones a los padres que no la acataran, sin embargo, nunca fue bien supervisada. También se propuso un programa único de enseñanza para toda la nación.

El responsable de estas reformas fue Joaquín Baranda, quien promovió que la educación federal siguiera siendo laica. Se proporcionaron recursos para la formación de nuevas escuelas urbanas quedando en el olvido las rurales.

En 1889, se organiza el Primer Congreso de Instrucción, donde se reunieron los principales responsables y estudiosos en materia de educación en la época. En dicho congreso se consiguió sustituir el concepto de “instrucción” por el de “educación”. Se menciona que el objeto de la Educación Primaria era

desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: físico, moral e intelectual, único medio de formar en él a un hombre perfecto. (Martínez–Jiménez 1992: 119)

En el Congreso también se planteó la necesidad de formar a los educandos en cultura general y ciudadanía, en un país que intentaba ser desarrollado. Por lo tanto era urgente la educación en el campo, rancherías, zonas rurales en general, así como la educación de los adultos. Además el Estado no apoyaba debidamente la formación y actividad docente, ya que juzgaba que la protección a los maestros debía ser “modesta”.

Esa agrupación de filántropos en cuyas manos vamos a depositar nuestra absoluta confianza, acertados intérpretes de nuestras aspiraciones, hay que procurarles una vida digna y modesta, aunque suficiente... (Pág. 120)

Sin embargo, estas resoluciones y propuestas eran contradictorias con las acciones del entonces gobierno, como el aniquilamiento de los pueblos y ranchos, engrandeciendo los latifundios y haciendas, además de entregar la economía a manos de extranjeros. Por lo tanto, muchas de las resoluciones del congreso, solamente se quedaron en buenas propuestas, nunca se llevaron a cabo.

Lo que sí se logró en 1891, fue dividir la educación Primaria en Básica y Superior, de dos y tres años respectivamente. En 1901, Justino Fernández remplace a Baranda. Se divide ahora la escuela Primaria en elemental (con dos años de estudio) y en superior (con cuatro años). Por primera vez se crea el Ministerio de Instrucción Pública basándose en una propuesta de Justo Sierra, quien fue un importante crítico y estudioso de la educación en México.

Dicho estudioso, mencionó que era necesaria la unidad nacional para el desarrollo del país, sin embargo, las profundas divisiones de clase social no lo permitían. Por ello propuso impulsar la educación y la conciencia de las masas, con la finalidad de alcanzar la homogeneidad social, lo cual era imposible en un

gobierno dictador que promovía el enriquecimiento de los ricos y el empobrecimiento de los pobres.

De acuerdo con lo reportado por (Solana et al 2001) , en 1905 se creó la nueva Secretaría de Instrucción Pública, a cargo de Justo Sierra. Disponía de programas, libros de texto y modelos de organización elaborados por los mejores pedagogos de la época. Se respetaron los preceptos creados desde la Reforma de Juárez. Justo Sierra sostuvo el sentido liberal de la educación y mantuvo el uso de libros de texto. Una de las limitantes, era que su visión educativa se centraba en personas de la clase media, urbana y semiurbana. Se empeñó por la enseñanza de la Historia y la formación cívica constitucionalista, buscando la unidad nacional, a través del nacionalismo mexicano.

Es cierto que durante el Porfiriato aumentó el número de escuelas y de matrícula, pero en ella solo se beneficiaba la clase media, conformada por los hijos de funcionarios estatales, comerciantes, dueños de las nuevas industrias o profesionistas. La clase baja, la población rural y las comunidades indígenas continuaron en desventaja y sin atención educativa (Martínez–Jiménez 1992). En ese momento de la historia, la educación pública no logró llegar a las clases más pobres, pero sirvió de plataforma para gestar la idea en las generaciones futuras.

1.1. 6 La Revolución Mexicana

Al terminar el Porfiriato inició la lucha por recobrar la soberanía y democracia mexicana. La fase armada duró del 1910 al 1920, iniciando con la rebelión en contra de Porfirio Díaz. El líder del movimiento fue Francisco I. Madero, quien logró el exilio de Díaz y el triunfo en las elecciones democráticas de 1911.

Durante el Porfiriato, a pesar de que se siguieron muchos preceptos de la reforma juarista, la tendencia de la educación era promover la formación basada en contenidos ideológicos individualistas, olvidándose de las clases populares. Por ello es que surgieron nuevas inquietudes desde los sectores de oposición al gobierno (Gómez Navas 2001).

Para 1910 el 78.5% de la población era analfabeta. Más que un problema escolar, se trataba de un problema de carácter socioeconómico, principalmente en el medio rural. Para resolverlo, se necesitaba que la Revolución transformara las características sociales del país.

Una de las salidas que buscó Díaz ante la exigencia de su renuncia por la población, fue la de promulgar la ley de “Educación Rudimentaria” en 1911, la cual mencionaba el establecimiento de escuelas, separadas de las Primarias convencionales, que dieran atención a la población indígena y se impartieran asignaturas como la lectura, escritura, habla castellana, aritmética. Esta Escuela Rudimentaria, no apareció hasta 1921 y no produjo cambios de trascendencia en el país.

La segunda fase de la Revolución se caracterizó por el desacuerdo entre la antigua clase burguesa Porfirista y Madero, quien fue traicionado y asesinado en 1913 con el apoyo de los Estados Unidos y su embajador en México Henry Lane Wilson. El poder fue usurpado por Victoriano Huerta, quien recibió constantes presiones y ataques por otros revolucionarios que lucharon contra su nueva dictadura, así como por el gobierno norteamericano.

La Revolución se vio inmersa en la lucha de diversas guerrillas. Las tropas rebeldes estaban dirigidas por Venustiano Carranza, y se dividieron en tres grupos: el Ejército del Noreste, mandado por el General Pablo González Garza; el Ejército del Norte, dirigido por Francisco Villa; y el del Noroeste encabezado por Álvaro Obregón. En el sur se presentó una revuelta en Yucatán y en la región del Estado de Morelos, Emiliano Zapata luchaba por causas sociales como una reforma agraria, justicia social y educación, por tal razón no aceptó estar a las órdenes de Carranza.

La generación de jóvenes que vivieron la Revolución no deseaba más el positivismo. Tras una búsqueda en las nuevas escuelas ideológicas, al positivismo de Comte y Spencer, se opusieron las filosofías de Schopenhauer y Nietzsche, poco después comenzó a hablarse del pragmatismo. Este grupo de

jóvenes crea el “Ateneo de la Juventud” movimiento filosófico que reorienta su visión a las humanidades, siendo muchos de sus militantes parte de la lucha contra la dictadura, tal es el caso de José Vasconcelos (Solana et al 2001).

Además de estos movimientos filosóficos, el Partido Liberal Mexicano redacta un documento que exige modificaciones en los programas educativos (Gómez Navas 2001), principalmente:

1. Multiplicación de escuelas Primarias, de tal manera que fueran el número suficiente para clausurar los pertenecientes al clero, hasta entonces.
2. Obligatoriedad de la enseñanza laica.
3. Instrucción obligatoria hasta los 14 años de edad, quedando el gobierno como responsable de sostener los estudios de la población de bajos recursos.
4. Pagar buenos sueldos a los maestros de instrucción primaria.
5. Hacer obligatoria, para todas las escuelas, la enseñanza de artes, oficios y la instrucción militar.

Este manifiesto dio origen a diversos movimientos sociales, como los huelguistas y campesinos de la época.

Entre 1910 y 1917 sobresalió la participación de los licenciados y los maestros de Primaria durante la Revolución Mexicana. Además de ellos, contribuyeron periodistas, pequeños grupos de intelectuales menos renombrados, como el de los estudiantes de Agronomía de la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria de la Ciudad de México, quienes prepararon el terreno para la importante reforma agraria, producto de la revolución. Sin embargo, el papel principal fue el de los profesores ya que los intelectuales no se involucraron del todo en la lucha (Meneses Morales 1986).

El gremio de maestros realizó diversas protestas hacia la dictadura de Porfirio Díaz. Tenían una ética puritana y un idealismo inalterable. Estaban muy motivados y sensibles ante las reformas educativa y agraria. Insistían en

reformas socioeconómicas sin presentar interés ante los puestos políticos. Siempre mostraron inclinaciones políticas hacia la izquierda (Solana et al 2001). La figura del maestro representó a las masas populares, de quienes tenían muestras de confianza, principalmente en las zonas rurales.

Durante esa época, la única y mayor ventaja que tenían los maestros ante cualquier otra figura social revolucionaria, fue la conjunción de respeto y confianza que recibían por parte de los grupos sociales inconformes. Los demás grupos como doctores, clérigos, abogados, por lo general eran respetados por el campesino, sin embargo la distancia social existente, obstaculizaba el brindarles su plena confianza.

La tercera fase de la Revolución fue la culminación de la lucha armada con la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, que garantizó reformas y derechos liberales (civiles y políticas) y sociales (reforma agraria y legislación laboral progresista). El ideal de la revolución fue el de crear una ciudadanía moderna con derechos, la Constitución de 1917 fue, quizás, el logro más alto de aquellos años de lucha.

1.1.7 La educación pública después de la Revolución

Al llegar Francisco I Madero a la presidencia, crea su gabinete con personas anteriormente allegadas a Porfirio Díaz, por lo que no suceden cambios reales. Emiliano Zapata, líder rebelde del sur del país, le exige una reforma agraria para terminar con la pobreza de la clase campesina. Madero se niega, por lo que Zapata rompe relaciones con él y desconoce su gobierno, originando una persecución federal al movimiento armado del Estado de Morelos.

Zapata redacta el Plan de Ayala, cuyas principales contribuciones radican en las exigencias de la propiedad de la tierra y en la necesidad de crear la escuela rural, que tendría la labor de formar al campesino para posteriormente dar solución a los problemas de alimentación, vestido y vivienda que sufría esta clase social.

Durante la revolución mexicana, existieron varias personas interesadas en mejorar la calidad de la enseñanza y de la escuela pública en las diferentes entidades federativas del país, entre ellos destacaron: Salvador Alvarado (en Yucatán), Francisco J. Múgica (en Tabasco), Gertrudis Sánchez (en Michoacán), Luís Caballero (en Tamaulipas), Cándido Aguilar (en Veracruz) y Plutarco Elías Calles (en Sonora).

La iniciativa educativa de Venustiano Carranza promovía libertad de enseñanza en las escuelas, laicidad y gratuidad (solo para las escuelas públicas) y obligatoriedad para todos los menores de 10 años de edad.

En 1917 los constituyentes otorgaron a los municipios la libertad económica y política, así como el derecho de controlar y organizar la enseñanza Primaria y los jardines de niños, acción que supuestamente fortalecería los ayuntamientos de toda la República. Esto hacía innecesaria una secretaría de estado encargada de la educación, por lo que se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Poco tiempo después se demostró que los municipios no estaban capacitados para esta tarea, ya que la administración y funcionamiento requería de una preparación científica y pedagógica, además de recursos con los que no se contaban. Se cerraron el 75% de las escuelas existentes en el transcurso de dos años (de 1917 a 1919), ya que no se contaba con fondos para el pago de los maestros, entre otras necesidades.

Una figura importante en este periodo fue Felix F. Palavicini, encargado de la Instrucción Pública en el primer gabinete de Carranza. Palavicini expresaba sentimientos de vergüenza hacia el país (por las luchas bélicas) y decidió tomar como ejemplo los sistemas educativos de Norte América y de Suiza (Gómez Navas 2001).

Es decir, buscaba la experiencia extranjera para adaptarla a las circunstancias de México, lo cual no tuvo resultados fructíferos, sino que en 1919 ocasionó una huelga nacional de maestros, convocada por los profesores de la Ciudad de México apoyados por la clase obrera (Meneses Morales 1986).

En 1920 murió Venustiano Carranza, quedando como interino Adolfo de la Huerta quien nombró a José Vasconcelos como nuevo rector de la Universidad Nacional de México y responsable del manejo de las escuelas Primarias, la Escuela Nacional Preparatoria, las Escuelas Normales y de Enseñanza técnica. Se dispuso que el sueldo de los profesores fuera responsabilidad de la Federación.

El siguiente presidente electo fue el General Álvaro Obregón. Su gobierno pasó a la historia como el más estable desde la caída de Díaz, lo que permitió el progreso del país. Impulsó las exportaciones, inició el pago de la deuda al gobierno norteamericano, emprendió la reforma agraria con la distribución de la tierra a la clase campesina y estableció el derecho de huelga y de indemnización laboral de los obreros.

Obregón nombró como Secretario de Educación Pública a José Vasconcelos, quien buscó reconstruir la nacionalidad mexicana edificando un nacionalismo mestizo nuevo, con ideales de individuo y sociedad, diferente de un modelo educativo y filosófico europeo.

1.1.8 La educación durante el siglo XX

El siglo XX se torna un periodo de democratización y paz en México, identificándose cinco proyectos educativos (Latapí Sarré 1988):

- a) El original de Vasconcelos (1921), enriquecido por las experiencias de la educación rural de los años que siguieron a la Revolución.

-
- b) El tecnológico, orientado a la industrialización, puesto en marcha desde el los mandatos de los presidentes Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas, por influencia de Moisés Sáenz (1928)
 - c) El socialista (1934 – 1946)
 - d) El de la Escuela de Unidad Nacional (1934 – 1958)
 - e) El modernizador, hoy dominante, que inicia en los años setenta

Cada uno de estos proyectos influyó de manera importante en la educación y en la escuela mexicana.

El **proyecto de Vasconcelos** fomentó valores que vinculaban la educación con la soberanía, la Independencia y su sentido nacionalista, carácter popular y laico y su función de integración social. En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública, vigente hasta la fecha. A la visión positivista que regía la educación mexicana, se le antepuso, a sugerencia de Vasconcelos, la “filosofía espiritualista”, caracterizada por ideales, la literatura, el arte, el abordaje del alma, la emoción y la mística.

El proyecto de Vasconcelos también estuvo influido por la reforma de la educación soviética impulsada por Lenin y Krupskaja. Por ello se manifestó la congruencia educativa desde el jardín de niños hasta la universidad, la difusión cultural, los festivales populares, las ediciones de gran tiraje y bajo precio, la multiplicación de bibliotecas, la sistematización de la alfabetización y la protección del patrimonio cultural.

El **proyecto socialista** (1934 – 1946) se centró en el compromiso del Estado con la enseñanza pública y en la democratización de su acceso, lo que buscaba la equidad social. Este breve periodo se caracterizó por la radicalización social, cuyos antecedentes fueron los pensamientos de Marx, Lenin y el triunfo de la Revolución Rusa. En México, dichos acontecimientos alentaron a varios partidarios de la Reforma Agraria, a la búsqueda de los derechos laborales y a la transformación de la estructura social. Principalmente a los grupos opositores de la iglesia Católica.

Anterior a la Revolución Rusa, en Yucatán existían los antecedentes de la Escuela Racionalista, que se inspiraba en las ideas del anarquista español Francisco Ferrer Guardia, quien comentaba que la educación debía orientarse al trabajo, fomentando los valores de solidaridad y justicia. Para 1934 – 1940 el Partido Nacional Revolucionario propuso reformar el artículo 3º constitucional, lo que fue apoyado por el presidente Calles, quien pidió a su secretario de Educación, Francisco Bassols, la redacción del texto donde se describe (de manera muy imprecisa) la educación socialista en el país.

En la presidencia de Lázaro Cárdenas se mantuvo la educación socialista, lo que fue congruente con sus políticas donde se colectivizaron los medios de producción y se acentuó el papel rector del Estado en la economía (lo que incluyó la expropiación del petróleo, de la electricidad, los ferrocarriles y las telefonías). Durante ese mandato predominó la educación popular, su función emancipadora, siendo obligatoria, laica y gratuita. Pedagógicamente, se promovió el uso de la razón y de las explicaciones científicas, la capacitación para el trabajo y el fomento de valores y actitudes colectivas.

Los grupos magisteriales de la época se entusiasmaron enormemente con esta visión educativa, oponiéndose a diversos sectores y grupos más tradicionales. Aunque no recibieron la capacitación necesaria para lidiar con una población mayoritariamente católica que se oponía a los intentos socialistas de la época, lograron ser socialmente reconocidos. El profesor rural fue mitificado como un actor social relevante que llega a las comunidades para transformarlas, no solo alfabetizando, sino mejorando sus condiciones culturales, sociales y sanitarias (Arnaut 1996).

Esta visión emblemática del maestro era antagónica con el poco apoyo proporcionado por el gobierno, lo cual se reflejaba principalmente por los bajos sueldos y las difíciles condiciones de materiales e infraestructura en las que tenían que realizar su trabajo. Estas contradicciones dieron lugar a las luchas sociales de maestros en los años cincuenta, las cuales se vieron obstaculizadas por la imposición de un sindicato con tintes político/partidistas (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE).

En el **proyecto técnico** de los años treinta predominaron los valores urbanos, la preocupación por el trabajo y la productividad, el pragmatismo y el énfasis en la formación científica. Tuvo lugar durante la presidencia de Lázaro Cárdenas y se caracterizó principalmente por la creación de Instituto Politécnico Nacional (IPN) (1936) que vinculó la educación con la producción y el empleo ante la industrialización del país. En 1938 la industria petrolera se convirtió en prioridad laboral para las primeras generaciones del IPN. Otros sectores fueron el de la construcción, el energético y el de las comunicaciones.

El proyecto de la **unidad nacional** se desarrolló entre 1942 y 1970, bajo los mandatos de los presidentes Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines. Se enfatizó en la educación urbana para apoyar el proceso de industrialización del país, descuidando a las zonas rurales. Durante dichos periodos se intentó que México alcanzara estabilidad económica, estableciendo una economía mixta con la participación de los sectores público y privado. Socialmente se pretendió favorecer la formación y crecimiento de la clase media, procurando en lo más posible, la movilización social.

Jaime Torres Bodet, como secretario de Educación durante la presidencia de Ávila Camacho, eliminó el término “socialista” de la denominación a educación mexicana integrando principios humanistas, laicos, nacionalistas y democráticos, que buscaban terminar con las discriminaciones y privilegios, favoreciendo la integración familiar, la independencia política y la solidaridad internacional.

Estas modificaciones conceptuales dieron como resultado la creación de instituciones educativas, el establecimiento de campañas de alfabetización, la renovación de planes de estudio, la construcción de locales escolares y la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

Manuel Gual Vidal continuó con dichas políticas (1946 – 1952) e introdujo la “Pedagogía Social” y la “escuela unificada” de Paul Natrop, así como la escuela activa. Esta orientación fue sostenida por el secretario José Ángel Cisneros

(1952 – 1958) quien agregó el término nacionalista de “escuela de la mexicanidad”. Muchas de las metas de la “unidad nacional” se encuentran vigentes, ante una sociedad profundamente desigual.

El **proyecto de la modernización** se encuentra normado por los valores del “mercado”, la eficiencia y la competitividad. Surgió con el mandato del presidente Luis Echeverría (1970 – 1976) y continuó durante los dos siguientes sexenios, agudizando algunas de sus características durante el mandato de Carlos Salinas de Gortari (1988 – 1994).

Pedagógicamente se adoptó el constructivismo psicológico donde se busca la participación activa del educando, su iniciativa, responsabilidad y creatividad. La reforma educativa se ajustó a los criterios de la educación a lo largo de la vida, el desarrollo de la actitud científica, la conciencia histórica, la relatividad de todo conocimiento como condición para adaptarse al cambio y preparación para una convivencia tolerante, promoviendo el aprendizaje activo.

El proyecto de la modernización proclama la “unidad nacional” entendida como tolerancia y aceptación del pluralismo. Incorporó los principios de libertad, democracia, justicia y paz internacional. Sin embargo, las crisis de 1982 y 1994 llevaron al país a adoptar orientaciones neoliberales en la economía, lo que implicó mayor recesión, endeudamiento, desempleo y deterioro social.

Dentro de esta época, en 1984 la Educación Normal para formación de profesores, se eleva al grado de licenciatura. Antes de esa fecha los docentes estudiaban conjuntamente el grado de bachiller y la diplomatura para ejercer la docencia. Lamentablemente, una de las consecuencias de dichos cambios en la formación docente ha creado divisiones y jerarquías entre los profesores. Los de Educación Primaria son percibidos como de mayor “rango social” en comparación con los de Pre-escolar y menor en comparación con los de Secundaria (Arnaut 1996).

En 1993, durante el gobierno de Carlos Salina, se estableció el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Enseñanza Básica y Normal” (ANMEB), se hicieron reformas al artículo 3º constitucional y se promulgó la Ley General de Educación. Estos cambios orillaron a que la educación en México se abriera a la globalización de la economía y se descentraliza la enseñanza básica (dando mayor autonomía a los Estados y promoviendo la participación de los padres de familia).

El ANMEB busca mejorar la calidad educativa a través de: 1) la atención a los maestros, reformando la enseñanza normal y el sistema de actualización, superación, evaluación, promoción e incremento salarial del magisterio, 2) reestructuración de planes y programas, reelaboración de libros de texto con novedosas orientaciones curriculares, y 3) la introducción gradual de evaluaciones externas (Latapí Sarré 1988).

En la actualidad, este proyecto se enriquece con el respeto a los derechos humanos, el carácter pluriétnico y plicultural del país, el énfasis en la formación de valores y de la moral.

Posterior a los periodos mencionados, México ha presenciado diversos cambios, tras haber estado por 70 años consecutivos el Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el poder. En las elecciones del 2000, resultó ganador Vicente Fox Quezada (del Partido Acción Nacional PAN), terminando su mandato presidencial en el año 2006.

Durante ese periodo la educación en México contó con nuevos proyectos: la reforma del Preescolar, la instalación de “Enciclomedias” (enciclopedias electrónicas al frente de clase) en el 5º y 6º grado de Primaria, el Programa Escuelas de Calidad y el Programa Nacional de Lectura; proyectos evaluados con el apoyo de la Universidad de Harvard (Gerardo Rodríguez 2006).

En ese sexenio, las pruebas internacionales de calidad educativa (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. PISA) empezaron a difundirse a la opinión pública a través de la prensa, exponiendo que durante el

2003 México obtuvo de los resultados más bajos reportados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE.

Alrededor del 66% de los jóvenes obtuvo un nivel de competencia insuficiente en el área de matemáticas y solo el 6.9% reportó un nivel óptimo de lectura. Estos resultados exponían no solo a los estudiantes, sino a todo el sistema educativo y a los docentes mexicanos. Ante estos resultados, diversos investigadores llegan a la conclusión de que dichas pruebas tienen resultados satisfactorios en naciones donde el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos es favorable; por lo que dichas pruebas son indicadores de la sociedad en su conjunto (Martínez Rizo 2003).

Como parte de las políticas de gobierno de Fox, el antiguo programa “Progreso” del PRI y posteriormente “Oportunidades” se convierte en una de sus banderas políticas, donde se promueve mejorar la nutrición, salud y asistencia escolar a niños y niñas de comunidades que viven en extrema pobreza. Sin embargo, tras varias evaluaciones, se concluyó que aunque se inscriben más alumnos y asisten con mayor frecuencia a la escuela, no aprenden más. La inequidad social en la que vive el país es por sí misma, uno de los factores que explica la ineffectividad del Programa.

Por otro lado, los recursos asignados a Carrera Magisterial o a Escuelas de Calidad, no ha implicado mejores resultados académicos de los alumnos. El programa de lectura fue evaluado, sin embargo no presentó resultados contundentes de su efectividad. En la evaluación de la *enciclopedia* tampoco se encontraron resultados contundentes, en algunos casos los niños de 5º y 6º quienes no contaban con el recurso tecnológico en sus aulas, presentaron mayores puntajes de aprovechamiento académico que aquellos quienes sí las tenían y cuyos profesores la usaban en clase. Se argumentó que la estrategia pedagógica de cada profesor en el aula, hizo la diferencia para el aprendizaje de los niños sin importar la tecnología que usase (Gerardo Rodríguez 2006).

Cabe señalar que por más propuestas que se den dentro de un plan educativo con corte neoliberalista en una sociedad socialmente polarizada, será difícil encontrar resultados exitosos ya que las diferencias socioculturales, bajo una concepción de política educativa “global” dificultan la equidad de los niños y niñas quienes asisten a la escuela.

1.2 La situación actual de la educación Primaria Pública en México

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Diario Oficial 2009) establece la educación como un derecho. En sus artículos 3º y 31º, obliga al Estado a proporcionar servicios educativos a la población en edad escolar para que cuente al menos con la educación básica e impone que padres o tutores manden a sus hijos o pupilos a la escuela. De acuerdo con el artículo 3º de la constitución, la educación básica que brinda el Estado debe ser laica y gratuita, con igualdad de oportunidades para toda la población.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en su informe anual 2008 (INEE. 2008) reporta que dentro del Sistema Educativo Nacional SEN, la educación básica es obligatoria y está conformada por el Preescolar (con tres grados escolares, incluyendo alumnos de los 3 a los 5 años de edad), la Primaria (con 6 grados académicos, con alumnos de los 6 a los 12 años de edad) y la Secundaria (con tres grados escolares).

La educación Primaria, que nos atañe en este documento, busca propiciar el desarrollo de las habilidades básicas matemáticas y lingüísticas (lectura y escritura), así como iniciar a los niños en el conocimiento de las ciencias y las disciplinas artísticas.

Posterior a estos 12 años de estudio básico siguen los estudios medios, conformados por el bachillerato (o preparatoria), el cual puede incluir dentro de sus programas diplomaturas o “carreras técnicas”, por lo general tiene duración de 3 años. Posteriormente se realizan los estudios de universitarios, que

incluyen licenciaturas e ingenierías con una duración de 4 a 5 años, dependiendo del programa de estudios.

Al final los estudios universitarios es posible seguir con estudios de Posgrado, las Maestrías tienen una duración de dos años y son necesarias como requisito previo para cursar un doctorado, el cual puede tener una duración de 3 a 4 años dependiendo del programa. Cabe señalar que existen pocos programas de Doctorado directo, en los cuales los alumnos puedes ingresar desde la licenciatura, sin embargo, la duración del programa completo es de 4 a 6 años.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la responsable de reglamentar y promover los cambios educativos, en cualquier grado académico del país, así como del Sistema Educativo Extraescolar, con la tarea de que la población continúe sus estudio mediante alternativas más flexibles como los sistemas de educación abierta o la adquisición de habilidades para el trabajo, educación extraescolar indígena, educación inicial a través de los Centro de Desarrollo Integral CENDI, educación para adultos y educación especial (Incluye: deficiencia mental, trastornos visuales, trastornos de audición, problemas de conducta, impedimentos motores, problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, intervención temprana y autismo). Esta atención se proporciona a través del Instituto Nacional de Educación de los Adultos (INEA), Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) y del Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE (que da atención a comunidades de zonas rurales de muy difícil acceso) (SEB 2008).

Sobre los centros educativos, las Primarias en México son tanto públicas como privadas, no existen las escuelas concertadas; sino que la SEP apoya con becas a alumnos de alto rendimiento (pero de bajos recursos) para que asistan a escuelas de pago.

Casi un promedio de 90% de la matrícula escolarizada de la educación básica cursa sus estudios en instituciones públicas, las cuales en su mayoría dependen de los gobiernos estatales (alrededor de 70% de escuelas públicas) y el resto, del gobierno federal (INEE. 2008).

Las escuelas privadas son jerarquizadas en función de su costo, si son totalmente bilingües o no (idiomas inglés o francés), el tipo de disciplina que ofrecen (militarizadas, religiosas, activas), la tradición cultural con que se asocian (como el Instituto mexicano-japonés, instituto Anglo-Mexicano, el Liceo Francés, etc.) o bien, por la variedad o sofisticación de sus ofertas pedagógicas (estilo Montessori, Freinet, etc.) (Anzaldúa Arce 2004).

Las escuelas públicas igualmente tienen jerarquías. Existen las escuelas de alta calidad (financiadas totalmente por el Estado y las aportaciones de los padres de familia de sus alumnos) que se caracterizan por el alto rendimiento de sus alumnos, la disciplina estricta que las rige, la alta calidad de sus docentes y el prestigio de sus directores. Estas escuelas suelen ser antiguas y de gran tradición, comúnmente ubicadas en lugares céntricos, zonas comerciales o barrios de condición socioeconómica media o alta. A ellas asisten, por lo regular, hijos de profesionales, empleados o negociantes que por alguna razón (generalmente económica) no logran acceder a escuelas privadas.

Las escuelas públicas de baja calidad, generalmente son de nueva creación, con aulas pre-fabricadas o con instalaciones deterioradas por falta de mantenimiento, ubicadas en zonas marginales y con un bajo nivel cultural. A éstas asisten alumnos de familias de bajos recursos, desintegradas o con serios problemas sociales (violencia doméstica, adicciones, analfabetismo, desempleo). Los alumnos de estas escuelas suelen ser niños y jóvenes rebeldes, violentos, con bajo capital cultural y serios problemas de aprendizaje, muchas veces generados por la falta de dominio de los códigos culturales y escolares, problemas de alimentación o por mala relación con el maestro (Anzaldúa Arce 2004).

A partir del año 2006 inició el gobierno de Felipe Calderón como presidente de México, el cual concluirá en el año 2012. Calderón pertenece al Partido Acción Nacional, considerado de derecha. Sus políticas en general, y las educativas en particular, tienen una orientación mercantilista y con tendencias a adoptar la “globalización educativa”.

Los objetivos del plan sectorial incluyen el evaluar la calidad de la educación, ampliar las oportunidades educativas, impulsar el uso de tecnologías en la educación, promover la educación cívica y formación en valores, ofrecer servicios educativos de calidad e incluir a los centros escolares en la toma de decisiones sobre la gestión escolar (SEP 2007). Además, estas reformas han estado acompañadas por la unión del Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) con los titulares de la SEP, quienes se encontraban separados por ideologías e intereses políticos.

El 15 de mayo del 2008 el Gobierno Federal presentó la “Alianza por la calidad de la educación” cuyos ejes son: la modernización de la infraestructura y equipamiento de los centros escolares, promover la calidad y el mejor desempeño del personal docente, garantizar que los alumnos no abandonen la escuela por cuestiones socioeconómicas, el desarrollo de las capacidades y bienestar de los alumnos y la consolidación de la evaluación educativa como un elemento fundamental. Todo ello a través del seguimiento de los compromisos de la Alianza mediante la Contraloría Social (SNTE 2008).

Esta iniciativa parece ambiciosa, sin embargo, las autoridades educativas pretenden concluir sus metas de manera satisfactoria hacia el 2012. Lo que queda claro son las necesidades y huecos, tanto el en sector educativo como en el social, y que no fueron resueltos antes del 2006. Los compromisos de esta Alianza son:

Acuerdo	Acciones
Modernización de centros escolares	A partir del ciclo escolar 2008-2009, equipar a 14,000 planteles y rehabilitar otros 27,000 que se encuentran en malas condiciones.
	Equipamiento con conectividad de centros escolares en 155 mil aulas, adicionales a las existentes, para cubrir el 75% de la matrícula
	Equipar con computadora a maestros que logren su certificación de competencias digitales
	<ul style="list-style-type: none"> • Constituir los Consejos Escolares de Participación Social en todas las escuelas • Establecer en 50 mil escuelas modelos de gestión estratégica, donde participen Consejos Escolares de Participación Social para el 2012 • Impulsar en 100 mil escuelas modelos de gestión participativa
	<p>A partir del ciclo escolar 2008-2009, atención a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 37,000 escuelas en zonas de alta incidencia delictiva • 5,500 escuelas de tiempo completo • 21,000 escuelas primarias generales en horario discontinuo • 33,000 escuelas fuera del horario de clase • 32,000 escuelas de bajo rendimiento
	Se integrarán bases de datos de inmuebles, alumnos, maestros, logro académico y contexto, plantillas docente y administrativa, materiales educativos, acervos bibliográficos, entre otros.
Profesionalización de los maestros y autoridades educativas	Ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas por la vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente.
	El acceso a funciones directivas en el ámbito estatal se realizará por la vía de concursos públicos de oposición
	<p>Creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 80% de los cursos nacionales y estatales serán de matemáticas, ciencias, español, historia y formación cívica y ética. • Participarán instituciones de educación superior y se evaluará la calidad de los cursos. Las competencias adquiridas se certificarán de manera independiente. • Los profesores cuyos estudiantes muestren bajo rendimiento en pruebas estandarizadas como ENLACE deberán tomar cursos especialmente orientados.
	Certificación de competencias profesionales

	Fortalecer la profesionalización de las escuelas normales y creación de 5 centros regionales de excelencia académica
	Reformar los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial para considerar exclusivamente 3 factores: aprovechamiento escolar (medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación), cursos de actualización (certificados de manera independiente) y desempeño profesional.
	Crear el Programa de Estímulos a la Calidad Docente
Bienestar y desarrollo integral de los alumnos	<p>Coordinar las acciones de promoción de la salud y prevención de enfermedades con las actividades educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vincular la cartilla de salud con acciones escolares • Establecer y operar el programa de detección y vigilancia de las adicciones y del sobrepeso y obesidad • Fortalecer el programa de desayunos escolares con alimentos variados y de mejor calidad nutricional.
	Fortalecimiento del componente de becas del programa Oportunidades
	Atención a los niños en situación de pobreza alimentaria o en condiciones de vulnerabilidad en los programas de desarrollo social
	Atención a niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos
Formación integral de los alumnos para la vida y para el trabajo	<p>Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica</p> <p>Enseñanza del idioma inglés desde preescolar y promoción de la interculturalidad</p>
Evaluación educativa	<p>Articular el Sistema Nacional de Evaluación, conjuntando las instancias, procesos y procedimientos existentes</p> <p>Evaluación exhaustiva y periódica de todos los actores del proceso educativo</p> <p>Establecimiento de estándares de desempeño.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por nivel de aprendizaje • Gestión del centro escolar • Docente, del educando, de padres de familia y tutores • Infraestructura y equipamiento escolar • Medios e insumos didácticos para el aprendizaje • Habilidades y competencias del estudiante por asignatura y grado

* Tomado del folleto "Alianza para la calidad de la Educación" SNTE, 2008.

Cabe señalar que desde su inicio la Alianza no fue bien recibida por un gran grupo del gremio docente, de hecho en todo el país se realizaron diversas manifestaciones, paros y huelgas de maestros, en algunos casos con mayores consecuencias y violencia que en otros (Granados Chapa 2008). La inconformidad dio lugar a una serie de negociaciones y acuerdo que finalmente terminaron con la “obediencia” de la gran mayoría de los profesores quienes deseaban mantener su plaza y horas laborales.

Desde el 2008 a la fecha se han realizado diversas reestructuraciones educativas en las Primarias, incluidas dentro de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Se buscó una reforma educativa, ya que la última sucedió en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), de la cual surgieron la descentralización educativa, el rediseño de los planes educativos de Preescolar, Primaria y Secundaria, la obligatoriedad de ésta última, la renovación de materiales educativos y la implementación de la carrera magisterial.

La nueva reforma busca mejorar la educación básica a través de diversas acciones, entre las que destacan: la consolidación de las reformas de Preescolar y Secundaria, la implementación de estudios sobre la relación que guardan el desarrollo infantil y las didácticas; el diseño, elaboración y consolidación del currículo de Primaria, así como la consolidación de censos sociales para su desarrollo. Elaboración de materiales educativos para Primaria, coordinación de programas y proyectos nacionales, actualización de docentes y directivos, y finalmente, seguimiento y monitoreo de las acciones propuestas como parte de la Reforma (SEB 2008).

La RIEB se inició en escuelas Primarias en el ciclo escolar 2009 – 2010, en el mes de septiembre de 2009.

1.3 Los maestros de la Escuela Primaria Pública en México

De acuerdo con los datos reportados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE. 2008), en el ciclo escolar 2007-2008, se estimó un total de 25 millones alumnos matriculados en educación básica escolarizada, de los cuales el 18.6% correspondían al Preescolar, 54.7% a Primaria y el 24% a la Secundaria.

Haciendo referencia a las escuelas Primarias, para inicios del ciclo escolar 2007 – 2008, el más actual de los reportes de cobertura escolar de la SEP, registra un total de 564,822 profesores de Primaria, que laboran en 98,225 escuelas divididas en generales, indígenas o comunitarias, en todo el país (INEE. 2008).

Para el ciclo escolar 2005 – 2006 dieron atención a una matrícula total de 14.548.194 alumnos, lo que representó una cobertura nacional del 94.1%, con un promedio del deserción del 1.2%, reprobación del 4.3% y eficiencia terminal de 91.8% (SEB 2008).

Las Primarias son tanto públicas como privadas y las diferencias socioeconómicas y culturales entre ambas, igualmente se reflejan en la asignación de los maestros quienes las atienden. Los profesores presentan diversos niveles sociolaborales dependiendo de las escuelas en las que trabajan, el salario y las prestaciones que reciben, lo que denota desigualdad de oportunidades de desarrollo personal y profesional (Anzaldúa Arce 2004).

La función del docente en las escuelas primarias de México es, en teoría, la de contribuir a que los niños y jóvenes reciban una educación de calidad que en un futuro promueva su formación como ciudadanos (Arnaut 1998a). Esta educación se relaciona de manera positiva con la posibilidad de un mejor desarrollo del país.

Sin embargo, los bajos recursos que el Estado emplea en educación básica, aunado a los bajos salarios de los docentes, su deficiente formación y las pésimas condiciones sociales de la mayoría de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas públicas, han dado lugar a la llamada “catástrofe educativa”, surgida desde 1989, donde se estimaba que alrededor del 45% de los alumnos que cursaban la Primaria, no la terminaban.

Posteriormente, para 1999, se registró que de los alumnos que ingresaron a Primaria solo la concluyeron el 77%, pero de ellos el 17% tuvo que repetir tres o más veces algunos de los grados escolares (Latapí Sarré 2001).

Ante estas problemáticas, el gobierno ha implementado una serie de medidas; entre ellas ha enfocado su atención en la formación y actualización docente, creado la “Carrera Magisterial” que consiste en un estímulo económico otorgado a los maestros que acumulan puntos y niveles de competencia, basados en la acreditación de una serie de cursos de actualización, los cuales siguen vigentes hasta la fecha, sin haber aportado grandes cambios a la situación de los maestros, cuya insatisfacción y disgusto ante el sistema educativo sigue en aumento (Latapí Sarré 2003).

Una constante en el gremio docente en México, es la lucha por su identidad, por el monopolio y por dignificar su profesión, ya que de manera continua se han enfrentado a recibir bajos salarios y a observar un cada vez menor estatus y reconocimiento social de su profesión (Arnaut 1998b). Los problemas que enfrentan los docentes tienen origen en la historia misma de la educación en México y en el papel social de los profesores en la misma.

La transformación del magisterio tiene su primera fase cuando deja de ser una profesión “libre” ejercida por individuos socialmente comprometidos y pasa a depender (en su formación, ejecución y supervisión) de autoridades estatales y federales.

En una primera etapa histórica, el magisterio (y las escuelas) dependía de los municipios quienes eran los responsables de la formación, acreditación y pago de los profesores. Posteriormente nacen las Escuelas Normales que inician un proceso de centralización de las escuelas en cada Estado, pero evitan la centralización federal.

En una segunda etapa, que sucede durante la Revolución, el Estado promueve la inserción política de los docentes y utiliza su vínculo cercano con campesinos y obreros. También promueven las asociaciones magisteriales, tanto con fines pedagógicos como gremiales.

La tercera etapa ha tenido lugar desde la revolución, con el impulso de las escuelas rurales, hasta nuestros días. Desde los años cuarenta, la profesión docente ha dependido del gobierno federal y de una organización sindical casi única. Se ha caracterizado por falta de unidad y planeación, bajo profesionalismo y nivel académico, las decisiones educativas se han concentrado principalmente en la capital del país y se han registrado un gran número de deserciones, tanto de las Normales como de la profesión misma (Arnaut 1998b).

El Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) se tornó el único organismo social que actúa como interlocutor entre el Estado y los maestros de los diversos niveles escolares del país (Arnaut 1998b). Es caracterizado por su rigidez (tanto interna como externa) la cual es causada por el marco jurídico que la rige, por un lado la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, y por otro, el Reglamento de Escalafón de las Secretaría de Educación.

El magisterio busca monopolizar la profesión docente. Es muy celoso de sus habilidades, conocimientos y experiencia laboral. Presenta una fuerte resistencia al cambio (del sistema educativo, lineamientos, planes de estudio, etc.) a la vez que quita todo crédito a cualquier actor social ajeno al gremio que busque las mejoras de la educación, justificando que los “otros” son “extraños en las aulas”.

Por otro lado, el SNTE ha tenido un papel político determinante, ya que han sido un grupo fuerte para la formación del Partido Revolucionario Institucional (PRI), el cual estuvo por 70 años interrumpidos en el poder. Posteriormente, para el año 2006 abandonan al PRI y por conveniencias políticas de su dirigente “vitalicia”, Elba Esther Gordillo, crean el Partido Nueva Alianza, conformado por la participación “voluntaria” de profesores de todos los niveles educativos.

Cabe señalar que el SNTE, igualmente tiene facultades laborales con sus agremiados. Los diversos intereses políticos y la alta corrupción en los manejos de sus recursos, lejos de ayudar a mejorar las condiciones de vida y trabajo de los docentes, los ha perjudicado. Hecho que, de manera lamentable, ha sido reportado por la OCDE y aún sigue sin solución (Latapí Sarré 2001).

Alberto Arnaut (1998a) señala que a lo largo de la historia han tenido lugar diversas estrategias que han buscado mejorar la formación de los docentes:

1. Creación y reforma de programas de capacitación para mejorar el desempeño profesional.
2. Reforma de los programas de estudios para la formación de maestros.
3. Reforma de la organización social, supervisión y evaluación docente (organización escolar, supervisión, evaluación, escalafón, políticas de estímulos).
4. Reforma de los libros de texto (herramienta fundamental para el trabajo docente).
5. Cambios en el contexto social y cultural de las escuelas (entorno sociodemográfico en el que laboran y el uso de las nuevas tecnologías).

A estas reformas se añade la “Alianza Nacional por la Calidad de la Educación” SNTE – SEP y la adopción estratégica de la “Educación basada en competencias”, para la cual han tenido que re-capacitarse a todos los profesores (sin excepción) de todos los niveles educativos. La SEP y el SNTE, en julio del 2009, iniciaron una serie de capacitaciones a 260 mil profesores de 1º y 6º de Primaria a través de un diplomado que busca el desarrollo de competencias docentes.

Dicho diplomado se imparte por académicos de diversas universidades del país, como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México y de Escuelas Normales de toda la República. Las capacitaciones continuarán en los ciclos escolares 2010 – 2011 para los profesores de 2º y 5º y en el 2011 – 2012 para los de 3º y 4º (SEP 2009).

Estos diplomados forman parte de la Reforma Integral de la Educación Básica, que busca articular los resultados de Preescolar, Primaria y Secundaria. La reforma incluye nuevos programas y planes de estudio que fueron evaluados en una prueba piloto durante el ciclo escolar 2008 – 2009 y pretenden ser el eje transformador de la Educación Básica en México a partir del ciclo escolar 2009 – 2010.



Capítulo 2. Malestar en los docentes

2.1 El malestar docente

El malestar docente se define como los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones sociales que se ejercen en la docencia (Esteve Zarazaga 1998).

La presencia de este malestar se reportó desde finales de los años setenta, principalmente durante la década de los ochenta (Egido et al 1993). Su surgimiento se explica en los acontecimientos socio–históricos del siglo XX. Una serie de investigaciones documentan la existencia de síntomas, tanto físicos como psíquicos, que afectan a un buen número de profesores, y en especial a los que llevan muchos años de trabajo en centros con condiciones sociales y académicas desfavorables (Esteve Zarazaga et al 1995).

2.2 Factores que inciden en el malestar docente

La literatura científica en educación, ha identificado diversos factores que preceden o acompañan al malestar docente. Entre ellos se pueden mencionar los cambios productivos y sociales a nivel global, las situaciones sociales, económicas y laborales actuales, el cambio en la estructura familiar, las políticas educativas, las nuevas tecnologías, la multiplicidad de funciones y necesidades del docente en la escuela y la percepción social de la profesión docente. Cada uno de estos factores se detalla a continuación.

2.2.1 El cambio de sistema productivo y social a nivel global. Su repercusión en una escuela congelada

Los cambios que ha experimentado la sociedad durante los últimos treinta años han originado diversas tensiones en el sistema educativo actual (Díez Gutiérrez 2007). Dichas tensiones son resultado de las transformaciones sociales y del

surgimiento de nuevos sistemas, tecnologías y métodos de formación de las generaciones actuales.

Álvaro Marchesi (2007) menciona que el ejercicio de la actividad docente se encuentra altamente influida por las características de vida de la sociedad del siglo XXI, entre ellas el acceso a la información y al conocimiento, los cambios en la estructura y relación familiar y entre los propios alumnos, las modificaciones en el mercado laboral, el cambio en los valores sociales y la migración, entre otras (Marchesi 2007).

Las estructuras básicas de la escolarización y de la enseñanza se establecieron en los tiempos de la modernidad, donde se planificó la agrupación escolar por aulas o niveles, de acuerdo con la edad de los alumnos (Hargreaves 2005b). Dicha organización ya no coincide con las necesidades de la sociedad postindustrial o postmoderna.

La modernidad es comprendida como una etapa socio histórica que surge a partir del siglo XVIII, con la revolución industrial, como resultado de la extensión del imperialismo occidental en el siglo XVI, el predominio del capitalismo en la Europa del Norte a principios del siglo XVII y la aceptación de los procedimientos científicos y el uso de la razón como medios para normar a la sociedad (Turner 1995). La modernidad se basó en la certeza de que es posible transformar la naturaleza y lograr el progreso social mediante el desarrollo sistemático del conocimiento. Durante esta etapa se separó la familia y el trabajo como unidad de producción e ingreso, surgiendo la industrialización de los sistemas de producción y consumo en masa.

Este periodo, duró hasta los años setenta, iniciando su etapa final caracterizada por la ineficacia y burocratización de las empresas y de los gobiernos (Giddens 2007). Lo que dio como resultado injusticia económica y social, dando origen a lo que se denomina “post-modernidad”.

La post-modernidad se caracteriza por el surgimiento de nuevas condiciones sociales y culturales (Hargreaves 2005b). En lo económico se observa

flexibilidad (anteponiéndose a la rigidez de la era industrial) y una nueva concepción del consumo y la acumulación, tanto de bienes materiales como de conocimiento e información. En lo político, surge la globalización y la reconstrucción de las identidades nacionales. En lo social se inicia de manera consecutiva la aceptación de la diversidad en sus más amplias facetas (religiosas, culturales, étnicas). En lo organizativo, la burocratización deja paso a instituciones más flexibles, capaces de adaptarse a nuevas funciones y donde los papeles sociales de sus miembros se desean móviles más que estables (Díez Gutiérrez 2007).

Al avanzar las décadas, la postmodernidad se ha caracterizado por un estado constante de duda, donde la certeza moral y científica ha perdido su credibilidad (Giddens 2007). Al encontrarse el individuo expuesto a gran cantidad de conocimientos, ha surgido la proliferación de habilidades, que en gran parte resultan contradictorias, competitivas y cambiantes. Esto pone en duda la certeza respecto a la información recibida y a las creencias establecidas.

La enseñanza y el trabajo de los maestros y maestras han sido afectados a medida en que se modifican las condiciones laborales y los valores sociales. Las escuelas nacieron de la modernidad, y su falta de congruencia con las condiciones sociales actuales constituye el reflejo del “malestar de la modernidad” (Day 2006). Las escuelas y su profesorado han permanecido apegados a un sistema caduco, conformado por grandes edificios de burocracia, jerarquías rígidas, aulas aisladas, departamentos separados y estructura de carrera anticuada.

Esto puede notarse en su organización aún burocratizada e inflexible, también puede observarse en la dificultad para la formación y socialización entre el profesorado (Hargreaves 2005b). Estas características de la escuela no son congruentes con las demandas de las nuevas condiciones sociales y son una fuente de tensión que repercute en los docentes, en su contexto organizacional, moral, cultural y personal.

2.2.2 Cambios económicos y laborales

La modernización implica el proceso de privatización, adopción de normas de rentabilidad económica y de organización selectiva de personal (Dubar 2002). Esto ha dado como resultado cambios en las estructuras institucionales, por ejemplo, el valor del dinero ha desplazado por completo a otros sistemas de intercambio de bienes y servicios (trueque) que hacían la actividad humana más relacional y justa. Los sistemas de “dominación” comunitaria han pasado de las religiones a formas societarias de adhesión voluntaria.

Por otro lado, la comercialización se ha tornado más flexible, basándose en la producción de bienes y servicios en bajas series que se dirige a grupos especializados y se adapta a las preferencias individuales (Turner 1995). A través de la comercialización y la publicidad, los productos van acompañados por estrategias para aumentar y diversificar el deseo de los consumidores y para acelerar los cambios de gustos y modas.

Esta economía, basada en el consumo, se caracteriza por la “flexibilidad” laboral que se torna en “inseguridad” (Bell 2001). Está determinada por rotaciones en la asignación de tareas, lo que facilita el ajuste del volumen de la fuerza laboral mediante contrataciones de jornada parcial, trabajo temporal o despidos masivos, entre otros. Los salarios también son inestables ya que se estipulan mediante el uso de fórmulas, por lo que el pago se establece de acuerdo con el trabajo realizado y las características particulares de la tarea.

La “flexibilidad” puede crear ambientes de trabajo y estructuras sociales elitistas y segregadoras, reservando la autonomía, el criterio propio y el trabajo más significativo para las pequeñas elites técnicas, quienes por lo regular cuentan con conocimientos avanzados en un área determinada (Hargreaves 2005b). Mientras que la demás mano de obra queda relegada a los trabajos de bajo nivel, de media jornada, temporales y sin seguridad social (Turner 1995).

La aparición de esta economía, basada tanto en el consumo como en el conocimiento, ha originado cambios en la estructura ocupacional y social, disminuyendo las clases trabajadoras tradicionales y aumentando el trabajo de oficina (Bell 2001). La mayoría de la mano de obra no labora ni en la agricultura ni en la fabricación, sino en servicios, como finanzas, transporte, salud, ocio, investigación, educación y administración pública (Díez Gutiérrez 2007).

En este contexto económico y laboral, existe una brecha entre la imagen ideal que los maestros hacen de su propia vocación, con la realidad de su práctica (Esteve Zarazaga et al 1995). Ya que, en las últimas décadas, la labor docente se ha caracterizado por bajos sueldos, inseguridad laboral, aumento de las contrataciones temporales (Tenti Fanfani 2007), entornos de trabajo adversos y cada vez mayor deserción de la profesión (Day et al 2005).

2.2.3 Cambios sociales

Turner (1995) menciona que la modernidad ha sido la causa de que las sociedades vivan en austeridad, con una alta burocratización de las prácticas económicas, políticas y militares, y con necesidad de dar valía monetaria a los valores.

Estos cambios en la forma de vida han dado como resultado la organización social en familias monoparentales, la desvalorización del parentesco como institución social, el desempleo, el incremento del delito, el aumento de enfermedades como el sida, la drogadicción, el descenso de la confianza en instituciones públicas y en los políticos (Day 2006). Así mismo se enfrentan cambios en valores donde no se identifican reglas generalizables de conducta y se da mayor importancia a la libertad personal.

Ante el nuevo contexto económico/productivo, los cambios sociales tienden a percibirse en forma de “crisis morales” por los docentes, quienes idealizan a la escuela como un espacio donde las nuevas generaciones puedan acceder al orden y a la sabiduría como medios para afrontar la “ignorancia y el desorden” en el que viven (Tenti Fanfani 2005).

Sin embargo, los problemas de disciplina, la violencia escolar, la poca predisposición al esfuerzo, la falta de interés de los alumnos, la exclusión escolar, la atención especial a grupos inmigrantes, entre otros, son la expresión cotidiana del cambio social reflejado en la educación (Esteve Zarazaga 1998).

Ante esta situación de crisis social, los profesores se ven confrontados con la necesidad y responsabilidad (muchas veces auto adquirida) de establecer compromisos ético/morales con sus alumnos (Tenti Fanfani 2005). Sin embargo, el no lograr este ideal, centrado en la construcción de una sociedad más activa y justa, puede resultarles altamente frustrante y desmotivador (Esteve Zarazaga 1998).

Los profesores que trabajan en los sectores populares de América Latina tienden a expresar un juicio negativo y pesimista sobre el interés y capacidad de aprender de sus propios alumnos (Tenti Fanfani 2007). Sin embargo, justifican su bajo desempeño escolar por problemas de disciplina y motivación, así como por las condiciones de su entorno social y familiar, carente de acompañamiento y apoyo para lograr satisfactoriamente su proceso educativo.

Esto refleja una actitud ambivalente del docente, hacia su propia labor, en contextos de pobreza (Tenti Fanfani 2005). Por un lado los profesores valoran su función social y tratan de adaptarse, de manera creativa y entusiasta, a las circunstancias cotidianas. Pero al mismo tiempo expresan fatalismo y cansancio ante su situación laboral.

Emilio Tenti (1999) pone como ejemplo el desempeño cotidiano de profesores que trabaja en escuelas públicas ubicadas en zonas de alta marginación en México:

El profesor en ocasiones adapta los contenidos curriculares a las características y posibilidades de los niños, aún a riesgo de reducir las exigencias de aprendizaje. Las evaluaciones no solo las basan en los logros cognitivos, sino también en otros objetivos como la socialización, la buena voluntad, el esfuerzo, el “progreso” realizado por el alumno (Tenti Fanfani 1999).

A pesar de los cambios y condiciones sociales, no todos los profesores se ven afectados de la misma manera. Esteve y Franco (1995) mencionan tres diferentes grupos de docentes que muestran diversas actitudes ante el cambio social:

1. El grupo de docentes que aceptan la idea de un cambio del sistema de enseñanza como una necesidad inevitable al cambio social.
2. Los profesores con dificultad para hacer frente a la ansiedad que les produce un nuevo cambio, valorado como desconocido, ante el cual deciden inhibirse.
3. El grupo de profesores que manifiesta profundos sentimientos de contradicción ante el cambio del sistema de enseñanza. Por un lado perciben que puede ser una condición de progreso y una exigencia de cambio social; pero al mismo tiempo, se muestran reticentes hacia el cambio del sistema de enseñanza porque no están conformes o son escépticos hacia dicho cambio.

2.2.4 El cambio en la estructura familiar

Aunado a los cambios sociales, la estructura familiar también se ha modificado, generado mayores expectativas en un sistema escolar que ha avanzado más lentamente que el resto de las instituciones sociales (Esteve Zarazaga 1998).

La escuela y la docencia de mediados del siglo XIX tenían una identidad producto de la división del trabajo y de la socialización entre generaciones. El capitalismo privilegió el desarrollo de un tipo de familia ideal, nuclear con un claro dominio masculino. Se encargaba de proporcionar atención y afecto a los niños, así como de la alimentación, el fomento de valores básicos de comportamiento y se hacía responsable de acompañar el aprendizaje de los hijos (Tenti Fanfani 2007). Las familias tradicionales eran más de carácter rural y con frecuencia vivían tres o cuatro generaciones en un mismo domicilio (Hargreaves 2005b).

Esa estructura y relación familia – escuela ha cambiado de manera significativa, principalmente en el rol femenino. Actualmente en un sector de la población, principalmente de clase media, las madres tienen un trabajo remunerado fuera de su hogar y, al mismo tiempo, tienen la función de proveedoras y criadoras. La responsabilidad de la crianza y atención de los niños se comparte con guarderías (estancias de día) y con cuidadores contratados o por familiares, entre los que destacan los abuelos (Hué García 2008).

Emilio Tenti, es uno de los principales autores que abordan la problemática docente en América Latina y, señala que la figura de familia actual es percibida por los actores escolares (docentes y directivos) como ajena del proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños.

En varios países latinoamericanos, tanto docentes como instituciones no han logrado definir una nueva división del trabajo frente al cambio de la estructura familiar caracterizada por una cierta inestabilidad en su estructura económica y social, y por alta flexibilidad en sus dinámicas (Tenti Fanfani 2007). La familia se enfrenta a la carencia de recursos básicos, no solo económicos, sino también afectivos y de disponibilidad de tiempo para complementar la enseñanza en el hogar.

Los profesores aquejan la falta de acompañamiento del aprendizaje de los alumnos en sus hogares, donde los padres mantienen una actitud pasiva y se despreocupan por lo que sucede en la escuela, omitiendo la participación activa en el desarrollo académico de sus hijos (Tenti Fanfani 2005). En la clase media, los padres son percibidos por los docentes como “utilitaristas” que tratan de sacar el mayor provecho de la escuela y, al mismo tiempo, intentan ejercer control excesivo en las decisiones escolares. Ambos patrones de participación (nula o excesiva) constituyen un obstáculo para el trabajo escolar.

El cambio en el papel educador de la familia y, muchas veces, la ausencia simbólica de la misma, hace que el profesor adquiera nuevas responsabilidades psicológicas y sociales para las cuales no se encuentra preparado (Bolívar 1999). El no tener la capacidad para cumplir estas demandas, genera insatisfacción, frustración y estrés en los docentes.

2.2.5 Los cambios en las políticas educativas

La influencia global y neoliberal de los sistemas de producción, no solamente han implicado consecuencias socioeconómicas. También se convirtieron en la referencia contextual de diversos ajustes en las políticas educativas a nivel mundial (Díez Gutiérrez 2007). Estos se caracterizan por el recorte en la asignación de recursos a la educación o su privatización, además han influido en la ideología educativa y en las políticas pedagógicas que la rigen.

En el contexto de la globalización, las nuevas posturas ideológicas que rigen la visión y función de la educación, consideran que es necesario aumentar la competitividad y la disciplina, como medios de acrecentar ganancias productivas. Se promueve un modelo educativo cuya prioridad es el logro de la eficacia y la eficiencia para, de manera indirecta, responder a las “necesidades del mercado” (Day 2006). Esta búsqueda de estándares de rendimiento hace que las escuelas y sus maestros busquen la autosuficiencia financiera y dejen de lado sus ideologías pedagógicas ante las demandas evaluativas impuestas globalmente.

Las nuevas políticas educativas buscan homogenizar e integrar a individuos hacia un pensamiento pragmático, “realista”, acrítico, pasivo, socialmente aceptable (Díez Gutiérrez 2007). Dichas posturas caminan de la mano con el analfabetismo y con las precarias condiciones de escolarización en los países en “vías de desarrollo”.

Aunque, en teoría, los propósitos de estas políticas educativas miran hacia los “cambios globales”, la organización y la manera en que funcionan las escuelas se han quedado rezagadas a las verdaderas necesidades en los cambios sociales e individuales de los alumnos (Esteve Zarazaga et al 1995).

Como parte de los cambios de las políticas educativas en diversas regiones del mundo, los maestros y maestras han adquirido nuevas tareas administrativas y burocráticas a realizar dentro de la escuela (Tenti Fanfani 2007). Su trabajo está sujeto a más exigencias y de mayor complejidad, cuyas demandas a menudo son contradictorias entre sí y cambian con rapidez.

La contradicción en dichas demandas consiste en que, por una parte, se sugiere el trabajo en equipo, la cooperación, la tolerancia, la educación permanente y social. Sin embargo se enfrentan al distanciamiento con los alumnos de la escolarización formal, se insiste cada vez más en la competición, en los valores individuales y materiales (Day 2006). Esto aumenta las desigualdades sociales, rompiendo la cohesión colectiva.

Además de las políticas educativas, la estructura organizacional de las mismas escuelas ha incidido en el malestar del docente (Bolívar 1999). Cada escuela se fracciona en pequeños grupos de trabajo, dependiendo de sus metas, valores y quehaceres educativos. Dicha división fragmenta la unidad en el trabajo y limita la socialización a pequeños grupos que muchas veces se encuentran aislados entre sí. Estas subunidades administrativas pueden repercutir en la calidad y forma de la enseñanza, así como en la satisfacción laboral y sentido de pertenencia al gremio profesional.

En el caso de México, el gremio docente atraviesa por una etapa de resistencia a las nuevas reformas educativas surgidas desde la década de los noventa y agudizadas durante los últimos cuatro años (Granados Chapa 2008). Se han registrado diversos movimientos sociales encabezados por el magisterio y han terminado en confrontaciones violentas.

En otro sentido, las resistencias al cambio, en las políticas educativas en México, también se han manifestado en actitudes negativas hacia los nuevos currículos o hacia estrategias pedagógicas diferentes, donde los docentes se muestran reticentes a intentar los cambios sugeridos (Yurén & Araujo-Olvera 2003). Posiblemente se trata de un mecanismo de afrontamiento a un tipo de poder, percibido como vertical, y ejercido por las autoridades educativas.

Para algunos reformadores educativos, es necesario mejorar los métodos de enseñanza – aprendizaje, a través del perfeccionamiento de la instrucción del profesorado (Hargreaves 2005b). Se contempla que esto pueda lograrse a través de nuevas técnicas de gestión en el aula, con el uso del aprendizaje activo y cooperativo o por medio del consejo individual. Sin embargo, el perfeccionamiento de la docencia implica más que la novedad en métodos didácticos; requiere comprender y promover cambios en el contexto social de la escuela, así como fomentar el desarrollo, no solo profesional, sino el personal de los maestros (Day et al 2005).

2.2.6 Las nuevas tecnologías

El uso de tecnología en el ejercicio de la labor docente, es otro factor que, tal vez sin quererlo, ha fomentado el malestar del gremio magisterial. Las generaciones jóvenes de pronto han encontrado brechas generacional con sus propios profesores, siendo la tecnología una de las barreras que más trabajo ha costado vencer (Tenti Fanfani 2008).

El alumnado tiene nuevas inquietudes y habilidades altamente sofisticadas con aparatos electrónicos que influyen en su percepción de la realidad, aprendizaje e interrelación social (Hué García 2008). Entre ellos se pueden mencionar los ordenadores (con utilidades de Chat, blogs, Internet en general), DVD, video juegos, I-pod, PSP, teléfono móvil.

El uso de nuevas herramientas tecnológicas ha aumentado rápidamente, dando lugar a una sensación de “obsoleto” en muchos docentes que se ven excluidos de la posibilidad de acceder al uso de dichas herramientas (Esteve Zarazaga 1998). Así mismo, la cada vez mayor necesidad de dichas tecnologías, ha creado resistencia en varios docentes para actualizarse en el tema (Tenti Fanfani 2008).

Este efecto es más pronunciado cuando, en el campo de las políticas educativas, se insiste en desarrollar programas relativamente masivos de introducción de nuevas tecnologías en las aulas, sin capacitar debidamente a los profesores en el desarrollo de las habilidades necesarias para hacer un uso adecuado de las mismas (Tenti Fanfani 2007).

Por otro lado, aunque el uso de las nuevas tecnologías permite acceder a una gran cantidad de información en (relativamente) poco tiempo; puede resultar difícil mantener una actitud crítica y reflexiva ante la selección apropiada de dicha información, con el riesgo de que su abordaje sea muy superficial (Marchesi 2007).

Para disminuir la ansiedad que causa el uso de las nuevas tecnologías, es necesario que los maestros adquieran competencias que le permitan acceder a dichas herramientas educativas (Day 2006), además de que le facilitará el acercamiento a las generaciones más jóvenes con quienes comparte el aula (Esteve Zarazaga et al 1995).

2.2.7 La multiplicidad de funciones y necesidades del docente

Como se mencionaba en líneas anteriores, una de las principales quejas asociadas al malestar docente es la creciente demanda de actividades que la escuela solicita a los profesores. En la mayoría de las sociedades latinoamericanas, se les asignan funciones múltiples y, en ocasiones, contradictorias.

Este carácter multifuncional del docente no se corresponde con el volumen y la calidad de los recursos (financieros, personales y laborales) con los que cuenta (Tenti Fanfani 2005). La consecuencia de esta sobrecarga de trabajo es la decepción y el desencanto de la escuela, la educación y su desempeño profesional; así como una profunda sensación de malestar al percibir que no es capaz de alcanzar las metas que se le asignan, sin llegar a una reflexión profunda de que su mismo contexto laboral es el responsable de dicho fracaso.

Entre las actividades que se le solicitan de manera simultánea, se encuentran el mantener la disciplina, ser simpático y afectuoso, atender individualmente a los niños sobresalientes y al mismo tiempo prestar atención a los más rezagados. También se le pide cuidar del ambiente de la clase, programar, orientar, evaluar, recibir a los padres y tenerlos al corriente de los progresos de sus hijos. Organizar diversas actividades escolares, atender frecuentemente problemas burocráticos, entre otras (Esteve Zarazaga et al 1995).

Por otro lado, la falta de apoyos por otras disciplinas dentro de la misma escuela amenaza la identidad de los docentes (Tenti Fanfani 2008), orillándolos a ejercer otros roles además del propio, como trabajadores sociales, administradores o psicólogos.

Tenti (2008) señala que los profesores no cuentan con las herramientas necesarias para hacer frente a este conjunto de exigencias, ya que su formación no incluye las competencias necesarias para resolverlas todas a la vez. De esta manera, la enseñanza se torna un oficio que requiere más de habilidades personales que de contenidos profesionales, lo que puede ocasionar depresión al no alcanzan los resultados esperados y exigidos por las autoridades educativas, más que por los mismos educandos.

Así mismo, los cambios en el sistema educativo han aumentado la incertidumbre en el rol profesional del docente (Tenti Fanfani 2007) y las actividades burocráticas añadidas han dado como consecuencia el agotamiento de los profesores y la pérdida de la pasión por educar con la que ingresaron a la profesión (Day 2006).

2.2.8 Percepción social de la profesión docente

Otra importante cuestión sobre el malestar docente es la manera en que los profesores valoran su propia profesión y la forma en que creen ser percibidos por la sociedad.

En un estudio realizado en España por Marchesi (2004) se observó que las creencias de la valoración de la actividad docente de los maestros se oponían a lo reportado por la sociedad civil, quien la colocaba como una de las profesiones más valoradas en España, encontrándose únicamente después de la medicina y la enfermería (Marchesi & Pérez 2004).

Esto hace suponer que los cambios sociales y las nuevas exigencias impuestas al profesorado generan indefensión, cansancio y sensación de abandono (Tenti Fanfani 2008). Los docentes idealizan su tarea como importante y valiosa, sin embargo no perciben esa misma valoración en su práctica cotidiana (Marchesi 2007).

Esto puede explicarse ante el hecho de que, en algunos casos, la sociedad en su conjunto culpabiliza al sistema educativo de los males que la aquejan. Esta ineficacia de la escuela recae sobre los hombros de sus representantes más visibles: los profesores (Esteve Zarazaga et al 1995). Esta visión es muy injusta, ya que responsabiliza al docente del fracaso de un sistema escolar masificado, producto de todo un sistema político-económico decadente, que además repercute en la formación de su identidad.

La carrera tiene una función mediadora entre la identidad social y la profesional. La carrera docente exige un reconocimiento social, que por lo regular va acompañado por una compensación salarial o ascenso a un mejor puesto de trabajo (Bolívar 1999). Actualmente, en la docencia no existen grandes oportunidades profesionales, por lo que puede resultar una actividad rutinaria y poco motivante. Es por ello que, en varias ocasiones los profesores presentan “carreras paralelas”, complementando su actividad profesional

cotidiana con trabajos en su tiempo libre, que en muchos casos fortalecen su autoestima y realización personal.

En México, los docentes y la escuela pública no son reconocidos socialmente de manera favorable. La situación educativa ha orillado a los profesores a dejar de lado las necesidades pedagógicas de sus alumnos ante las exigencias y controles administrativos que le han sido impuestos (Jiménez Lozano 2003). Dicha situación ha originado un conflicto magisterial en el que se han involucrado, de manera activa, una gran cantidad de docentes de México (Granados Chapa 2008). Este activismo les ha dado el connotativo de “revoltosos” por la sociedad inconforme ante los paros nacionales de maestros que han dejado a la población infantil sin clases durante varias semanas.

En conclusión, los cambios sociales, culturales y económicos y las exigencias actuales de la sociedad sobre los docentes, han modificado el concepto de educación, el rol de los profesores y las competencias que se les exigen. El cambio social ha generado el malestar de los docentes como respuesta a las barreras percibidas para el ejercicio satisfactorio y efectivo de su profesión. Algunas de las consecuencias de dicho malestar se abordan a continuación.

2.3 Consecuencias del malestar docente

Esteve (1995) estudió las consecuencias del malestar docente y las jerarquizó en orden decreciente, de acuerdo con el número de profesores afectados.

Entre ellas se encuentran:

1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza.
2. Peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas.
3. Desarrollan esquemas de inhibición como forma de cortar la implicación personal en el trabajo que se realiza.
4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia.

-
5. Absentismo laboral como mecanismo para disminuir la tensión acumulada.
 6. Estrés.
 7. Ansiedad como rasgos de personalidad.
 8. Depreciación del yo (baja autoestima)
 9. Auto-culpabilización ante la incapacidad para tener éxito en la enseñanza.
 10. Neurosis reactivas.
 11. Depresiones.
 12. Ansiedad como estado permanente, asociada como causa – efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental.

Por otro lado, Fuegel y Montoliu (citado por Hué, 2008) mencionan que los docentes presentan una sensación generalizada de exceso de trabajo en periodos cortos de tiempo, insuficiente descanso, falta de tiempo para dedicarlo a la familia, amigos y actividades de tiempo libre. También mencionan brevedad en sus periodos vacacionales, que en varias ocasiones son utilizados para realizar trabajos atrasados o para cursos de perfeccionamiento.

En situaciones laborales de continua toma de decisiones, como lo es la docencia, se generan fácilmente estrés y ansiedad, que pueden traducirse en trastornos psicosomáticos, entendidos como los problemas psicológicos que pueden originar enfermedades causadas por las repercusiones del estrés en el sistema inmunológico (Hué, 2008). Así mismo, se ve mermada la calidad de vida de los profesores, aumentando la incidencia de bajas temporales (Marchesi 2007).

Una manera de escapar de la situación estresante cuando la enseñanza rebasa al docente, comienza con la presencia de una enfermedad somática, que al final es diagnosticada como depresión. A esto seguirá una licencia por enfermedad prolongada, que tras un periodo de mejoría y frente a la perspectiva de reiniciar clases, el individuo vuelve a sentir la misma angustia. Viene entonces la recaída con una nueva interrupción laboral. Esta alternancia

de mejoría y recaídas puede desembocar en una licencia de duración muy prolongada o en el abandono de la profesión (Cordié 1998).

La edad, la etapa en la trayectoria profesional, la personalidad, así como el contexto social e histórico en que se ejerce la docencia, determinan la respuesta o resistencia al cambio en los profesores (Hargreaves 2005a). Dicha resistencia está determinada por sus habilidades emocionales y empáticas. Por ejemplo, también existen muchos maestros que han sabido reaccionar a los cambios sociales adaptándose perfectamente a las circunstancias (Esteve Zarazaga et al 1995). Esto ha dependido, en mayor medida, de sus habilidades personales y profesionales, desarrollando mejores mecanismos de autoestima, autocontrol, empatía y liderazgo (Hué García 2008; Marchesi 2007).

Además de los ya mencionados, se identifican tres consecuencias del malestar docente que son de especial interés en el presente trabajo:

1. alteraciones emocionales
2. las crisis de identidad de los profesores
3. problemas de salud física (enfermedad)

Se ha reportado que dichos factores se asocian a la presencia del síndrome de desgaste o agotamiento profesional, identificado como *Burnout*, por su nombre en inglés. Estas tres consecuencias del malestar docente se detallan a continuación.

2.3.1 Las implicaciones emocionales de la docencia

Como menciona Andy Hargreaves (1998), la enseñanza es una práctica emotiva que requiere de la comprensión de los sentimientos del “otro” (empatía), que implica compartir sinceramente las propias emociones y donde el afecto es inseparable para realizar acciones con altas consideraciones éticas y morales.

El cambio emotivo es influido por el contexto socio laboral cotidiano de los profesores, por lo que los cambios sociales, políticos y económicos actuales influyen de manera tangible en su bienestar afectivo (Reio 2005). Esto, al mismo tiempo, influirá en su vulnerabilidad profesional y en el desarrollo de su identidad.

Sue Lasky (2005) menciona que el sentimiento de vulnerabilidad presentado en varios maestros, es el resultado de experiencias emocionales originadas por la interacción de su la identidad docente, sus creencias, valores y percepciones de las propias competencias.

Dicha vulnerabilidad se expresa con estrés emocional o vergüenza, desestabilizando las relaciones personales o con sus alumnos. Se manifiesta en mayor medida al percibirse indefensos, atemorizados o altamente ansiosos. En esos casos, la identidad sucumbe por realizar actividades bajo presión de tiempo, ante fuertes experiencias emocionales negativas y por una consistente pérdida de la autoestima (Lasky 2005).

El ambiente de trabajo también es determinante para la presencia de emociones adversas en los profesores. Por ejemplo, se ha observado que entre los 10 y 15 años de docencia, la falta de promoción profesional, puede originar sentimientos de frustración y pérdida de la autoconfianza (Day et al 2005). De manera contraria, los profesores que mantienen su motivación y satisfacción laboral, regularmente cambian de roles, reciben apoyo de sus compañeros, fomentan la reflexión y son capaces de participar en la toma de decisiones de sus escuelas.

Las emociones que surgen como respuesta a un entorno laboral y social adverso o alienante se contraponen a las emociones positivas que conforman la “buena” enseñanza (Hargreaves 1998), en la cual los profesores pueden percibirse como eficientes, conocedores de su propia valía y contando con las competencias docentes adecuadas para el ejercicio de su profesión. Al conectarse con sus alumnos son capaces de sentir pasión por su trabajo, así

como desarrollar sus clases con placer, creatividad, reto y entusiasmo (Day 2006).

Sin embargo, los maestros se encuentran en constante riesgo de sufrir un quiebre emocional debido a las grandes expectativas sociales que recaen en ellos ante un trabajo que se torna cada vez más demandante, como ya se ha mencionado. De hecho, se ha reportado que dichos cambios han provocado sentimientos de culpabilidad, autosacrificio, sentimiento de pérdida y dolor por el cambio en elementos educativos que ellos percibían como valioso para sus alumnos (Nias, 1991, citado por Hargreaves, 1998).

Igualmente se ha reportado que ante los cambios educativos, los profesores van perdiendo la capacidad de expresar sus puntos de vista genuinos, posiblemente por el temor de que la expresión de sus emociones sea vista como inapropiada dentro de su contexto laboral (Hargreaves 2005a).

Así mismo, se ha documentado el carácter de “cuidador” que ejerce el profesor dentro de su salón de clases, lo que incluye: responsabilidad, intimidad y pasión (van Veen et al 2005). Cuidar, requiere escuchar y atender los sentimientos de sus alumnos, ayudarles a evaluar sus propósitos y a comprometerse en su propia auto-evaluación y crecimiento. Para ello, es necesario que el docente sea receptivo y aprenda nuevas habilidades emocionales (Isenbarger & Zembylas 2006).

Aquí es donde inicia la docencia como una “labor” emotiva, cuando el profesor se compromete y se esfuerza por controlar y modificar sus emociones negativas, con el fin de expresar aquellas que son socialmente aceptables. Al cuidar de sus alumnos el maestro debe tener muy presente sus propias respuestas afectivas, por lo que en ocasiones esconde su decepción o enojo ante el desempeño de sus estudiantes (Goldstein & Lake 2000). Esto implica el dejar de lado las propias emociones o modificarlas (esconderlas, neutralizarlas o exagerarlas) de acuerdo con los códigos socioculturales establecidos.

Es en este punto cuando la docencia, al adquirir un rol de cuidado del otro, puede tornarse estresante, angustiante, decepcionante, llena de ansiedad o enojo, para los individuos que la ejercen (Lortie 1985). El rol de “cuidador” no es un factor muy considerado dentro de la formación o cuidado del docente, de hecho la labor emotiva que implica se fundamenta en las propias convicciones filosóficas y profesionales de cada uno de los maestros, y puede afectar su compromiso y satisfacción profesional, así como su autoestima (Isenbarger & Zembylas 2006).

La figura “ideal” y tradicional del “maestro modelo” consiste en la negación u ocultación de comportamientos sociales no esperados (o deseados) de un individuo que “debe” fungir como “modelo” a las generaciones a quienes imparte clase, y de quien se esperan mayores estándares de comportamientos éticos y morales (Shapiro 2010). Por ejemplo, los maestros, debido a su propio imaginario de modelo social, pueden evitar que sus alumnos los vean consumiendo alcohol, teniendo altercados o rompiendo normas morales que ellos mismos predicán en el aula.

Aquí surge una disociación psicológica donde el profesor se ve obligado a elegir entre dos diferentes identidades, por un lado la profesional, que incluye altos estándares morales, éticos y profesionales. Por otro, la identidad del “cuidador”, que incluye habilidades emocionales de acercamiento a los alumnos, a sus padres y a los propios compañeros (Hargreaves 2001). La primera, facilita el distanciamiento emocional entre el maestro y su alumno, así como la ejecución de las múltiples actividades administrativas y docentes implementadas en el nuevo currículo. Sin embargo, la consecuencia más notable es la deshumanización de la profesión, con el riesgo de que el alumno pase a ser un “objetivo receptor” de competencias preestablecidas.

El desarrollo identitario de los profesores puede ser afectado por las exigencias emocionales, la necesidad de control (de la propia vida) y la labor profesional. Sin embargo, hay quienes crean resistencias para evitar el sufrimiento emocional (Isenbarger & Zembylas 2006). Diversos autores sugieren que, ante las reformas educativas sistemáticas, se oferten oportunidades de aprendizaje

a los docentes, con la finalidad, entre otras, de evitar el desgaste emocional o fatiga (Reio 2005). Se sugiere que en la educación permanente de los maestros se utilicen herramientas afectivas para el desarrollo de la identidad así como para el fortalecimiento emocional ante las situaciones de cambio (Hargreaves 2005b).

No solamente los factores relacionados a la trayectoria profesional reflejan cambios en las emociones de los docentes. También el mismo ciclo vital y las vivencias personales cotidianas, las determinan (Cordié 1998).

En un estudio realizado por van Veen et al (2005), se observó que el entusiasmo inicial con el que se adoptan las nuevas formas de trabajo dentro de la escuela, tiende a desaparecer con el paso del tiempo. Igualmente disminuye el placer por el trabajo, aumentando la desolación, los sentimientos de ira, frustración, vergüenza y culpa.

El entusiasmo es un sentimiento que surge del objetivo del maestro por transformar a sus alumnos en individuos pensantes y capaces de realizar las preguntas correctas, por lo que consideran su trabajo altamente relevante para la sociedad en la que viven, para el bienestar colectivo y para la difusión de valores morales. Factores que apoyan su autoestima y la motivación hacia su trabajo.

De manera opuesta, se observó que la ansiedad es causada por la disminución del placer hacia el trabajo, lo que a su vez se relaciona con la falta de tiempo para completar las tareas curriculares y administrativas que le son impuestas (van Veen et al 2005). La falta de tiempo los obliga a trabajar por debajo de sus estándares de calidad autoimpuestos, así como a disminuir la atención proporcionada al alumno. Así mismo, con el afán de cumplir las exigencias laborales, en ocasiones sacrifica parte del tiempo personal extraescolar.

Otra emoción identificada es la desolación, que surge de la falta de apoyo social por parte de sus compañeros docentes u autoridades escolares (Shapiro 2010). El sentimiento de ira nace de la frustración por no contar con los

recursos necesarios para el funcionamiento de la escuela y está dirigida hacia las autoridades gubernamentales, quienes tendrían la responsabilidad de proporcionar educación de mejor calidad a la población (van Veen et al 2005).

Las emociones adversas que presentan los docentes, como consecuencia, trastocan su identidad profesional. Dicho tema será abordado a continuación.

2.3.2 La identidad trastocada

Entre las diversas consecuencias del malestar docente, igualmente se pueden identificar las repercusiones en la identidad de los profesores. Por lo regular se hacen estudios sobre el desarrollo profesional de los maestros, dejando un poco de lado los aspectos más emocionales que implican su construcción como personas (Hargreaves 2005b).

Anthony Giddens (1995) describe la identidad como la expresión consciente del yo, que crea y mantiene las actividades cotidianas del individuo a lo largo de su ciclo vital. La identidad es determinada y modificada por las relaciones sociales establecidas.

En un contexto de postmodernidad, las instituciones sociales (como la familia, escuela, trabajo) suelen debilitar la experiencia del yo y de las emociones. El individuo se siente solo en un mundo donde carece de los apoyos psicológicos y del sentimiento de seguridad que le proporcionaban ambientes más familiares. Tampoco se hace preguntas sobre sí mismo y el mundo que le rodea porque no tiene tiempo, ya que le es “imprescindible” realizar (casi de manera mecanizada) sus actividades cotidianas (Giddens 1995). Dichas actividades, están fuertemente determinadas por el trabajo y la profesión, y al mismo tiempo contribuyen en el desarrollo de la identidad individual.

La vida profesional sucede en un contexto de cambios permanentes, giros, políticas cambiantes que conforman las trayectorias, y que a su vez se enfrentan a las crisis profesionales cuando están marcadas por incertidumbre,

cambios, pruebas, problemas de definición de uno mismo y de reconocimiento por parte de los demás (Dubar 2002). Las crisis profesionales están determinadas por las relaciones de poder en el trabajo, los conflictos laborales y las relaciones de clase.

En el caso de la profesión docente, la construcción de la identidad es un tema fundamental. La identidad se crea al comprender, profundamente, quiénes son los maestros, su autoimagen, los significados que le atribuyen a la propia persona y a su trabajo, los significados que dan a los otros y al entorno que les rodea (Day 2006). Esta identidad va cambiando de manera cotidiana de acuerdo con las características de las relaciones que establecen con alumnos, padres de familia y compañeros, así como con la institución donde trabajan y con las nuevas habilidades y conocimientos que se van adquiriendo para el desempeño de su profesión.

Tomando en cuenta la serie de cambios sociales, económicos y políticos sucedidos durante las últimas décadas, es lógico plantearse crisis identitaria en los maestros. Éstas se identifica como cambios vitales que causan conflictos cognitivos y afectivos que ponen en tensión la motivación y estabilidad del docente (Yurén 2005). El periodo de crisis tiene la ventaja de incitar los cuestionamientos existenciales del individuo, planteándose temas sobre el tiempo, el espacio, la continuidad y la identidad (Giddens 1995), así como reflexiones profundas del propio ser.

De acuerdo con lo mencionado por Stronach (2002) y Zembylas (2003), ambos citados por Day (2006), la identidad puede cambiar en el tiempo dependiendo de las circunstancias y función social de cada individuo. De hecho, los autores mencionan que cada persona cambia su identidad de acuerdo con el contexto social en el que se desenvuelve y las emociones juegan un papel fundamental en su construcción. De hecho, son el medio que vincula la experiencia social con la respuesta individual.

Esta exaltación de la emoción como elemento fundamental para la construcción de la identidad, explica el estudio de las implicaciones afectivas en los docentes. Más aún si la emoción se ve alterada ante situaciones de crisis.

Las emociones son fundamentales para el ejercicio de la docencia, son elementos indispensables para que el maestro logre ser un agente profesional de cambio y, al mismo tiempo, viva su experiencia cotidiana de manera positiva y equilibrada (Day 2006). La afectividad positiva conlleva entusiasmo, pasión y compromiso por la enseñanza, así como disposición para el trabajo y convivencia cotidiana con los estudiantes.

Al enfrentarse a las reformas y cambios en los sistemas educativos, los docentes experimentan emociones que transforman su propia identidad. Hargreaves (1998) menciona que durante dichos procesos de cambio, los profesores han reportado sentimientos de culpa, autosacrificio, pérdida y dolor por percibir el cambio en situaciones o eventos que identificaban como valiosos dentro de su quehacer cotidiano. Ante dichos estados afectivos, es necesario proporcionar a los docentes mayor apoyo emocional, ya que su trabajo se trona más complejo y demandante (Day 2006; Esteve Zarazaga 1998).

Varios de los estudios mencionados se realizaron durante las reformas educativas de Inglaterra y Australia de los años ochenta y noventa, mostrando la alteración emocional de los docentes que experimentaron los cambios en las políticas educativas. En el caso de México, el cambio en los contextos educativos, igualmente han causado conflicto en la identidad de los profesores.

Teresa Yurén (2003) muestra que ante las reformas educativas mexicanas, en el caso específico de la asignatura de "Formación Cívica y Ética" impartida en el nivel de Secundaria (escolares entre doce y quince años de edad), la modificación en la forma sugerida de la impartición de la materia causó resistencias al cambio, constituyendo una amenaza a la identidad docente, ya que implicó cambiar la estructura de su práctica cotidiana.

Como consecuencia, los profesores han desarrollado una fuerte dependencia al uso de los libros de texto, así como al ser interlocutores absolutos de la enseñanza, obstaculizando la participación activa de los educandos (Yurén & Araujo-Olvera 2003). La resistencia al cambio puede disminuir fomentando la actualización y evaluación docente a través de la carrera magisterial, ya que puede promover una sensación de reajuste u optimización de las propias competencias (Jiménez Lozano 2003).

Estos resultados en población mexicana, llevan a reflexionar en la similitud de procesos identitarios trastocados con los acontecimientos socioculturales, económicos y políticos en los docentes, los que van de la mano con un conjunto de repercusiones emocionales y físicas.

Claude Dubar (2002) considera que actualmente, varios individuos han experimentado un sentimiento de “insuficiencia” en algún momento de su vida, y otros lo viven de manera crónica. Una aguda conciencia de “no estar a la altura” o la sensación de “carencia” que puede reflejarse en síntomas como: astenias y fatigas crónicas, insomnios, ansiedad, angustias o ataques de pánico. La impresión dominante es la de “sufrir de sí mismo”, no se trata de un conflicto actual o antiguo, sino de un debilitamiento del yo. De una disminución o pérdida de la autoestima.

2.3.3 La enfermedad como consecuencia del malestar docente

De acuerdo con lo que describe Carlos Hué (2008) la salud es el resultado del equilibrio (homeostasis) entre los diferentes sistemas y aparatos del ser humano. El organismo busca hacer frente a las situaciones externas con el menor costo de energía, cuando nota una alteración en la normalidad, focaliza su energía para volver al equilibrio. Ante la alteración prolongada de estados emotivos (como estrés, depresión, ansiedad), el organismo igualmente busca la homeostasis. El cerebro manda señales al hipotálamo y la hipófisis, quienes a su vez liberan hormonas que estimulan las glándulas suprarrenales encargadas de la producción de cortisol (hormona esencial del estrés).

El cortisol, junto con algunos neurotransmisores (serotonina, adrenalina, noradrenalina) aumentan la frecuencia y potencia de las contracciones cardiacas y las alteraciones de los vasos sanguíneos, provocando el debilitamiento del sistema inmunológico, haciendo al organismo vulnerable ante la enfermedad, especialmente por el efecto del cortisol (Hué García 2008).

Existe una amplia literatura que demuestra la existencia de procesos poco saludables o peligrosos en el trabajo. En el campo de la educación estos estudios son recientes y escasos, entre otras razones porque históricamente la docencia se ha configurado como un “servicio social” más que como un trabajo para el cual se requería de calificaciones, estándares de desempeño y procesos de evaluación (Robalino Campos & Körner 2005). El concepto de profesionalidad del trabajo docente surge, relativamente, hace poco tiempo, en medio de los debates acerca de la calidad de la educación y su relación con el desarrollo.

Dentro de los trabajos que muestran los padecimientos de salud más reportados en el personal docente en España podemos mencionar los trabajos de Esteve y Franco (1995), García (1996) y por Mesa Franco (2002).

Esteve y Franco (1995), en un estudio realizado en Málaga, encontraron que de 1982 a 1989 aumentaron significativamente el número de bajas solicitadas por profesores, quienes presentaron una media de 39 años de edad. Las maestras principalmente solicitaron bajas por enfermedades neuropsiquiátricas. Los maestros presentaron especialmente enfermedades digestivas y cardiovasculares (Esteve Zarazaga et al 1995).

García (1996) realizó un estudio para conocer las causas del absentismo laboral en la enseñanza en los años comprendidos entre 1989 y 1995, en una muestra representativa en el ámbito nacional. El autor menciona que las mujeres son quienes principalmente solicitan baja por enfermedad (20.17%) y en general, las principales enfermedades reportadas fueron gripe, depresión,

lumbago, bronquitos, esguince de tobillo, faringitis y laringitis (García Calleja 1996).

Mesa (2002), en una encuesta realizada en Melilla a 542 profesores de Educación Infantil y Primaria, informa que presentan, en orden de frecuencia, problemas infecciosos, de laringe, músculo-esqueléticos, ansiedad, problemas nasales, de oído, traumatismos, afecciones oculares, problemas vasculares, depresión, alteraciones cardíacas, otros problemas psicológicos y problemas durante el embarazo (Mesa Franco et al 2002).

En México, en un estudio realizado con 479 profesores, se resaltó el problema del sobrepeso y la obesidad como fundamentales en dicha población, ya que alcanzaba a 65% de los participantes (Rodríguez-Guzmán et al 2006).

En Latinoamérica, específicamente en Chile, una muestra de 1065 profesores presentó como principal problema de salud el de la disfonía, seguido por lumbago crónico, tabaquismo, colon irritable, obesidad, neumonía e insomnio. Como causa de estos padecimientos, refieren el ruido por el traslado de mobiliario, deficiente alimentación y escaso tiempo para ello (Villarroel & Wooding 2005).

En el año 2002 se realizó un estudio comparativo entre 6 países de Latinoamérica (Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay) por la Oficina Regional de Educación UNESCO para América latina y el Caribe (OREALC) (Robalino Campos & Körner 2005). El estudio muestra que los docentes suelen trabajar alrededor de 30 horas a la semana, con excepción de Chile, México y Perú donde los profesores dedican alrededor de 40 horas semanales a actividades docentes (sumando sus tiempos dentro y fuera de la jornada remunerada).

Los principales problemas de salud (diagnosticados médicamente) de los profesores en los seis países comparados en América Latina, de acuerdo con su causa u origen, son: 1) los relacionados a exigencias ergonómicas de la

propia actividad docente, 2) problemas de salud mental y 3) problemas de salud en general.

Los resultados de la encuesta muestran que los principales padecimientos relacionados a las exigencias ergonómicas son las varices (Argentina, México y Uruguay) y las disfonías (Chile y Ecuador). El principal problema de salud mental es el estrés (en todos los países) y en salud general son la gastritis (Argentina, Ecuador y México), el colon irritable (Chile) y los resfríos (Perú). Cabe destacar la incidencia de hipertensión en todos los países con excepción de Perú (Robalino, 2005). Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

País	Problemas asociados a exigencias ergonómicas (%)	Problemas de salud mental (%)	Problemas de salud general (%)
Argentina	Várices piernas: 37 Disfonías: 35 Enf. Columna: 27 Lumbago: 13	Estrés: 34 Depresión: 7	Gastritis: 27 Resfríos: 24 Ginecológicos: 17 Hipertensión: 13
Chile	Disfonía: 46 Várices piernas: 35 Enf. Columna: 32 Lumbago: 27	Estrés: 42 Depresión: 26	Colon irritable: 44 Resfríos: 39 Hipertensión: 39 Gastritis: 35 Cistitis: 26
Ecuador	Disfonía: 37 Várices piernas: 33 Enf. columna: 16	Estrés: 48 Depresión: 23	Gastritis: 40 Resfríos: 34 Hipertensión: 24 Diabetes: 16
México	Várices: 29 Enf. columna: 13 Disfonía: 9	Estrés: 27 Depresión: 9	Gastritis: 36 Ginecológicos: 18 Resfríos: 16 Hipertensión: 13
Perú	Várices piernas: 29 Disfonía: 21 Enf. columna: 20 Lumbago: 14	Estrés: 37 Depresión: 19	Resfríos: 38 Gastritis: 39 Ginecológicos: 19
Uruguay	Várices piensas: 37 Disfonía: 35 Enf. columna: 27 Lumbago: 13	Estrés: 34	Gastritis: 27 Resfríos: 24 Ginecológicos: 17 Hipertensión: 13

Fuente: Encuesta UNESCO de condiciones de trabajo y salud docente, 2004.

En la misma encuesta los profesores reportaron, durante el año previo al estudio, problemas de dolor de espalda (principalmente en Uruguay y Chile), angustia (más en Argentina y Uruguay), insomnio (mayormente en Chile) y dificultades de concentración (Uruguay y Argentina) (Robalino Campos & Körner 2005).

En un estudio realizado en México del 2008 a la fecha con maestras de educación básica, de un total de 96,065 evaluadas, se ha encontrado que el 78% no fuma, el 41.56% presenta sobrepeso y el 24.74% obesidad. El 52% de las profesoras participantes nunca se ha realizado una mamografía y el 26% nunca se ha realizado una autoexploración para la detección de cáncer de mama. El 52% no realizó detección de cáncer cervico-uterino durante el año anterior. Sobre enfermedades crónicas, se identificó que el 22.4% de las profesoras presenta hipertensión, 9.4% cálculos biliares, 7% ovario poliquístico, 8.7% diabetes, 4.4% arritmias cardíacas y 4.3% artritis reumatoide. El 1.1% presentó cáncer cervicouterino y el 0.65% cáncer de mama (López Ridaura 2010).

Como puede observarse, la salud es una condición importante que puede verse mermada a causa de la propia profesión docente. Como parte del malestar docente el síndrome de desgaste profesional o “burnout” juega un papel fundamental en la salud mental de los profesores. El padecerlo puede acarrear fuertes consecuencias en la vida docente, tanto en su ámbito profesional como en el personal (Esteve Zarazaga 1998). Dicho padecimiento tiene fundamento en las alteraciones identitarias y emocionales de los profesores.

Como consecuencia de emociones adversas causadas por las circunstancias sociolaborales de los profesores, el síndrome de desgaste profesional, o “burnout”, se aborda como objeto de estudio fundamental para la indagación de las repercusiones del malestar docente. El padecerlo puede acarrear fuertes consecuencias en la vida de los maestros, tanto en su ámbito profesional como en el personal. En el capítulo 3 se describen sus principales características y sus importantes repercusiones.



Capítulo 3. El Síndrome de desgaste profesional (Burnout)

Como parte del malestar docente y aunado a los padecimientos físicos anteriormente descritos, el síndrome de desgaste profesional o “burnout” juega un papel fundamental en la salud. El padecerlo puede acarrear fuertes consecuencias en la vida docente, tanto en su ámbito profesional como en el personal. A continuación se describen sus principales características y sus repercusiones en los profesores.

3.1 Antecedentes del burnout

Desde la década de los setenta el concepto de *burnout* surge en los Estados Unidos de Norte América como un importante tema de estudio, el cual depende de la experiencia personal con el trabajo. En Europa se inicia su estudio a partir de la década de los ochenta, principalmente en Reino Unido, Holanda, Bélgica, Alemania, Escandinavia y Finlandia. A mediados de los noventa se estudia en el resto de Europa occidental y del Este, en Asia, Medio Oriente, Latinoamérica, Australia y Nueva Zelanda. Finalmente, a inicios del siglo XXI impacta en África, China e India (Schaufeli et al 2009).

Se han realizado múltiples investigaciones con la finalidad de definir correctamente qué es y qué lo determina, lo que a su vez ha contribuido a que se busquen maneras de prevenirlo y tratarlo.

El primer investigador en abordar el tema fue H.J Freudenberger, quien mencionó que el burnout es característico en personas dedicadas a ayudar a otras que buscan metas imposibles. Utilizó el término para describir el agotamiento emocional gradual, la pérdida de motivación y la disminución de compromiso hacia el trabajo (Freudenberger 1974).

Posteriormente, durante los años ochenta, Cristina Maslach identifica que el síndrome está conformado por un conjunto de síntomas que surgen como respuesta prolongada a estresores emocionales e interpersonales que afectan de manera crónica al individuo en su ambiente de trabajo (Maslach & Jackson 1981). Con su grupo de trabajo, Maslach realizó investigaciones cualitativas basadas en entrevistas a profundidad, historias de caso, observaciones y psicometría.

Dichos estudios dieron un panorama completo del problema, mostrando que las personas que desarrollaban burnout comenzaban por perder paulatinamente la energía y el sentido del valor de su trabajo. Posteriormente, emplean mecanismos de afrontamiento como la indiferencia, a manera de defensa cognitiva. También desarrollaban percepciones y sentimientos negativos hacia sus clientes, y finalmente, experimentaban crisis en sus competencias profesionales, percibiéndose como no calificados para las mismas. Estos resultados permitieron estudiar el burnout a profundidad y diagnosticarlo de la manera correcta.

Debido a sus repercusiones, el estudio del burnout ha sido objeto de especial atención en profesiones relacionadas con la prestación de servicios, donde la relación entre proveedores y destinatarios constituye el eje central del trabajo (Maslach et al 2001). También es característico de profesiones donde la prestación del servicio, la atención o el trato pueden ser experiencias altamente emocionales. Entre ellas se pueden mencionar los servicios sociales, la educación, los servicios de salud y el derecho penal (Gil-Monte 2005).

3.1.1 Definición de burnout

El término burnout, en sí mismo, es una metáfora que refiere a un estado de estar “quemado”, donde el trabajador se encuentra emocionalmente exhausto, perdiendo la capacidad de involucrarse intensamente con su quehacer profesional (Maslach 2001). No es sinónimo de estrés laboral, ni de fatiga o de depresión (Iacovides et al 2003).

Christina Maslach lo define como un síndrome caracterizado por tres componentes: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo (Maslach 1986).

El **agotamiento emocional** se refiere a la sensación de haber sobrepasado y agotado los recursos emocionales (Maslach et al 2001). Los trabajadores experimentan la sensación de ya no poder dar más de sí mismos a nivel afectivo, terminándose la energía y/o los recursos emocionales propios (Gil – Monte & Moreno – Jiménez 2007).

La **despersonalización** implica una respuesta negativa, insensible, deshumanizada o excesivamente desapegada a las personas que suelen ser los receptores del servicio (Maslach et al 2001). Esto sucede debido a un endurecimiento afectivo que nace de la necesidad de poner distancia con los clientes (pacientes, alumnos, etcétera) ya que no se cuenta con estrategias útiles que permitan relacionarse con ellos eficientemente (Gil – Monte 1999).

La **falta de realización personal** en el trabajo es la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente, afectando su capacidad de trabajo y para relacionarse con el usuario (Maslach & Jackson 1981). Se sienten descontentos consigo mismos e insatisfechos con sus resultados laborales (Gil–Monte 2005). Maslach (2001) considera que la falta de eficacia en el trabajo procede de la carencia de recursos profesionales para ejercerlo, mientras que el agotamiento emocional y la despersonalización surgen por el estrés laboral y por el conflicto social.

Estrictamente, estas tres dimensiones son las únicas relacionadas con el síndrome, ya que han podido ser evaluadas a través de instrumentos psicométricos que, en diversos estudios, han alcanzado significancia estadística. Para medir el burnout, se han desarrollado escalas como el *Copenhagen Burnout Inventory*, de Kristensen y el *Oldenburg Burnout Inventory*, de Demerouti. Sin embargo, el más utilizado desde la década de los

ochenta y que funciona como referencia (“Gold Standard”) es el *Inventario de Burnout de Maslach (MBI* por su nombre en inglés) (Schaufeli et al 2009).

Dichos instrumentos se han utilizado para indagar los factores relacionados al síndrome. Por ejemplo, múltiples trabajos describen al burnout como un mecanismo de defensa al estrés que además de manifestarse en personas que ejercen alguna profesión de ayuda, presentan características de personalidad idealistas-utópicas, que se contraponen con una realidad laboral, demandante y utilitaria (Iacovides et al 2003). Los individuos más entusiastas y dedicados presentan más riesgo de desarrollar el síndrome, ya que son quienes suelen desilusionarse al percatarse de las diferencias entre la forma ideal y la real de su trabajo (Ayuso Marente 2006).

Al pasar un tiempo con el síndrome, dichos rasgos de personalidad se modifican. La persona adquiere un carácter rígido, testarudo e inflexible, bloqueando los procesos de cambio constructivo que requieren esfuerzo (Iacovides et al 2003).

Esas características de personalidad pueden asociarse o confundirse con múltiples padecimientos de salud mental, como la depresión, ansiedad, con el síndrome de fatiga crónica o con el agotamiento vital (Maslach et al 2001). En dichos padecimientos igualmente se presentan el agotamiento físico y emocional, así como la falta de motivación. Sin embargo, es importante aclarar que para diagnosticar el síndrome, es necesaria la exploración de las tres dimensiones que lo conforman.

El diagnóstico diferencial entre estrés general, aspectos de salud mental y burnout, debe hacerse tomando como referencia el contexto donde se originan. El burnout surge en el entorno laboral, mientras que la depresión o la ansiedad se asocian al contexto personal y social (Gil-Monte 2005).

Distinguiéndolo del estrés laboral, el burnout surge como un impacto acumulativo en contextos de servicios humanos (Iacovides et al 2003). En el cuadro siguiente se muestran algunas diferencias entre el estrés laboral y el burnout.

Estrés laboral	Burnout
Implicación excedida en los problemas	Falta de implicación
Hiperactividad emocional	Bloqueo emocional
Daño fisiológico	Daño emocional
Agotamiento o falta de energía física	Agotamiento que afecta la motivación y la energía psíquica.
La depresión puede entenderse como reacción a preservar las energías físicas.	La depresión es como una pérdida de ideales de referencia y se refleja a través de la tristeza profunda.

Diferencia entre estrés laboral y burnout.

3.1.2 Síntomas de burnout

Se ha documentado que el burnout surge como una manifestación crónica de estrés, que al llegar a un grado elevado durante periodos largos sostenidos produce agotamiento y mecanismos evasivos al estrés, apoyando así la idea de que su carácter es más crónico que agudo (Maslach 2001). La literatura ha reportado más de 100 síntomas relacionados al síndrome (Gil-Monte 2005) cuya clasificación se ha basado de acuerdo con sus repercusiones.

Por ejemplo, Paine (1982) hace una categorización de síntomas individuales relacionados al burnout. Los distribuye en:

- 1) Síntomas físicos (agotamiento, fatiga, dolores musculares, malestares en los sistemas cardiorrespiratorio, nervioso, reproductivo y digestivo).
- 2) Aumento en el consumo de barbitúricos y estimulantes, como café, tabaco, alcohol. Aumento de conductas agresivas e hiperactivas.
- 3) Presencia de agotamiento emocional, paranoia, depresión, etc.
- 4) Aislamiento del individuo y negación a comunicarse.

-
- 5) Conflictos interpersonales, frialdad con las personas con quienes trabaja.
 - 6) Cambio de valores y creencias. Cinismo e ironía hacia los usuarios de sus servicios. Sensación de impotencia, frustración y fracaso.

Algunos de estos síntomas preceden a respuestas conductuales y fisiológicas como problemas de salud, suicidio, divorcio, abandono y absentismo laboral, accidentes de trabajo, deterioro en la calidad del trabajo, entre otras (Paine 1982).

Pedro Gil-Monte (2005), basándose en sus estudios, así como en los de diversos investigadores, clasifica los síntomas del burnout en cognitivos, afectivos-emocionales, actitudinales, y sociales.

Los síntomas **cognitivos** (Montoro-Rodríguez & Small 2006) incluyen el sentirse contrariado, pensar que su trabajo no es valorado, percibirse incapaz para realizar las tareas, pensar que no puede abarcarlo todo y que trabaja mal, pesimismo, inseguridad, sensación de no mejorar, pérdida de la autoestima.

Entre algunos síntomas **afectivos-emocionales** se pueden mencionar la falta de control emocional, nerviosismo, irritabilidad y mal humor, disgusto o enfado, frustración, agresividad, desencanto, aburrimiento, agobio, tristeza y depresión, angustia, desgaste emocional, sentimientos de culpa (Fothergill et al 2004).

Finalmente, los síntomas relacionados con las **actitudes** (Gil – Monte & Moreno – Jiménez 2007) se caracterizan por falta motivación para seguir trabajando, apatía, irresponsabilidad, intolerancia, impaciencia, evaluación negativa de los compañeros de trabajo, quejarse de todo, ver al usuario (alumno, paciente, etc.) como un enemigo, frialdad, indiferencia, culpar a los demás por su situación.

3.2 El origen del síndrome

Existen diversos modelos teóricos que tratan de explicar la forma en que aparece el burnout en los individuos. A mi parecer, los modelos se tocan entre sí, es decir, no son mutuamente excluyentes, sino que cada uno aborda puntos que determinan el surgimiento, evolución y, en su caso, recuperación del individuo que padece burnout. Algunos modelos se exponen a continuación.

3.2.1 Modelo tridimensional

Este es el modelo de referencia propuesto por Maslach (Maslach et al 1996) conformado por el agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización profesional. Gil- Monte (2005) sustenta dicho modelo a través de la comprensión de dos teorías básicas que explican el estrés crónico: 1) el modelo transaccional del estrés, de Lázarus y Folkam y 2) el modelo de estrés laboral, de Cox y Mackay. Menciona que el burnout surge como respuesta al estrés laboral crónico, originando baja eficacia laboral y agotamiento emocional. Cuando las estrategias de afrontamiento a dichas situaciones dejan de ser funcionales, se manifiesta la despersonalización.

Para explicar la baja realización laboral y el agotamiento emocional, el autor refiere a Albert Bandura, quien establece que las preconcepciones de los individuos influyen en sus procesos afectivos. Es decir, sus creencias determinan sus emociones. Por ello, la percepción de bajo rendimiento y fracaso laboral genera frustración, lo que a su vez es causa de una respuesta agresiva, que en varias ocasiones va dirigida hacia la misma fuente de frustración, es decir, el usuario de su servicio (alumnos, pacientes, etc.) (Gil – Monte & Moreno – Jiménez 2007).

Este modelo es el más utilizado para explicar y evaluar el proceso en que se origina y evoluciona el síndrome, sin embargo hay otros modelos que por su relevancia teórica son dignos de ser considerados, aunque no cuentan con instrumentos para sustentar empíricamente los componentes que proponen.

3.2.2 Modelo de adaptación al estrés laboral

Price y Murphy (1984) proponen que la adaptación al estrés laboral puede explicarse en seis fases sintomáticas que asemejan a un proceso de duelo (Price & Murphy 1984). En la primera fase el individuo se encuentra desorientado y percibe que no es capaz de cumplir las expectativas que le demanda su trabajo. A esto sigue inestabilidad emocional donde el trabajador no expresa sus emociones, generando fragilidad y desgaste emocional. Esta situación puede aumentar si no cuenta con el apoyo de sus compañeros de trabajo. Al no recibir apoyo emocional, igualmente pierde la capacidad de darlo.

En la tercera fase surgen sentimientos de culpa ante el fracaso laboral, por lo que los mecanismos de afrontamiento dejan de ser eficientes. Como resultado, surge la cuarta fase donde disminuye la calidad del trabajo o guarda distancia de los usuarios de sus servicios. A esto siguen sentimientos de soledad y tristeza, que al ser superados pueden dar pie a la fase cinco. En ella, el trabajador solicita ayuda, hasta que en la última fase es capaz de recuperar el equilibrio.

3.2.3 Modelo de asistentes sociales

Este modelo es propuesto por Ezequiel Ander-Egg, quien resalta que el agotamiento emocional experimentado por los Trabajadores Sociales conlleva cuestionamientos existenciales en los profesionales más comprometidos y motivados con su labor (Ander Egg 1997). Las etapas del burnout propuestas por el autor son las siguientes:

1. Entusiasmo inicial: el trabajador comienza con mucha energía, motivado, con el ideal de proporcionar servicio a través de su labor.
2. Choque con la realidad: El trabajo es acompañado por un proceso de rutina, frustración y desilusión. Se presenta un estado de decepción (psíquica y emocional) acompañado de desmotivación, desánimo y falta de entusiasmo.

-
3. Abandono: de acuerdo con el autor, un alto porcentaje de asistentes sociales desertan de la profesión. Por otro lado, quienes aceptan la rutina de trabajos burocratizados y alienantes, se tornan ajenos e insensibles a las necesidades de los usuarios.

3.2.4 Modelo histórico-social

El principal representante de este modelo es Wilmar Schaufeli, quien ubica y describe al burnout dentro de un marco social determinado por las características productivas y laborales actuales (Schaufeli et al 2009). El autor menciona que el síndrome inicia con un profundo sentimiento de frustración, resultado de no lograr alcanzar altos ideales.

Dicha búsqueda idealista es parte fundamental de la identidad, principalmente en aquellas profesiones donde la “ayuda al otro” es un valor básico; por ello, al confrontarse con valores organizacionales utilitarios, característicos de la postmodernidad, los propios valores son cuestionados originando desilusión y frustración. Esto da al síndrome una connotación que va más allá de un riesgo de trabajo y lo coloca como un elemento que atenta a la identidad profesional.

Schaufeli (2009) menciona que las características del sistema laboral del siglo XXI pueden, por sí mismas, ser un factor detonante de burnout. Las organizaciones se basan en su propia misión, visión y valores, los cuales pueden contraponerse a los propios de sus trabajadores; lo que a largo plazo producirá una reducción en el compromiso laboral.

Otra característica del trabajo en el siglo XXI se centra en los casos donde la empresa u organización tiene más demanda que recursos (materiales, humanos o financieros) causando un desbalance entre recursos/demanda. Aquí, el trabajador prescindirá de oportunidades para descansar y reponer la energía gastada, desencadenando agotamiento físico y emocional.

Estos desbalances entre recursos/demanda, y de valores empresa/empleado, reducen la eficacia profesional de los prestadores de servicios, dando como resultado la disminución en su involucramiento y compromiso.

Los cambios en la forma de producción y de economía en que se basan los sistemas sociales actuales han dado lugar a la disminución en el apoyo social que se da y se recibe (Schaufeli 2006). Con ello, ha aumentado el individualismo y ensimismamiento, dando como resultado a individuos manipuladores, que demandan la gratificación inmediata de sus deseos, aunque siempre se sientan insatisfechos.

Por otro lado, el autor liga el avance en el estudio del burnout con el proceso de desarrollo económico de los países (Schaufeli et al 2009). Esto lleva a suponer que la globalización y privatización han causado cambios rápidos en las formas laborales, lo que a su vez ha requerido del aprendizaje de nuevas destrezas, la adopción de nuevos tipos de trabajo, el aumento en la exigencia y presión personal para acrecentar la productividad y calidad del producto. Así mismo los plazos y tiempos se acortan, lo que ha originado una forma frenética de trabajo (Schaufeli & Bakker 2004).

Este conjunto de características laborales plantean como consecuencia el surgimiento del burnout, ya no como una condición específica, sino como un mal generalizado, producto del mismo sistema de vida y producción en el que están inmersos los países con economías globales. Con esta visión coinciden diversos teóricos que han estudiado la construcción de la identidad individual y profesional, como Anthony Giddens, Cristopher Day, Anndy Hargreaves, Antonio Bolívar, Emilio Tenti y Teresa Yurén.

Capítulo 4. Burnout en la docencia

4.1 El estrés como origen

La presencia de burnout se documenta como un evento de salud que ha perjudicado al gremio de docentes en diversos países del mundo (Gil – Monte & Moreno – Jiménez 2007). Sin embargo, previo a su estudio, ya se habían identificado y estudiado los efectos que el estrés causaba en los profesores (Kyriacou & Sutcliffe 1977).

Como ya se ha mencionado, el estrés crónico es el predecesor del burnout en el ámbito laboral (Maslach et al 2001). Por ello es importante delimitar las características del estrés, principalmente sus manifestaciones en la población docente.

Se entiende por estrés a la relación establecida por el individuo con su entorno, el cual es evaluado como amenazante o que rebasa los límites de las propias capacidades, y que pone en riesgo el bienestar individual (Lazarus & Folkman 1986).

Lazarus (1986) explica que el estrés es un proceso donde los síntomas aparecen al pasar del tiempo. Este proceso implica diversos ajustes e interacciones (transacciones) y surge como consecuencia de un desequilibrio entre las exigencias del ambiente y los recursos con los que cuenta el individuo.

El autor afirma que el sujeto valora constantemente sus relaciones con su entorno, donde debe tomar decisiones sobre su manera de actuar. Cuando las soluciones que propone no le son efectivas llegará a un estado de inercia y no intentará nuevamente afrontar la amenaza, ya que supondrá que nuevamente no obtendría resultados favorables. Esta respuesta de pasividad es lo que Martín Seligman (2000) reconoce como indefensión aprendida (Seligman & Csikszentmihalyi 2000).

Este tipo de respuesta, o mecanismo de afrontamiento al estrés, puede ser más común en una sociedad inmersa en nuevos estilos de trabajo, intelectual y emocionalmente demandantes. Se espera que el trabajador soporte presiones sin protestar, y hasta es valorado positivamente por poder “trabajar bajo presión” (Ayuso Marente 2006). Al no ser capaz de modificar el estresor (su entorno laboral), busca sostener sus recursos psicológicos y afectivos por periodos prolongados, hasta llegar al agotamiento. Posteriormente evaluará de forma negativa su propio desempeño en el trabajo y, finalmente, al percibir que no logrará nuevas respuestas positivas, de manera inconsciente generará un mecanismo de defensa psicológico que consiste en alejarse emocionalmente del usuario a quien proporciona sus servicios, así como de sus compañeros de trabajo (Iacovides et al 2003).

Chris Kyriacou (2001) define el estrés en profesores como la experiencia de emociones negativas tales como ira, ansiedad, frustración o depresión, como resultado de su labor docente. Al experimentarlo, los maestros tienen la percepción de que su trabajo es una amenaza para su autoestima y bienestar.

A partir de esta definición, el estudio del burnout en maestros se identificó como el agotamiento emocional, físico y de actitudes, que puede desarrollarse en los docentes que han experimentado estrés durante periodos largos, y no han sido capaces de afrontarlo de manera efectiva (Kokkinos 2007). Dichos estados de estrés sostenido han sido el motivo de frustración, dificultades para interaccionar con los alumnos, ausencia o abandono del trabajo, así como cotidianidad frágil y rutinaria (Hargreaves 2005b).

Las principales fuentes de estrés que se han reportado en docentes son: el enseñar a alumnos desmotivados o apáticos, mantener la disciplina, las presiones de tiempo y exceso de trabajo, el afrontar los cambios en las políticas educativas, el congeniar con los colegas, las evaluaciones periódicas por parte de las autoridades educativas, baja autoestima y estatus social, tareas administrativas dentro de su quehacer cotidiano y enfrentar condiciones pobres de trabajo (Kyriacou 2001). Sin embargo, estos motivos difieren entre

países, dependiendo de las características de los sistemas educativos de cada nación, las circunstancias de los maestros y las escuelas, así como las actitudes y valores socialmente otorgados a la docencia como profesión (Day et al 2005).

4.1.1 Proceso de burnout en docentes

Se ha documentado que las diversas emociones experimentadas por los profesores, como la angustia, frustración, ira, ansiedad, culpa, vergüenza y tristeza, pueden estar estrechamente relacionadas con la presencia del burnout, como consecuencia de las propias características de la docencia como profesión (Chang 2009).

Integrando los diversos estudios que describen el burnout, se le puede definir como un proceso cíclico constituido por cinco fases (Fidalgo Vega 2007). La primera fase es la de entusiasmo, que se experimenta ante el nuevo puesto de trabajo, con gran energía y muchas expectativas positivas.

En la segunda fase, la de estancamiento, las expectativas profesionales no se cumplen y se percibe que no existe una relación equilibrada entre el esfuerzo en el trabajo y la recompensa. Por lo tanto, el profesional se siente incapaz de dar una respuesta eficaz en su labor cotidiana ante el estrés que le supone.

La tercera fase es la de frustración, desilusión o desmoralización; donde el trabajo carece de sentido. Cualquier cosa irrita y provoca conflictos en el grupo de trabajo. La salud puede empezar a fallar y aparecen problemas emocionales, fisiológicos y conductuales.

Posteriormente, en la fase de apatía, suceden una serie de cambios en la actitud del trabajador como la tendencia de tratar a los alumnos, en este caso, de forma distanciada. Y se antepone la satisfacción de las propias necesidades, usando estrategias defensiva – evitativas como mecanismos de defensa.

Finalmente, en la quinta fase, la de “quemado”, surge un colapso emocional y cognitivo con importantes consecuencias para la salud. Esto puede orillar al profesor a dejar su trabajo y arrastrarle una vida profesional de frustración e insatisfacción.

Esta descripción de la evolución del burnout tiene carácter cíclico, así que se puede repetir en el mismo o diferentes trabajos y en diferentes momentos de la vida laboral (Fidalgo Vega 2007).

Uno de los primeros detonantes que señalaron la importancia del estrés y burnout en la profesión docente fueron los datos de las diferentes administraciones educativas en el mundo, reportando un aumento en las bajas laborales de profesores y su evolución a través de los años, principalmente en la década de los ochenta (García Calleja 1996). Se observó un aumento en las bajas de tipo psiquiátrico que no se encontraba en otras profesiones y que tenían como consecuencia un incremento en el absentismo laboral, un enorme gasto en sustituciones de personal y un bajo rendimiento en el trabajo.

Uno de los estudios más importantes sobre el tema fue realizado en Alemania donde se observó que el 87,6% de 9129 profesores, presentaban un elevado grado de tensión en el trabajo (Moriana Elvira & Herruzo Cabrera 2004).

También en Alemania, Kohen y Barth (citados por Moriana, 2004) en una muestra de 122 maestros, encontraron que el 28,7% presentaba síntomas severos de burnout, 43% síntomas moderados y solo un 28% mostró síntomas mínimos.

Estudios de este tipo se realizaron en Inglaterra, Suecia, Estados Unidos (Paine 1982) y España (Esteve Zarazaga et al 1995), encontrando, en todos, prevalencias semejantes y efectos igualmente adversos para la población docente.

En América Latina, al medir comparativamente el síndrome de burnout en docentes (el desgaste emocional en específico), los profesores más desgastados son los evaluados en Argentina, Chile y Uruguay (Robalino Campos & Körner 2005), como lo muestra el siguiente cuadro.

País	Bajo (%)	Medio (%)	Alto (%)
Argentina	42.7	17.4	39.9
Chile	37.2	20.3	42.6
Ecuador	70.8	16.9	12.3
México	69.1	18.2	12.7
Perú	65.8	21.5	12.7
Uruguay	50	20.8	29.2

Puntajes de burnout en países de América Latina

Diversos estudios han reportado que el ambiente de enseñanza determina en gran medida la presencia de burnout en los docentes (Cohen 2004). Entre los factores estresores del medio educativo se han identificado las largas jornadas de trabajo, la presión del tiempo, problemas con los alumnos y compañeros de trabajo (Greenglass et al 1997), salones de clases sobresaturados, falta de reconocimiento laboral, impartir asignaturas que se desconocen (Byrne 1991), la frustración de no cumplir con las metas educativas para sus alumnos, la ambigüedad de la situación profesional (contrataciones periódicas, mal pagadas) (Hargreaves 2001), entre otros.

Como es de notarse, el síndrome de desgaste profesional, como expresión extrema del estrés en el trabajo, es un factor importante relacionado con el malestar docente y va de la mano de una serie de problemas físicos y psicológicos que pueden amenazar la calidad de vida de los maestros.

4.2 Variables mediadoras del burnout en docentes

Existen múltiples variables relacionadas al burnout, entre las que destacan las características propias del trabajo, así como los rasgos de personalidad y de salud mental de quien padece el síndrome (Maslach et al 2001). Sin embargo, no ha sido posible establecer la causalidad entre dichas variables (de Lange et al 2005) con excepción de la depresión.

Es decir, aún la literatura no establece, por ejemplo, si el absentismo laboral es consecuencia de la falta de realización en el trabajo, o sucede de forma inversa. Hasta el momento, solo se ha establecido una la relación recíproca entre variables y por ello se les ha atribuido un efecto de mediación o modulación.

Las investigaciones sobre las causas del burnout se han centrado en factores profesionales (Maslach 2001). Se ha encontrado que los más destacados son el conflicto de rol, la carencia de control o autonomía y la ausencia de apoyo social en el trabajo.

El conflicto de rol aparece cuando el trabajador no puede satisfacer de manera simultánea expectativas de dos o más miembros de su organización (Montoro-Rodríguez & Small 2006), o existe un conflicto entre lo que se espera que realice y lo que él considera que debe realizar (Gil – Monte & Moreno – Jiménez 2007). Los sistemas educativos actuales muchas veces se contraponen a los ideales sociales y educativos de varios profesores (Hargreaves 2001), por lo que no resulta extraño que dicho conflicto se manifieste en la docencia.

La carencia de autonomía se refiere a las limitaciones del personal docente para tomar sus propias decisiones sobre su labor profesional (Paine 1982). Esto se asocia a la ausencia de apoyo social en el trabajo (Skaalvik & Skaalvik 2009), que surge como la percepción de que los compañeros y jefes no proporcionan apoyo ni retroalimentación positiva, lo que conlleva al agotamiento emocional.

Estos factores forman parte del entorno laboral que, a su vez, son reflejo de la calidad de sus subsistemas sociales, así como del sentido de integración y coherencia entre ellos (Robalino Campos & Körner 2005). Por lo tanto, si se considera a la escuela como un entorno organizacional, por sí mismo puede constituir un factor que influye en la salud y experiencia del estrés de los

profesores. Esto nos dice que es necesario un ambiente escolar, física y socialmente saludable, para prevenir el burnout de sus docentes.

Barbara Byrne (1991) ha identificado seis factores del ambiente escolar correlacionados con la presencia de puntajes altos en las tres dimensiones de burnout: el conflicto de rol, trabajo fuera de horas laborales, clima en el aula, toma de decisiones, autoestima y locus de control interno/externo.

Las condiciones de trabajo son los principales factores que intervienen directamente en la etiología del síndrome, sin embargo, su desarrollo depende de algunas variables de salud mental (autoeficacia, locus de control, estilos de afrontamiento del estrés, auto-confianza, depresión, ansiedad, autoestima), variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo, estado civil) o de condiciones personales (relaciones extra laborales) (Chacón Roger et al 2006).

Dichas variables igualmente son definidas como mediadoras en la presencia e intensidad del síndrome, sin embargo se han registrado contradicciones entre ellas, principalmente las referidas a variables sociodemográficas como el sexo, edad y estado civil.

Sobre la edad, Maslach (2001) menciona que las personas jóvenes son más propensas a padecer burnout, en comparación con trabajadores mayores. Sin embargo, los resultados igualmente se contradicen y en ocasiones no se encuentra ninguna asociación. Una posible causa es que al relacionar burnout-edad, pueden existir factores que confunden la información, como el tiempo de experiencia en la profesión, la maduración personal que conlleva la edad y la pérdida de una visión ideal, no realista, sobre la docencia (Morianá Elvira & Herruzo Cabrera 2004).

También se ha identificado una asociación positiva de la presencia del síndrome con el nivel educativo (Gil – Monte & Moreno – Jiménez 2007). Esto se debe, posiblemente, a que las personas más instruidas tengan mayores expectativas sobre su trabajo. La presencia del burnout se hace más factible si dichas expectativas no se cumplen.

Sobre el estado civil, se ha encontrado que las personas solteras presentan mayor burnout que las casadas. Esto es especialmente notorio en los factores de cansancio emocional y despersonalización (Maslach & Jackson 1981). Se sospecha que tener hijos funciona como un factor de protección ante el burnout, ya que esta experiencia conlleva mejores habilidades y experiencia de relación con los pequeños y puede fomentar el apoyo emocional de los docentes. Sin embargo, otros autores (Gil – Monte 1999) han encontrado una asociación inversa con estado civil.

Al hacer especificaciones sobre la presencia de burnout dependiendo del sexo, Maslach (1981) menciona que las profesoras experimentan mayor y más intenso cansancio emocional y menor realización personal en comparación con los varones. Por otro lado, los estudios de Gil – Monte y Peiró, basados en los resultados de la varianza del factor de despersonalización, mencionan que los profesores varones reportan mayor sentimiento negativo hacia los estudiantes (Gil – Monte & Peiró 1999). Sin embargo, la gran mayoría de autores no encuentran diferencias significativas de burnout comparando por sexo (Moriani Elvira & Herruzo Cabrera 2004).

Las características de la población escolar con la cual trabaja pueden condicionar la presencia de burnout. Por ejemplo, considerando el grado escolar en el que se imparte clase, se ha observado presencia de burnout principalmente en profesores de Secundaria (Byrne 1991). Esto puede deberse a problemas de conducta encontrados en jóvenes, planteando el dilema de la educación obligatoria y los límites de edad, el fallo de los sistemas disciplinarios y los alumnos que se enfrentan al profesor (Bolívar 1999).

Un punto muy importante, es que se ha detectado que los profesores que imparten clase en centros suburbanos (tradicionalmente denominados marginales) presentan mayores índices de burnout en comparación con profesores que trabajan en centros urbanos o rurales (Byrne 1991). Esto puede deberse al comportamiento de los alumnos, ya que suele tratarse de chicos

que pertenecen a minorías marginadas o que son parte de familias disfuncionales (Kyriacou 2001).

Igualmente, se ha identificado que variables sobre la percepción del trabajo educativo se relacionan con el síndrome. Por ejemplo, la falta de satisfacción laboral se asocia positivamente con el desgaste emocional y con la falta de realización personal (Moya-Albiol et al 2010). El agotamiento emocional se relaciona con la presión de tiempo para realizar actividades docentes, por otro lado, la falta de realización profesional se asocia fuertemente con la relación que los docentes establecen con los padres o tutores de sus alumnos (Skaalvik & Skaalvik 2009).

Otra variable relacionada con la presencia de burnout es el tipo de personalidad de los docentes. Se ha documentado que quienes registran personalidad resistente (tienen características de compromiso con las actividades diarias, control y apertura al cambio) suelen padecer menos burnout (Iacovides et al 2003). Las características específicas de personalidad de un individuo con burnout serían: bajos niveles de personalidad resistente, baja autoestima, locus de control externo y estilo de afrontamiento de evitación (Gil-Monte 2005). Este perfil se asemeja al de los individuos propensos a sufrir estrés.

Estos factores relacionados a la personalidad, igualmente se vinculan con las habilidades emocionales desarrolladas por cada profesor, como los son los mecanismos de afrontamiento al estrés, el apoyo social percibido, la autoeficacia y la depresión. Se detalla cada uno a continuación.

4.2.1 Afrontamiento al estrés y burnout

Richard Lazarus (1986) define los estilos de afrontamiento al estrés como los esfuerzos cognitivos y conductuales, desarrollados para controlar las demandas internas y/o externas que el individuo percibe como excedentes de sus propios recursos.

Básicamente, el autor propone dos estrategias para afrontar el estrés, la primera es el afrontamiento activo, donde el individuo realiza una acción sobre la fuente de estrés. La segunda, es el afrontamiento pasivo, donde la persona intenta reducir el estrés a través del manejo de las propias emociones, ya que percibe la modificación del ambiente como muy costosa o imposible.

Diversos estudios comparativos entre mecanismos de afrontamiento y burnout (Hernández-Zamora et al 2004), señalan que las estrategias de escape-evitación ante el estímulo causante de estrés se relacionan con mayores puntajes de cansancio emocional, despersonalización y baja autorrealización en el trabajo.

El concepto de afrontamiento al estrés se encuentra muy ligado al de autoeficacia, ya que de la valoración que el individuo haga sobre su propia capacidad para afrontar y dar solución a sus problemas, dependerá la elección del mecanismo para solucionar el estrés. Los estilos de afrontamiento activos (mediante la confrontación) se asocian con menor presencia de burnout. A su vez, el afrontamiento activo se relaciona positivamente con la auto-eficacia (auto-percepción positiva en la que el individuo se siente capaz de tener diversos logros, alcanzar metas o solucionar problemas) (Sears et al 2000).

Se ha reportado que el afrontamiento activo disminuye ante el alto conflicto de rol laboral, la baja autoeficacia, la sobrecarga de trabajo y se presenta preferentemente en mujeres, aumentando con la edad (Salanova et al 2005).

4.2.2 Autoeficacia y burnout

Diversos estudios reportan que cuanto menor es la **autoeficacia**, mayores son los niveles de burnout en profesores (Evers et al 2002), haciéndolos más propensos a abandonar la enseñanza. Por ello, resulta conveniente profundizar en el concepto.

Albert Bandura (1997) define la autoeficacia percibida como la propia creencia de ser capaz de organizar y ejecutar una acción para lograr una finalidad específica. Es el juicio de valor hacia las propias capacidades y es determinado por la autorregulación de nuestras motivaciones, pensamientos, estados afectivos y acciones, así como por las condiciones cambiantes del entorno.

El comportamiento humano no es producto exclusivo de procesos internos individuales ni de la relación social establecida, sino que depende de la interrelación entre ambos y el entorno. Por lo tanto, la sensación de no ser capaz de lograr las propias metas o de cambiar los propios comportamientos puede deberse a que el individuo desconoce sus fortalezas y habilidades, así como las características específicas de su medio social o material (Bandura 1997).

La intensidad y cronicidad del estrés están fuertemente determinadas por el control percibido de ser capaz, o no, de resolver las demandas de la vida cotidiana (Schwarzer & Hallum 2008). Por ello, la sensación de auto-eficacia puede activar procesos biológicos que son mediadores entre la salud-enfermedad, como el desencadenar enfermedades físicas o dejar al individuo más propenso a malestares de salud mental, como es el caso del burnout.

En estudios realizados específicamente con población docente, se ha encontrado que los profesores con alta autoeficacia y abundante apoyo social tienden a desarrollar mecanismos de afrontamiento adaptativos al estrés, centrados en las propias emociones en lugar de enfocarse en la solución del problema (Shen 2009). Esto da como resultado mejores respuestas al estrés, y por ende, menor presencia de burnout.

Igualmente se ha observado que la autoeficacia puede aumentar o disminuir la motivación de los docentes. Por ejemplo, se ha reportado que las personas con alta autoeficacia suelen buscar actividades más desafiantes y se establecen metas más altas (Schwarzer & Hallum 2008), sus acciones son predeterminadas por sus propios pensamientos optimistas sobre determinada situación. Este proceder puede asociarse con la alta productividad y alto

sentido de responsabilidad en los profesores que se perciben a sí mismos como eficaces (Ransford et al 2009).

Otro concepto relacionado a la autoeficacia es la contraparte del burnout, es decir, la competencia percibida (*engagement* en inglés). Se define como un estado psicológico positivo experimentado en el trabajo y se caracteriza por el vigor, dedicación y absorción laboral (Schaufeli et al 2009). La competencia percibida se presenta principalmente en individuos que reportan altos puntajes de autoeficacia, lo que implica estados de ánimo positivos y éxito en las actividades planificadas (García-Renedo et al 2006).

4.2.3 Apoyo social percibido y burnout

Sheldon Cohen (2004), al hacer una revisión de estudios sobre las implicaciones de las relaciones sociales en la salud, encontró que la estructura de nuestras redes sociales, el apoyo social que recibimos, la calidad y cantidad de nuestras interacciones, así como los sentimientos de soledad, han sido identificados como factores capaces de predecir la salud y el bienestar individual.

Define el apoyo social como la provisión de recursos psicológicos y materiales con los que cuenta el individuo para afrontar el estrés. El apoyo puede ser instrumental (ayuda material), informativo (información relevante para manejar el estrés, como consejos o asesoría) y emocional (expresión de empatía, cuidado, confianza y oportunidades para la expresión afectiva) (Cohen 2004).

El apoyo que los individuos reciben de su medio social de referencia determina en gran medida la autoeficacia y con ello la respuesta de afrontamiento del estrés (Shen 2009). Dicho medio social está constituido por la pareja, amigos, familia y compañeros de trabajo, quienes podrán proporcionar el apoyo emocional que el individuo necesita.

El apoyo emocional consiste en brindar afecto, buena orientación, consuelo y alentar la toma de decisiones positivas (Brouwers et al 2001). Dicho apoyo se relaciona positivamente con las tres dimensiones de burnout (agotamiento emocional, despersonalización y falta de desarrollo profesional) (Kahn et al 2006).

De acuerdo con Schwarzer (citado por Doménech 2010), el apoyo que reciben los docentes puede ser interno o externo. El interno está conformado por variables individuales (psicológicas o conductuales) que mitigan el estrés, por ejemplo, la autoeficacia, el desarrollo profesional, los mecanismos de afrontamiento activo. El apoyo externo se refiere tanto a los recursos sociales o didácticos (mapas, libros, ordenadores, bibliotecas, laboratorios, etc.) con los que cuenta.

El apoyo social puede provenir tanto del contexto escolar como del familiar o personal (Doménech Betoret 2010). Percibirse socialmente integrado reduce la presencia de alteraciones de salud (física y mental) en los docentes. De hecho, se ha documentado que el aislamiento social pone al individuo en riesgo de padecer enfermedades (Cohen 2004), mientras que el apoyo social de compañeros y amigos lo disminuye. Igualmente, reduce la presencia de burnout (Greenglass et al 1997) o demás alteraciones psicológicas (Kovess-Masféty et al 2007).

Estudios realizados con profesores han encontrado que el percibir poco apoyo social por parte de jefes (Ransford et al 2009) y demás colegas de trabajo (Brouwers et al 2001), tiene repercusiones adversas en sus creencias de autoeficacia, lo que a su vez predice mayores niveles de burnout así como menor capacidad de solicitar y proporcionar apoyo a sus compañeros de trabajo.

El contar con el apoyo de los compañeros se ha asociado negativamente con la despersonalización (Greenglass et al 1997) y positivamente con la realización profesional (Leiter 1991) (Greenglass et al 1997). Esto indica que los profesores que se vinculan mejor con sus compañeros de trabajo logran

sentirse más realizados con su actividad profesional y establecer mayor cercanía con sus alumnos.

Por otra parte, el apoyo que reciben los profesores también puede proceder del mismo currículo escolar. Se ha observado que los docentes con altos niveles de burnout, emiten las percepciones más negativas hacia el currículo y presentan los niveles más bajos de calidad educativa (Ransford et al 2009). Sin embargo, solo le logré identificar un estudio de este tipo, por lo que habría que indagar más a profundidad el tema para contar con resultados contundentes.

Sobre el apoyo social que brinda la familia se ha encontrado que el sentirse satisfecho y orgulloso de ella fomenta la satisfacción laboral y estimula la autoeficacia percibida en el trabajo (Eby et al 2010), por lo que puede afirmarse que el apoyo social de la familia es determinante para el exitoso desempeño laboral. Sin embargo, en el gremio docente parece ser más importante el apoyo proporcionado por los compañeros de trabajo para prevenir el burnout.

4.2.4 Depresión y burnout

Desde los inicios del estudio del síndrome, se ha notado la similitud de diversos síntomas del burnout con la depresión. Sin embargo, se ha establecido que ésta última surge como resultado de alteraciones emocionales en ámbitos diferentes al laboral (Iacovides et al 2003). Así mismo, se ha establecido que la presencia de burnout predice la depresión a través de procesos de desmotivación hacia el trabajo debido a las demandas laborales (Hakanen et al 2008), como el no contar con los recursos necesarios para cumplir su función profesional (Hargreaves 2005b).

La depresión y el burnout comparten diversos síntomas como la fatiga, falta de concentración y dificultad para relajarse. El agotamiento emocional se asemeja a la depresión en la falta de energía y en la fatiga crónica. La despersonalización igualmente presenta el aislamiento social y el desamparo aprendido que se manifiesta en la depresión (Shirom & Ezrachi 2003). Sin

embargo, se ha documentado que el burnout es diferente a la depresión, la antecede y además, puede predecirla (Bakker et al 2000). Esto muestra, que una consecuencia tangible del burnout, es la presencia de depresión.

Pocos estudios han realizado comparaciones de prevalencias de depresión entre diversas profesiones. Eaton et al (1990) encontraron que al comparar diversas afecciones de salud mental en 104 ocupaciones profesionales de los Estados Unidos, la docencia fue la que registró mayor riesgo de presentar depresión. Mostraron prevalencias del 5% en profesores de Primaria, 4% los de Preparatoria, 1% en los de Secundaria y 10% los Educación Especial (Eaton et al 1990).

En un estudio realizado en Francia, se observó que, al aumentar la edad, la depresión se asocia con el riesgo de incrementar la ansiedad; principalmente en los maestros de Secundaria, varones. Las profesoras casadas presentaron menor riesgo de padecer depresión, sin embargo dicho riesgo aumenta al avanzar la antigüedad en la docencia (Kovess-Masféty et al 2007). Por otro lado, se ha observado que al proporcionar los recursos necesarios para el adecuado desarrollo laboral (sueldos, ambiente escolar, apoyo social), se desarrolla un compromiso positivo hacia el trabajo a largo plazo, evitando tanto la presencia de depresión como la de burnout (Schaufeli & Bakker 2004).

4.3 Consecuencias del burnout en docentes

Como se ha mencionado en capítulos previos, el trabajo docente conlleva una elevada carga emocional (Hargreaves 2001). Como consecuencia se manifiestan diversos estados afectivos, entre los que se identifica el burnout. Los síntomas del síndrome, así como las variables que los modulan, ya han sido previamente abordados. En este apartado se describirán las consecuencias del burnout, entendidas como los aspectos materiales o conductuales tangibles que cambian, al menos de manea aparente, por efecto de la presencia del síndrome.

Entre dichas consecuencias se pueden mencionar las referentes al desarrollo de conductas de evitación, que sirven como mecanismos de defensa al estrés. Por ejemplo se ha reportado el exceso en consumo de barbitúricos, estimulantes y sustancias como café, tabaco y alcohol (Gil – Monte & Moreno – Jiménez 2007) en los docentes que desarrollan el síndrome (Matud Aznar et al 2002).

Otras conductas de evitación se relacionan con la evasión del ambiente de trabajo, con el deterioro de su desempeño profesional o con el abandono de la docencia (Leung & Lee 2006). Por ejemplo, la presencia del burnout se ha relacionado con el absentismo, bajas temporales o definitivas (Schaufeli et al 2009), rotación de puesto, sabotaje, accidentes laborales, deterioro en la calidad del servicio, disminución en la cantidad de producción, etcétera (Gil–Monte 2005; Kokkinos 2007).

Así mismo, la presencia de burnout en profesores se han relacionado con variables psicológicas, como la falta de autorrealización, neurosis, baja autoestima, aislamiento, tendencias a la auto-culpa, actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás (Chacón Roger et al 2006), sentimientos de inferioridad y de incompetencia, pérdida de ideales, irritabilidad, cuadros depresivos graves, intentos de suicidio, ansiedad generalizada, fobia social, agorafobia (Paine 1982), ansiedad, insomnio y dificultades cognitivas (como mala memoria) (Matud Aznar et al 2002).

En el área social, el burnout docente se ha asociado con problemas de relación como separación, divorcio, aislamiento y agresividad (Maslach et al 2001). En la relación con sus alumnos y compañeros de trabajo se registra insatisfacción, lo que conlleva un deterioro en la convivencia cotidiana, desmotivación y disminución en la calidad de la enseñanza (Iacovides et al 2003; Schaufeli et al 2009)

4.3.1 Presencia de enfermedades y burnout

El trabajo juega una función importante en el desarrollo del individuo y puede afectar sus demás sistemas de vida, principalmente si se ve alterado por el estrés crónico, que como resultado puede favorecer el desarrollo de burnout. El estrés crónico aumenta la susceptibilidad a las enfermedades al afectar el funcionamiento del sistema inmunológico.

Se ha documentado que el estrés activa sistemas fisiológicos como el sistema nervioso simpático y la conexión hipotalámica- pituitaria-adrenal. La activación prolongada de estos sistemas pone a la persona en riesgo de desarrollar desórdenes tanto físicos como psiquiátricos (Cohen 2004).

Se ha encontrado relación entre los diferentes componentes del burnout con alteraciones de la respuesta inmune. Por ejemplo, la baja eficacia profesional se relaciona con niveles altos de linfocitos CD3, CD4 y CD8, interpretándose como un desequilibrio del sistema de defensa del organismo (Bargellini et al 2000). Así mismo, se ha reportado que personas con burnout presentan menos producción de citoquinas antiinflamatorias IL-10, cuyo desbalance, a su vez, se ha relacionado con diversas infecciones, inflamación autoinmune y alergias (Mommersteeg et al 2006).

Igualmente el burnout se ha relacionado con la irregularidad en la actividad cardiovascular (en la presión sistólica), con la deficiencia en la función hipotalámica adrenocortical y con la respuesta de cortisol (Moya-Albiol et al 2010).

Los efectos en estos desajustes fisiológicos han dado como resultado la presencia de diversas alteraciones de salud en la población. Por ejemplo, la presencia de estrés en docentes ha sido asociada con manifestaciones cardiacas, cáncer, alergias, migrañas, problemas de espalda, insomnio, depresión, ansiedad y adicciones (Jackson et al 2006) (Matud Aznar et al 2002). Estas últimas son explicadas como mecanismos de defensa no

adaptativos, que surgen como respuesta al estrés. Entre ellos se incluyen el fumar, beber alcohol o el uso de drogas (Cohen 2004).

Igualmente se han reportado presencia de problemas gastrointestinales, de espalda, de cuello, dolores de cabeza, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, aumento de enfermedades virales y respiratorias (Paine 1982; Zapf 2002).

También se presentan problemas de concentración y memoria, inhabilidad para relajarse (Schaufeli et al 2009), resfriados comunes (Mohren et al 2003), así como aumento del riesgo de presentar diabetes tipo 2 (Melamed et al 2006).

El agotamiento emocional es el componente del burnout que más relación tiene con el deterioro de la salud; se sugiere que sus efectos fisiológicos son similares a aquellos causados por el estrés o fatiga crónicos (Grossi et al 2003). Predispone a mayor somatización, presentándose dolores de cabeza, pereza, mareos, etc. (Greenglass et al 1997), aunque con menor intensidad, la despersonalización y la falta de realización personal también predicen la presencia de enfermedades (Mohren et al 2003).

De hecho, se ha reportado que existe un nivel superior de burnout, nombrado “wornout”, que consiste en la combinación del desgaste emocional con fatiga física (Shirom & Ezrachi 2003). Se trata de un estado afectivo adverso, que es estable y no responde al descanso como opción de remedio. Lo que significa que la energía física y emocional de la persona se agotan y no puede ser recuperada fácilmente.

En países europeos desarrollados con sistemas de salud fuertemente establecidos (como es el caso de Suiza o los Países Bajos), el burnout es un diagnóstico médico establecido, por lo que su personal médico se encuentra entrenado para diagnosticarlo y atenderlo. Así mismo, sus sistemas laborales lo contemplan como un riesgo de trabajo (Schaufeli et al 2009).

En el caso de México, el estrés laboral no es reconocido como un riesgo, por lo que no se le considera una causa de licencia temporal. La Ley Federal del Trabajo no cuenta con ninguna connotación relacionada a las implicaciones emocionales del trabajo.

4.4 Alternativas de acción: El bienestar de los docentes

Después de estudiar los diversos factores asociados al burnout, se han realizado intervenciones con los objetivos tanto de prevenirlo como de atenderlo. Dichas aproximaciones se han realizado considerando dos enfoques, uno dirigido a la empresa en su conjunto (en este caso la escuela) y otro enfocado en las habilidades sociales y emocionales del individuo (Gil-Monte 2005).

4.4.1 Abordaje centrado en el contexto escolar

Considerando la aproximación centrada en la empresa Schaufeli (2009) ha propuesto el estudio e intervención del “compromiso hacia el trabajo”, el cual puede ser considerado como una antítesis del burnout. Dicho compromiso se ha medido a través de la escala de Utrecht, de compromiso hacia el trabajo (UWES, por su nombre en inglés). Está constituida por tres dimensiones que miden vigor, dedicación y pasión (absorción). El estudio del compromiso en el trabajo se ha tornado de mayor interés, con la finalidad de cambiar la forma de visualizar el burnout y sus consecuencias.

Este cambio de perspectiva del estudio del burnout coincide con el surgimiento en el año 2000 de la corriente de la Psicología Positiva, representada por Martín Seligman, quien la define como el inicio del cambio de focalización de la Psicología desde la preocupación exclusiva de reparar las peores cosas de la vida, hacia una nueva perspectiva basada en la construcción de cualidades positivas en la persona (Seligman & Csikszentmihalyi 2000).

Partiendo de esta postura de la Psicología Positiva, el cambio de visión de las organizaciones laborales se ha propuesto como el “comportamiento ocupacional positivo” definido por Luthans (citado por Schaufeli, 2009) como el estudio y aplicación de la orientación positiva en las fortalezas psicológicas en los recursos humanos, y que pueden ser medidas, desarrolladas y manejadas efectivamente para mejorar la actividad laboral. Esta nueva visión ha atraído el interés de las organizaciones modernas, para el manejo del capital humano, ya que las empresas esperan que sus empleados sean más proactivos, muestren iniciativa, trabajo en equipo y se comprometan con el trabajo de alta calidad (Schaufeli et al 2009). Por lo tanto, no es suficiente el prevenir el burnout, sino el promover el compromiso con el trabajo.

El fomento del “compromiso” (*engagement*) hacia el trabajo, que es definido como un estado mental positivo, caracterizado por vigor, dedicación y abstracción en las actividades laborales (Schaufeli & Bakker 2004). Dicho estado constituye la contraparte al burnout y depende de los recursos proporcionados para el efectivo desarrollo laboral.

El vigor está caracterizado por altos niveles de energía y resiliencia mental durante el trabajo, contribuye a esforzarse en el trabajo y en la persistencia ante dificultades. La dedicación se caracteriza por un sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto. El estado de abstracción está conformado por la completa concentración placentera en el trabajo, haciéndonos dejar de percibir el paso del tiempo e incluye la sensación de que no se desea despegar de la actividad realizada (Schaufeli & Bakker 2004).

En este punto yo considero que es positiva dicha nueva postura, sin embargo, creo que solo se basa en lo que la empresa espera de su trabajador, y considero que falta el cuestionar lo que el trabajador espera de su empresa, no solo como un eslabón de la cadena productiva, sino como ciudadano. Es decir, es necesario contemplar y redefinir el compromiso social y los valores que mueven a las empresas.

Otra sugerencia de intervención es la conceptualización y vivencia de la escuela sea como un entorno positivo, donde exista apoyo social. Para ello se puede recurrir a estrategias que fomenten el compartir y dar solución a problemas comunes o comprometerse en actividades sociales con los colegas durante los espacios de descanso. La idea es transformar a la escuela en una “organización saludable” que incluya las siguientes características (Kyriacou 2001):

- Buena comunicación entre el grupo de trabajo (docentes y administrativos)
- Fuerte sentido de colegialidad
- Toma de decisiones consensuada
- Concordancia y consenso en los valores escolares
- Acatar y hacer cumplir las políticas escolares establecidas en consenso
- Contar con roles y expectativas claramente definidos
- Los profesores reciben retroalimentación positiva hacia su trabajo
- Recursos y facilidades para facilitar el trabajo de los maestros
- Proporcionar apoyo a los docentes para la solución de conflictos
- Establecer políticas y procedimientos fáciles de cumplir
- Minimizar el papeleo
- Crear un contexto laboral placentero (físico y social)
- Los directivos utilizan la planeación efectiva para el desarrollo de las metas escolares
- Proporcionar capacitación en la inducción al puesto y desarrollo de carrera a los docentes

En varias de las sugerencias de intervención revisadas, se habla de la necesidad de fomentar relaciones sociales sanas, donde la convivencia, cooperación y trabajo en equipo sean fundamentales, tanto para lograr altos resultados en el desempeño de los alumnos, así como para prevenir el desgaste emocional, y finalmente burnout, en la plantilla docente.

Es en este punto, donde resulta imprescindible el contemplar a la Educación Social como una alternativa para diseñar estrategias que fomenten el bienestar de los maestros. El fomentar y fortalecer los vínculos sociales del individuo se logra a través de promover la integración social, lo que aumenta el compromiso y la participación en actividades colectivas. Esto genera un sentido de identificación y pertenencia, que ayuda a asumir un rol social activo (Cohen 2004).

Una estructura social fuerte, construida a través de la integración social, protege al individuo. La integración social puede generar sentimientos de responsabilidad por los otros, lo que aumenta la motivación para cuidarse uno mismo. Al contar con una normativa social, los individuos adquieren sentido de identidad, tienen la sensación de ser capaces de predecir eventos y perciben su vida como estable. Igualmente adquieren sentido de pertenencia, seguridad y valía personal (Lortie 1985).

Sheldon Cohen (2004) sugiere que para mejorar el ambiente social se diseñen intervenciones que:

- ✓ Incrementen la disponibilidad de apoyo social, utilizando las redes sociales ya existentes en la población objetivo; desarrollado las habilidades sociales individuales o fortaleciendo los lazos entre los miembros de dichas redes.
- ✓ Fortalezcan la integración social, a través del establecimiento de lazos entre el individuo y su comunidad.
- ✓ Reduzcan las interacciones sociales negativas (como pandillas, vandalismo, amistades con algún tipo de patología, criminalidad, etc.)

4.4.2 Abordaje individual

Desde la visión individual se han reportado técnicas que sirven para reducir las fuentes de estrés en los maestros. Dichas técnicas deben contemplar el auto-manejo del organismo de manera más efectiva, incluyendo nuevos conocimientos, habilidades, prácticas profesionales y capacidad de negociación

con los colegas de trabajo (Farber 2000). Algunas de las herramientas utilizadas son la aproximación psicoanalítica, la reestructuración cognitiva, las técnicas de reducción del estrés, o la combinación entre ellas.

Kyriacou (2001) menciona que las acciones más frecuentes para afrontar el estrés de manera efectiva por personal docente son: tratar de mantener una perspectiva objetiva de los problemas que se enfrentan, evitar las confrontaciones, tratar de relajarse después del trabajo, tomar acciones para manejar las dificultades, tratar de mantener los sentimientos bajo control, dedicar más tiempo para tareas que lo requieren, discutir los problemas y expresar sus sentimientos, tener una vida saludable en casa, reconocer las propias limitaciones, planear y priorizar actividades.

Cada estrategia funciona de acuerdo con las características del individuo y sus circunstancias. Sin embargo, se ha observado que la presencia del apoyo social y el uso de estrategias efectivas de afrontamiento del estrés pueden modificar la percepción del docente y mejorar la relación personal que pueda desarrollar con su profesión (Mariana Elvira & Herruzo Cabrera 2004).

También se ha sugerido que los docentes aprendan a auto-regular sus emociones, a través del autoconocimiento de las propias habilidades emocionales y sociales. Por ejemplo, identificar y aceptar las propias emociones, así como adquirir la habilidad de expresarlas de manera efectiva (Chang 2009). Esto promoverá la adquisición de mecanismos de afrontamiento al estrés positivos, como lo son el afrontamiento basado en el problema o basado en la emoción, pero afrontándolos de manera activa.

La resiliencia es un factor importante que debe fomentarse entre los docentes, principalmente cuando se encuentran en contextos escolares cambiantes. Se define como el proceso adaptativo positivo, que una persona es capaz de desarrollar ante los retos, de los cambios adversos que pueden presentarse en la vida cotidiana (Luthar et al 2000).

Es un mecanismo de afrontamiento al estrés que se manifiesta en las personas que tienen la capacidad usar sus propias fortalezas, así como de identificar y utilizar sus emociones positivas (Howard & Johnson 2004). Incluye el establecer relaciones personales significativas, autoeficacia positiva, contar con herramientas para la solución de problemas, sentido de competencia personal, capacidad de orientarse y planificar el futuro, así como desarrollar un sentido de satisfacción por los logros personales (Chan 2009; Gu & Day 2007).

Las ventajas de difundir la resiliencia en la docencia consisten en la creación de entornos educativos más atentos, solidarios y positivos, expectativas personales más altas y positivas, el desarrollo fuertes sentidos comunitarios que proporcionan apoyo y relaciones de ayuda entre pares (Gu & Day 2007).

Estas habilidades son más adquiridas que innatas, por lo que es posible desarrollarlas con el debido entrenamiento. Esto nos dice que como parte de la formación de los docentes sería necesario agregar asignaturas que tengan el propósito de desarrollar competencias para la vida, tal como la resiliencia, la toma de decisiones, la autoestima, autoeficacia y la solución de problemas (Le Cornu 2009).

Para lograr fomentar la resiliencia en los docentes es necesario enfocar los estudios, tanto de exploración como de intervención, en las fortalezas, virtudes y componentes de bienestar de la vida cotidiana de los maestros.

Los profesores que utilizan sus fortalezas igualmente desarrollan más su resiliencia, se hacen más hábiles para afrontar el estrés, y por lo tanto, menos vulnerables a desarrollar burnout (Chan 2009). En lugar de centrarnos en los “problemas” es necesario rescatar las “fortalezas” tanto de las características individuales, como de las ventajas que proporciona en entorno para prevenir y combatir el burnout.

La idea es identificar y clasificar las fortalezas y virtudes, esto como parte de la propuesta de la Psicología Positiva, que ha influido a que en la educación se busque el crear espacios educativos positivos (Seligman et al 2005). Las virtudes y sus respectivas fortalezas han sido clasificadas en seis categorías:

1. *Sabiduría y conocimiento*: sus fortalezas se centran en la adquisición y uso del conocimiento como son la creatividad, curiosidad, mente abierta, amor al aprendizaje cotidiano.
2. *Ánimo*: incluye las fortalezas que ayudan al individuo a lograr sus metas, como la integridad, valentía, persistencia y entusiasmo.
3. *Humanitarismo*: sus fortalezas contribuyen a adquirir el compromiso de la ayuda social, incluye la amabilidad, amor e inteligencia emocional.
4. *Justicia*: representa las fortalezas cívicas que ayudan a construir una vida comunitaria saludable, entre ellas la equidad, liderazgo y trabajo en equipo.
5. *Templanza*: protege al individuo de llevar una vida basada en excesos. Incluye el perdón, modestia, prudencia y la autorregulación.
6. *Sentido de trascendencia*: representa las fortalezas que crean la conexión con el universo y le proporcionan significado a la vida. Entre ellas se encuentran la apreciación de la belleza, gratitud, esperanza, humor y espiritualidad.

El centrar las intervenciones en las fortalezas más que en las debilidades promueve el empoderamiento de los individuos y las sociedades, ya que les proporciona un sentido de poder y control percibido en las propias capacidades. Además, aumentan el sentido de bienestar, incrementa la motivación hacia el trabajo y reducen las emociones depresivas promoviendo el desarrollo de los talentos naturales, rescatando lo que mejor se sabe hacer para desarrollar una vida más satisfactoria (Seligman et al 2005). Los profesores más satisfechos con su vida, pueden ser capaces de ayudar a sus estudiantes, a igualmente construir vidas satisfactorias (Chan 2009).

4.4.3 Desde la educación: contexto-persona

Yo considero que la teoría social cognitiva, es una buena opción que combina tanto las intervenciones en el entorno como en la persona. Albert Bandura menciona que dicha teoría estudia las creencias de auto-eficacia y de las aspiraciones compartidas por familias, comunidades, organizaciones, instituciones sociales y hasta naciones, uniendo el esfuerzo colectivo. Esta teoría parte del supuesto de que al ser mejores personas, podemos enriquecer y mejorar la sociedad y viceversa (Bandura 1997).

La teoría plantea que existe una interrelación entre el bienestar del individuo con el de su sociedad. A través de la selección y construcción de un entorno seguro o confortable, el individuo puede guiar y convertir su vida en lo que realmente desea, modificando el carácter y las prácticas de su sistema social.

Considerando el nivel individual, es importante trabajar en la modificación de las creencias, las cuales determinan la motivación, estados afectivos y las acciones. Dichas creencias estarán determinadas por la historia personal y serán las responsables de la autoeficacia percibida. Posiblemente una persona no pueda tener control directo sobre las circunstancias sociales o históricas que atraviesa, pero sí lo tiene sobre la manera en que las experimenta e interpreta para su propia vida o circunstancias, más aún si las experimenta de manera conciente o reflexiva (Bandura 2001).

Para lograr esta conjunción individuo – entorno, el apoyo de la educación es determinante, más si es entendida como un proceso que debe dar al individuo la capacidad de dirigir su destino en un mundo de cambios acelerados y globalizados, y donde se modifican las relaciones entre el tiempo y el espacio. Dicha concepción de la educación es denominada, educación a lo largo de la vida, que incluye el saber hacer, saber convivir y saber ser (Delors 1996).

Estos aprendizajes permiten que el individuo se construya como persona. El aprender a conocer lo acerca a la ciencia, el aprender a hacer le permite adquirir habilidades técnicas, el aprender a vivir juntos le transfiere sentido socio moral a su desarrollo y el aprender a ser le proporciona una connotación existencial a su vida.

Desde mi punto de vista, en el caso de la prevención del burnout, resulta necesario fomentar en el docente dichos aprendizajes y no solamente centrar su formación en competencias científicas, técnicas o artísticas. Es necesario fomentar el *Ethos* (a través del aprender a vivir juntos) que fortalece el carácter, la manera de ser y las relaciones personales establecidas para suscitar justicia y rectitud. Al promover la *Epimeleia* (a través del aprender a ser) se fomenta el cuidado de sí, el ocuparse del propio ser en el mundo con otros, de la propia historia, del propio devenir y del proyecto personal (Yurén 2005).

De acuerdo con la UNICEF (2010), el aprender a vivir juntos es:

“El conocimiento, los valores y las competencias necesarios para la cooperación y la paz internacionales, interculturales y comunitarias”

Y se logra a través de fomentar la participación y cooperación colectiva en sociedades plurales y multiculturales. Busca que el individuo comprenda a otras personas, su historia, creencias, tradiciones, valores y cultura; a través de la tolerancia, respeto, cordialidad, aceptación de las diferencias y diversidad entre personas. El adquirir estos aprendizajes ayuda al individuo a afrontar situaciones de tensión, exclusión, conflicto, violencia y terrorismo.

El aprender a ser lo definen como *“El conocimiento, los valores y las competencias necesarias para el bienestar personal y familiar”*. Con este aprendizaje el individuo se percibe como el responsable de los resultados positivos de su propio futuro. Estimula el descubrimiento, autonomía, responsabilidad, experimentación, el desarrollo de la propia identidad y personalidad a través del auto conocimiento; dando como resultado la autorrealización (UNICEF 2010).

Con la intención de prevenir el burnout, el aprender a ser y el aprender a vivir juntos deberán contemplar las herramientas proporcionadas por otras disciplinas como la Psicología y las Ciencias del Trabajo. Varias de dichas herramientas han sido expuestas ya en las secciones anteriores.

Sin embargo, es de especial importancia abordar dichos aprendizajes con la intención de delimitar, clarificar y fortalecer la identidad de los docentes. Para ello es necesario desarrollar competencias básicas (Yurén 2005):

1. capacidad de diálogo
2. técnicas para el autoconocimiento
3. manejo de los sentimientos
4. autorregulación
5. habilidades para la valoración y crítica de la ética social existente
6. capacidad de definir el propio proyecto de vida y trayecto de formación
7. habilidades para valorar y hacer críticas sobre la “normalidad”
8. capacidad para la expresión creativa y original de sí mismo.

Dichas competencias podrían ser abordadas desde diversos puntos. Por ejemplo, ya se han mencionado las intervenciones centradas en la resiliencia de los docentes (Howard & Johnson 2004; Le Cornu 2009), así como en el sentido de compromiso hacia la docencia (Gu & Day 2007). Otras dos intervenciones identificadas para dicho propósito son las de Stephen Cox (2000) y la de José Luis Bimbela (2007).

La primera está conformada por estrategias prácticas que ayudan al docente a replantarse su papel como profesor, así como la manera de reorganizar su práctica cotidiana. La intervención se basa en el trabajo conjunto entre maestro y alumnos, utilizando el aprendizaje activo y reflexivo (a través del cuestionamiento y retroalimentación constante) con la intención de mejorar la adaptación al cambio como una competencia docente (Cox & Heames 2000).

Se proponen técnicas para reducir el estrés en el aula (tanto de alumnos como de profesores), estrategias para dirigir el aprendizaje, métodos para promover la interacción y trabajo con compañeros o colegas, desarrollo de habilidades para la enseñanza-aprendizaje (asertividad, autoconciencia, escucha activa, etc.) y muestra la manera de gestionar los recursos necesarios para la mejorar la calidad de su trabajo.

José Luis Bimbela aborda la intervención desde el enfoque de la salud biopsicosocial, centrándose en técnicas emotivas-cognitivo-conductuales de la psicología de la salud, así como en alternativas que mejoran la calidad de vida de los docentes. Se proporcionan herramientas para desarrollar habilidades 1) emocionales, 2) de comunicación, 3) para manejo de grupo 4) para la atención personalizada del alumno, 5) para prevenir riesgos laborales de salud y promover el bienestar integral (Bimbela Pedrola & Navarro Matillas 2007).

Estos son solamente algunos ejemplos de las posibles intervenciones y programas que buscan fomentar el bienestar de los docentes. Considero que es necesario tenerlos presente como alternativas para atender las necesidades de la población de maestros en México.

4.5 El burnout en profesores mexicanos

En México, el síndrome de desgaste profesional (burnout) ha sido poco indagado en el colectivo docente, su estudio se ha centrado principalmente en personal sanitario (médicos y enfermeras), quienes reportan presentarlo en alrededor de un 35% (Aranda Beltrán et al 2006).

No se ha realizado un estudio con representatividad nacional que muestre la salud de los docentes mexicanos, ni tampoco se ha explorado el burnout con dicha representatividad. Solamente se han identificado 4 estudios que arrojan alguna información al respecto.

El primer estudio revisado fue realizado con profesores de nivel Bachillerato en el Estado de México (Sandoval Ocaña & Unda Rojas 2004), registrando que el 69% de un total de 119 maestros presentó burnout, de los cuales el 57% presentó puntajes bajo, 30% moderados y 13% se colocó en el nivel alto del síndrome. Los puntajes altos se relacionaron negativamente con la satisfacción laboral.

En un estudio realizado con profesores de nivel Secundaria en la ciudad de Guadalajara, en el estado de Jalisco (Aldrete Rodríguez et al 2008), se encontró que el 81% (N=357) de los participantes presentó burnout, al registrar valores medios o altos en alguna de los tres componentes de la escala de Maslach (BMI). Esto fue mayor en el porcentaje de profesores varones (22%). Se identificó mayor prevalencia de docentes con agotamiento emocional (44%), seguido por la despersonalización (13.5%) y finalmente por la baja realización personal en el trabajo (17.5%). Los autores refieren que la presencia del síndrome se asoció, en la población masculina, con las condiciones de trabajo, el contenido y características de la tarea y la interacción social. En la población femenina se asoció con las exigencias laborales.

Igualmente en la Ciudad de Guadalajara, pero en profesores universitarios (Pando Moreno et al 2006) se reportó que el 38% (N=565) de los docentes presentó burnout, principalmente en las dimensiones de despersonalización (32.2%) y falta de realización personal en el trabajo (20%). La despersonalización se manifestó únicamente en el 5% de los participantes.

En profesores de Primaria, de la zona metropolitana de la ciudad de Guadalajara (Aldrete Rodríguez et al 2003), se reportó burnout en alrededor del 80% (N=301) de los docentes evaluados. Se observaron altos niveles de agotamiento emocional (25.9%), baja realización en su trabajo (21.6%) y altos niveles de despersonalización (5.6%). La presencia de burnout se relacionó principalmente con la antigüedad en la docencia, la escolaridad máxima, trabajar en el subsistema federalizado, así como no recibir apoyo en el hogar para realizar las labores domésticas cotidianas.

En la población femenina se encontró que la despersonalización se asoció con estar casadas, trabajar más de una jornada e impartir clases en el turno vespertino.

En estos estudios se observa que la presencia de burnout en profesores mexicanos varía de acuerdo con diversas características de la propia docencia, el nivel educativo que se imparte y con factores socioeconómicos que diferencian a la población docente entre sí. Sin embargo, queda claro que es necesario el estudio sobre el tema en la población de profesores en México.



Capítulo 5. Estudio empírico

Considerando los antecedentes teóricos que abordan el *burnout* como una problemática recurrente en la docencia, en el presente trabajo se plantea un estudio empírico que consiste en una investigación original realizada en México por la autora, contando con la imprescindible asesoría de sus tutores. A continuación se describen los detalles metodológicos que lo conforman.

5.1 Planteamiento del problema

Al igual que el personal médico, el personal docente conforma un importante grupo social en quien recae la responsabilidad de promover la educación para la salud en la población a quien ofrece sus servicios. Diversos estudios (Cornuz et al 2000) mencionan la importancia de que sean ellos mismos quienes practiquen tales recomendaciones ya que de esta manera, además de asegurar la mejor orientación a sus alumnos, fungirán como modelo social al desarrollarse como individuos que cuidan y fomentan su propio bienestar.

Los profesores tienen la importante responsabilidad de impulsar comportamientos orientados hacia el autocuidado de sus estudiantes. No obstante, no están exentos de enfermedades y mucho menos, del optar por estilos de vida no saludables. De hecho, su propia labor profesional puede orillarlos a no practicar los comportamientos de salud recomendados a sus alumnos, además de que las instituciones sanitarias no le brindan opciones adecuadas para prevenir o remediar dichos comportamientos u otros padecimientos relacionados al estrés laboral.

Diversos factores laborales y personales pueden afectar las propias opciones de salud de los docentes, desencadenando padecimientos, entre ellos el síndrome de desgaste profesional (*burnout*). Este síndrome puede suceder ya que la relación entre el prestador de servicio y el destinatario se centra en torno a las necesidades de éste último: su trabajo conlleva una elevada carga emocional y las soluciones que el profesor puede aportar a sus alumnos

pueden no ser fáciles, factor que se suma muchas veces a la frustración (por no lograr las metas educativas planteadas) y a la ambigüedad de la situación profesional (contrataciones periódicas, mal pagadas) (Maslash 2001).

De hecho, se ha documentado la necesidad de considerar la salud mental de los profesores como un factor de mediación en la educación y en la calidad de la enseñanza (Blase 1982). En países de diversas regiones del mundo como Estados Unidos, Europa y en específico Americana Latina, están reportadas cifras preocupantes sobre problemas de salud física y mental de los maestros (Robalino Campos & Körner 2005).

En México no se cuenta con un diagnóstico que refleje dicha proporción a nivel nacional. En la ciudad de Guadalajara se reportó burnout en alrededor del 80% de los profesores de Primaria evaluados. Se observaron altos niveles de agotamiento emocional (25.9%), baja realización en su trabajo (21.6%) y altos niveles de despersonalización (5.6%) (Aldrete Rodríguez et al 2003) y no se explora la relación del burnout con otros factores conductuales o de salud de los profesores.

Ante este hueco en la información con población docente en México, se plantea el estudio empírico descrito a continuación que busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las prevalencias de burnout y sus dimensiones en profesores que laboran en Primarias públicas de México?
- ¿Cuáles son los factores asociados a la presencia de burnout en dicha población?
- ¿Cuáles son las causas y las consecuencias de la presencia de burnout en los profesores?

El dar respuesta a estas preguntas contribuirá al desarrollo de alternativas de acción para el cuidado de la salud física, mental y laboral de los docentes participantes.

Con la intención de mejorar la calidad de vida integral de los profesores, es necesario conocer a detalle las causas y consecuencia del burnout así como los comportamientos de salud en torno al mismo. Con ello será posible proponer estrategias de atención y prevención, que además de mejorar sus estilos de vida y salud en general, potenciarán su desempeño profesional.

5.2 Objetivo

Explorar el síndrome de desgaste profesional (burnout) y algunas de sus repercusiones en profesores de escuelas Primarias públicas de México.

5.2.1 Objetivos específicos

1. Diagnosticar la prevalencia de burnout en una muestra de profesores de escuelas Primarias públicas de México.
2. Determinar la asociación del burnout con otros factores laborales, sociales, de salud física y de salud mental de los participantes.
3. Indagar las alternativas propuestas por los participantes para la prevención del burnout.
4. Establecer las líneas generales de actuación frente a la situación problemática analizada.

5.3 Hipótesis

Considerando la evidencia científica descrita en los primeros capítulos del presente trabajo es posible plantear las siguientes hipótesis de investigación:

1. El Síndrome de desgaste profesional (burnout) se presenta aproximadamente en el 50% de los profesores de escuelas Primarias públicas de México que participaron en el presente estudio.
2. Los profesores de Primarias públicas de México con burnout, también reportan mayores padecimientos de salud física en comparación con aquellos que no lo presentan.

-
3. Los profesores de Primarias públicas de México con burnout, también reportan mayores padecimientos de salud mental (como depresión, autoeficacia baja y menor apoyo social) en comparación con aquellos que no lo tienen.

5.4 Diseño de estudio

Se trata de un estudio exploratorio mixto, donde se utilizaron tanto herramientas cuantitativas como cualitativas (Creswell 2003). La intención de combinar metodologías radica en la necesidad de proporcionar un panorama más completo, que además de describir la situación relacionada al burnout de los docentes, profundice en las causas, consecuencias sentidas y propuestas de acción de los mismos actores de estudio.

La sección cuantitativa es un estudio transversal, no probabilístico por encuesta. Es cuantitativa porque está conformada por variables de medición numéricas que pueden ser descritas o relacionadas entre sí y requiere de un tamaño de muestra que suponga representatividad de la población en estudio (Verma & Mallick 1999).

Igualmente, es un estudio no experimental debido a que describen las circunstancias de un evento (en este caso burnout en profesores mexicanos) sin ninguna manipulación directa de las variables de estudio. Únicamente se utilizan números para caracterizar a la población, lo que le da su carácter descriptivo (McMillan & Schumacher 2005).

La selección de la muestra no se realizó de manera aleatoria, por ello se trata de una investigación no probabilística (McMillan & Schumacher 2005). Los participantes se seleccionaron por conveniencia, en este caso, por el acceder a participar en el estudio, independientemente de la entidad federativa en que laboraran. Únicamente se aseguró que ofrecieran sus servicios en escuelas Primarias públicas ubicadas en contextos urbanos de México.

Se utiliza como instrumento un cuestionario o encuesta, con la que se pretende describir las características de la población estudiada (McMillan & Schumacher 2005), en este caso se exploran indicadores socioeconómicos, estilos de vida, burnout, afrontamiento, depresión y apoyo social, de los profesores.

El proyecto es de tipo transversal ya que solamente se realiza una medición en el tiempo, sin seguimiento previo o posterior. La encuesta transversal es un diseño de investigación epidemiológica de uso frecuente. Se trata de estudios observacionales, también llamados encuestas de prevalencia (Hernández - Prado & Velasco – Mondragón 2000).

La sección cualitativa se aborda desde una perspectiva fenomenológica, donde se pretende entender los fenómenos sociales desde la propia mirada e interpretación del actor, el modo en que experimenta el mundo y enfatizando en aquello que percibe como importante (Rothe 2000). Se buscan los motivos por los que los individuos realizan determinados comportamientos, tratando de descifrar el para qué y por qué suceden determinados eventos en las vidas cotidianas de las personas.

Así mismo, el presente estudio puede ubicarse dentro de la orientación interpretativa-simbólica y hermenéutica, como parte de la Investigación en Educación Social (Pérez Serrano 2004). Esta orientación generalmente es denominada liberal – progresista y presta atención al ser humano, sus valores, actitudes, sentimientos. Valora la integración y la relación comunicativa con los otros y el mundo, buscando la comprensión de la realidad de los participantes, con el fin de contextualizar sus acciones y así lograr proponer soluciones. Se trata de un paradigma orientado a la decisión y al cambio.

5.5 Población de estudio y escenario

Se trabajó con profesores (maestros y maestras) que laboran en escuelas Primarias públicas de zonas urbanas de México y que aceptaron participar en el estudio de manera voluntaria.

Se les invitó a participar al encontrarse en horas laborales dentro de sus escuelas y se les explicó que la finalidad de este estudio es proporcionar información que describa la salud física y mental de los profesores, considerando la relación de dicho estado de salud con el Síndrome de Desgaste Profesional (burnout). Se les aseguró la confidencialidad de la información y su uso exclusivo con fines de investigación.

En la sección cuantitativa aceptaron participar 473 profesores quienes respondieron los instrumentos. Sin embargo, 13 cuestionarios no se incluyeron en los resultados del presente estudio por no contar con la información completa para su análisis.

En total se consideraron 460 profesores de los cuales el 87% son mujeres y el 13% hombres. Los participantes trabajaban en 144 diferentes escuelas urbanas, ubicadas en cinco entidades federativas de la región central de México: Distrito Federal, Puebla, Guanajuato, Querétaro e Hidalgo. Como se mencionó anteriormente, la selección de los participantes fue por conveniencia, dependiendo de su interés por participar en el estudio y la accesibilidad a la población.

En la sección cualitativa, la población de estudio estuvo conformada por 36 profesores (27 mujeres y 8 hombres) de 4 Escuelas Primarias públicas diferentes a las que se invitaron a participar en el llenado de los cuestionarios.

De las cuatro escuelas, dos estaban localizadas en la Ciudad de México y dos en la Ciudad de Cuernavaca, en el estado de Morelos. Se trabajó en tres escuelas de turno matutino y una de turno vespertino. Todas cuentan con los

servicios urbanos (luz, agua, drenaje) y la construcción del inmueble es de materiales fijos (concreto y cemento). Las colonias donde se encuentran ubicadas pertenecen a sectores de la clase media baja, lo cual hace suponer que sus alumnos igualmente presentan características de dicha condición social.

Los participantes tanto de la sección cualitativa como de la cuantitativa pertenecen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y sus funciones son regladas por el Ministerio de Educación o Secretaría de Educación Pública (SEP) de México.

Al laborar en escuelas urbanas sus rutinas cotidianas se ven inmersas en la movilidad citadina que implica mayores tiempos de traslados, forma de vida acelerada, menores redes sociales con la comunidad donde se ubican sus escuelas, dar atención a grupos escolares de mayor tamaño y trabajar con niños expuestos a dinámicas familiares complejas (Anzaldúa Arce 2004).

5.6 Instrumentos

Las herramientas utilizadas para la recolección de información se eligieron y diseñaron de acuerdo con los objetivos del estudio y de las especificaciones metodológicas requeridas. Se describen a continuación, por sección cuantitativa y cualitativa.

5.6.1 Instrumentos cuantitativos

Se utilizaron escalas autoadministradas (ver anexo), previamente validadas para población mexicana. A cada uno de los participantes le tomó alrededor de una hora contestar la batería completa. Sus secciones se describen a continuación.

Ficha de identificación.

Conformada por las primeras 20 preguntas que exploran características profesionales, laborales, económicas y sociales de los docentes. No constituyen una escala, sino un medio de obtener datos generales de los participantes.

Antecedentes de salud

Se exploran los padecimientos reportados durante la semana previa al estudio a través de 32 opciones de respuesta, contenidas en la pregunta número 21. Se pueden seleccionar múltiples respuestas a la vez.

Con este reactivo se diseñó un índice conformado por la sumatoria de respuestas afirmativas y reporta el “malestar percibido” por los docentes. Éste se define operacionalmente como el grado de dolencias o padecimientos físicos sentidos y reportados por los profesores. El nivel de “malestar percibido” se dividió en terciles quedando conformados de la siguiente manera:

Nivel de malestar percibido	Valores
Bajo	1 a 7
Medio	8 a 14
Alto	15 a 22

Hábitos de salud

Esta sección explora los comportamientos relacionados con el autocuidado de la salud de los maestros. Está conformado por 12 reactivos (de la pregunta 22 a la 33) que indagan la asistencia a consulta médica, prevención de enfermedades por diagnóstico temprano, hábitos de sueño, higiene y tabaquismo.

Las preguntas no constituyen una escala, por lo que su validez ha sido establecida por jueces, a través de la revisión sistemática del contenido por cuatro expertos en el tema de evaluación en salud. Para su análisis se asignaron nuevos valores a las categorías de las opciones de respuesta como se indica a continuación:

Nivel de autocuidado	Número de Pregunta				
	22 a 27	28	29	30	32 y 33
	Valores de respuesta				
1 bajo	1	4, 5, 6	3,4	1	6
2 medio	5, 6	2, 3	5, 6	2	4,5
3 alto	2,3,4	1	7, 8, 9, 10	3,4,5,6,	1,2,3,

Posteriormente, para la creación del índice de “autocuidado”, se obtuvo la media de la sumatoria de los reactivos incluidos, eliminando las preguntas 31, 32 y 33 para la población masculina, ya que exploran prevención de cáncer de mama y cérvico-uterino.

Alimentación

Esta sección explora los hábitos de alimentación y la frecuencia de consumo de alimentos. Está constituida por 40 reactivos (preguntas de la 38 a la 73) con 4 opciones de respuesta y fue adaptada de un cuestionario que identifica dieta riesgosa para padecer enfermedad cardiovascular, de la Asociación Americana de Dietología, la cual tiene una validez de 0.60 ($p < 0.0001$) (Jilcott et al 2007).

Para diagnosticar riesgo de enfermedad cardiovascular por la calidad de la dieta se creó un índice a partir de la sumatoria de los reactivos, incluyendo el valor inverso de las preguntas: 45, 46, 47, 48, 52, 53, 57, 58, 60, 63, 65, 67, 68, 69 y 70.

Posteriormente se crearon categorías para asignar valores al riesgo regular y alto de enfermedad cardiovascular por la dieta, como se muestra a continuación:

Nivel de riesgo de enfermedad cardiovascular	Valores
Sin riesgo	79 a 124
Con riesgo	31 a 78

Actividad física

Para medir la actividad física se estructuró una escala que indaga la frecuencia y duración semanal de 25 diversas actividades cotidianas que en sus resultados presentan un índice de actividad vs. inactividad o actividades cotidianas. El índice está conformado por la media de la sumatoria de los siguientes reactivos:

Índice de actividad	Número correspondiente a los reactivos incluidos
Activas	74 al 89
No activas	90 al 93
Cotidianas	94 al 97

Diagnóstico del síndrome de desgaste profesional (Burnout)

Se utilizó la escala de valoración “Maslach Burnout Inventory” (MBI) para profesores (Maslach et al 1996), conformada por 22 reactivos (de la pregunta 99 a la 120, ver anexo).

La escala mide agotamiento emocional, despersonalización (o cinismo) y eficacia profesional (o realización profesional). Esta prueba ha sido previamente validada satisfactoriamente en su versión en castellano (Gil – Monte 2002) con buenos valores de consistencia interna.

Con los datos del presente estudio, el análisis de confiabilidad con alpha de Cronbach dio un valor de 0.7915. Igualmente se realizó un análisis factorial de sus componentes quedando los reactivos distribuidos en las siguientes sub-escalas:

Sub-escala	Reactivos que la conforman
Agotamiento emocional	99, 100, 101, 104, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 118
Despersonalización	102, 103, 108, 109, 120
Falta de realización profesional	105, 107, 115, 116, 117, 119

La escala completa cuenta con 5 opciones de respuesta: nunca, algunas veces al año, algunas veces al mes, algunas veces por semana y todos los días, cuyos valores asignados van del 1 al 5, con excepción de 9 reactivos (preguntas 102, 105, 107, 110, 113, 115, 116, 117, 119) con valor inverso.

Se crearon índices para cada una de las subescalas a partir de la sumatoria de cada uno de los reactivos que las conforman. Se dividieron los puntajes continuos en terciles para asignar un grado de burnout en cada subescala como se describe a continuación:

Grado de burnout	Puntos de corte en puntajes continuos de burnout		
	Agotamiento emocional	Despersonalización	Falta de realización en el trabajo
Bajo	11 a 22	5 a 10	6 a 13
Medio	23 a 34	11 a 16	14 a 22
Alto	35 a 47	17 a 22	23 a 30

Se consideraron diagnósticos positivos de burnout los participantes que obtuvieron puntajes medios y altos en cualquiera de las tres subescalas.

Aunque no es uno de los objetivos fundamentales del presente estudio, se decidió evaluar los principales factores de salud mental que la literatura asocia al burnout. Estos son la depresión, la autoeficacia y el apoyo social.

Las escalas para la medición de cada uno de estos factores se seleccionaron de acuerdo con su validación previa en el idioma castellano, y en lo posible, en población mexicana. Además se contempló su uso en diversos países, esto con la finalidad de realizar comparaciones con los resultados obtenidos en otras investigaciones en contextos y poblaciones similares a los aquí estudiados.

Apoyo social

Para evaluar el apoyo social que reciben los profesores (por parte de sus familiares, pareja, amigos y en el trabajo), se utilizó la Escala multidimensional de apoyo social percibido de Zimet. La escala fue validada y estandarizada previamente (Landeta & Calvete 2002) y para los datos del presente estudio obtuvo un alpha de Cronbach de 0.9186 de confiabilidad.

Está formada por 12 reactivos (de la pregunta 121 a la 135. Ver anexo) con cuatro opciones de respuesta: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Sus valores van del 1 al 4 respectivamente. Así mismo, consta de cuatro subcategorías como se describe a continuación:

Subcategoría	Reactivos que la conforman
Pareja	121, 122, 125, 130
Familia	123, 124, 128, 131
Amigos	126, 127, 129, 133
Trabajo	132, 134, 135

Cada categoría fue creada a partir de la media de la sumatoria de los reactivos que las conforman, dividiéndose en terciles para asignar un grado al apoyo social percibido, con los siguientes valores de respuesta:

Grados de Apoyo social	Valores de respuesta
Bajo	1 a 1.3333
Medio	1.4 a 2.75
Alto	2.8 a 4

Depresión

La depresión se evaluó con la Escala de depresión CES-D (por su nombre en Inglés: Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale). Este instrumento ha sido traducido del inglés al castellano y es una de las principales herramientas comparativas de depresión entre diversos países del mundo.

La escala ha sido previamente validada para la población mexicana (Salgado de Snyder & Maldonado 1994) y considerando los datos del presente estudio, obtuvo un alfa de Cronbach de 0.8665, lo que denota una confiabilidad altamente aceptable.

Está conformada por 20 reactivos de afirmaciones cerradas (preguntas de la 136 a la 155) que exploran los estados de ánimo experimentados por los participantes durante la semana previa a la aplicación del cuestionario. Consta de cuatro opciones de respuesta en las que se evalúan los 7 días de la semana anterior con valores de análisis del 1 al 4 respectivamente, con excepción de las preguntas 139, 143, 147 y 151 que presentan valores inversos.

Tiene 4 subcategorías constituidas como se describe a continuación:

Subcategorías de depresión	Reactivos que la conforman
Somatización	136, 137, 140, 142, 146, 148, 155
Afecto negativo	138, 141, 144, 145, 149, 152, 153
Afecto positivo	139, 143, 147, 151
Impersonal	150, 154

Cada subcategoría se construyó con base en la media de la sumatoria de sus reactivos y al puntaje final se le ubicó en un grado de depresión asignado según los terciles del puntaje total, mostrando los puntos de corte que se describen a continuación:

Grados de depresión	Valores de respuesta
Bajo	1 a 1.3333
Medio	1.4 a 2.75
Alto	2.8 a 4

El diagnóstico de depresión se obtuvo a partir de la sumatoria de todos los reactivos de la escala, clasificándose como positivos aquellos participantes que obtuvieron puntajes mayores o iguales a 35, punto de corte asignado por estudios previos que validaron este instrumento (Salgado de Snyder & Maldonado 1994).

Autoeficacia y afrontamiento al estrés

Para la medición de la auto-eficacia y afrontamiento al estrés se utilizó la Escala de auto-eficacia General y afrontamiento (GSE) de Baessler y Schwarzer en su versión en castellano validada (Sanjuán et al 2000) con una consistencia interna de 0.87, lo que denota que la escala tiene una fiabilidad muy adecuada, así como una capacidad predictiva considerable, por lo que puede ser aplicada con suficiente garantía en estudios sobre rendimiento, salud y procesos emocionales.

Para la población del presente estudio se obtuvo un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.9516, valor mayor que en la validación consultada.

La escala está conformada por 10 reactivos (de la pregunta 157 a la 166) con cuatro opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo) con valores del 1 al 4 para su análisis.

Se creó un índice de autoeficacia obtenido a partir de la media de la sumatoria del total de los reactivos, dividido en terciles para la asignación de grados como se describe a continuación:

Grados autoeficacia	Valores de respuesta
Bajo	1 a 1.3333
Medio	1.4 a 2.75
Alto	2.8 a 4

5.6.2 Instrumentos Cualitativos

Con la intención de profundizar en la información recabada con los cuestionarios anteriormente descritos, se recurrió al uso de herramientas cualitativas que exploraron las percepciones de los participantes sobre las causas y consecuencias del burnout, tanto en su vida personal, como en su desempeño profesional. También se indagaron las alternativas propuestas por los propios profesores para su prevención.

Esto se abordó a través de 4 grupos focales de discusión para los cuales se elaboró una guía previamente probada con población con características similares a las del estudio (ver anexo). Se tocaron temas referentes a la trayectoria profesional, el malestar sentido, motivaciones personales y las sugerencias para la modificación de comportamientos que pueden generar burnout.

En esta sección cualitativa se realizó un muestreo selectivo (Coyne 1997) de la población, considerando la participación de profesores con al menos 5 años dedicados a la docencia a nivel Primaria, buscando en lo posible la participación tanto de hombres como de mujeres, aunque prevalece el sexo femenino en la mayoría de las escuelas consultadas.

El número de grupos focales dependió de la saturación teórica de la información, buscando la participación de diversos actores (profesores de grupo, profesores de educación física y directores de Primarias públicas) con la intención de triangular la información y validar los diferentes discursos (Creswell 2003).

5.7 Recolección, captura y análisis de la información

5.7.1 Información cuantitativa

El trabajo de campo de la sección cuantitativa inició en el mes de febrero del 2008, solicitando la aprobación del Ministerio de Educación de México para el desarrollo de la investigación. Sin embargo las autoridades educativas rehusaron aprobar el ingreso “oficial” en las escuelas para la recolección de información. Ante esta limitante se optó por invitar directamente a las escuelas, dependiendo su participación de la aprobación de los directivos de cada colegio y posteriormente de la aprobación de cada profesor.

Debido al tiempo que requirió el llenado de los cuestionarios (60 minutos, aproximadamente) se aprovecharon diversos espacios y momentos en que los profesores no se encontraban en actividades académicas demandantes, como los recreos, las clases de educación física, la hora de la salida del colegio o los momentos de descanso en sus consejos técnicos mensuales. La recolección de los cuestionarios terminó en el mes de abril del 2009.

Aunque la captura de los datos se hizo de manera simultánea al trabajo de campo, el vaciado de la información se concluyó en junio del 2009. Consistió en capturar toda la información de los cuestionarios, sin excepción, en hojas de cálculo de Excel del programa Office de Windos versión XP. Posteriormente se convirtió la base al programa Stata versión 9 para realizar la limpieza de la base y, posteriormente, el análisis estadístico de la información.

Se utilizaron estadísticas descriptivas (sumatorias, porcentajes, medias, desviaciones) y avanzadas (análisis de varianza, t de student, chi2 y modelos de regresión logística).

Como variable dependiente se consideró la ausencia/presencia de burnout. Como variables independientes y de control, se incluyeron las diversas características demográficas, biológicas, sociales, psicológicas y laborales descritas anteriormente.

En primer lugar se realizaron análisis descriptivos de las variables de estudio, posteriormente se realizó análisis bivariado comparando la presencia o ausencia del burnout con las demás variables independientes. Finalmente, se comparó el efecto conjunto de las variables independientes que resultaron estadísticamente significativas en el análisis bivariado, usándolas como parte del modelaje logístico. Del modelo final se excluyeron las variables que dejaron de ser significativas debido al efecto de las demás variables.

5.7.2 Datos cualitativos

Para el desarrollo de los grupos focales fue necesario identificar a profesores de Primaria que desearan participar en el estudio así como el contar con un sitio adecuado (tranquilo, ventilado e iluminado) y familiar para los participantes. Finalmente se contó con las instalaciones de cuatro escuelas Primarias, dos ubicadas en la Ciudad de México y otras dos en la Ciudad de Cuernavaca en Morelos.

Los grupos focales se llevaron a cabo entre los meses de enero a mayo del 2009, ya que fue difícil hacer coincidir los horarios y actividades de los participantes. Cada grupo fue audio grabado y posteriormente transcrito, igualmente se transcribieron las anotaciones realizadas durante cada sesión. Dichas transcripciones se hicieron de manera textual en Word, del programa Office de Windos versión XP.

Para los grupos de discusión se realizó análisis cualitativo del discurso, usando categorías de análisis establecidas a priori, como resultado del discurso de los docentes.

Las categorías de análisis se definen a continuación:

- a) *Actividades durante el tiempo libre*: son las actividades que se realizan durante los espacios temporales fuera de los horarios de trabajo. Incluyen actividades domésticas y recreativas.
- b) *Padecimientos frecuentes*: son los malestares físicos o emocionales manifestados por los docentes. Sus causas posibles y consecuencias sentidas.
- c) *Autocuidado de la salud*: se trata de las acciones realizadas por el propio individuo para atender y prevenir su salud física, emocional, psicológica o social. Incluye las causas por las que no se realizan y las creencias individuales que surgen como resultado de no llevarlas a cabo.
- d) *Búsqueda de atención médica*: son las estrategias de acercamiento a instituciones o personas del sector salud con la finalidad de dar solución a los padecimientos reportados.
- e) *Estrés*: se refiere a la sensación percibida de tensión, provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos, a veces graves. Puede tener origen o sus consecuencias tanto dentro como fuera del contexto laboral y dependen de la percepción de cada docente.
- f) *Causas del estrés*: son los motivos o factores que percibidos como el origen del estrés sentido por los profesores.
- g) *La docencia como causa de estrés*: se refiere a todos los factores en torno a la propia labor educativa, que son percibidos como generadores de estados de estrés por los propios maestros.
- h) *Consecuencias del estrés*: son las alteraciones o cambios en la vida cotidiana, identificadas como efecto del padecimiento de estrés en los docentes.
- i) *Formas de afrontar y disminuir el estrés*: se refiere a las estrategias utilizadas por los docentes para disminuir el estrés y sus efectos.

-
- j) *Propuestas de cambio*: son las actividades propuestas por los participantes para reducir sus síntomas de estrés, así como para mejorar su estado de salud.

No se incluye la cuantificación de las categorías ya que el propósito de este análisis es el de complementar la información de la sección cuantificada a través de los cuestionarios. Como apoyo al análisis se utilizó el programa Nvivo versión 2.

5.8 Resultados

En esta sección se describe la información obtenida tanto con los cuestionarios como con los grupos focales de discusión. A continuación se presentan los resultados de las diversas secciones.

5.8.1 Resultados de la sección cuantitativa

a) Características socioeconómicas y laborales

Se analizó la información de 460 profesores participantes, de los cuales el 86.5% (N= 398) son mujeres y el resto son hombres. En general, presentan una media de 40 ± 9 años de edad, siendo el menor de 19 años y el mayor de 77.

En promedio, tienen 16 ± 10 años ejerciendo la docencia, el profesor de menor antigüedad tiene 1 mes laborando en una Primaria, mientras que una de las participantes lleva 43 años trabajando como maestra.

La movilidad laboral es usual en los docentes, es decir, pueden cambiar de plantel. La media de antigüedad en la escuela donde trabajaban al momento del estudio fue de 8 años, 1 mes mínimo, 30 años máximo.

En promedio, trabajan 5 horas diarias en la Primaria (mínimo 4 horas, máximo 10), en tres diferentes turnos: matutino, vespertino y en ambos (figura 1). El turno matutino abarca de las 8:00 a las 13:00 hrs. El turno vespertino es de las 13:00 a las 18:00 hrs. Los profesores que trabajan en ambos turnos pueden cumplir el horario sin intervalos de descanso entre ellos, únicamente los recreos escolares que duran 30 minutos en cada turno.

Figura 1. Horas de trabajo y tipo de contratación por turno laboral.

Turno	n %		Horas diarias de trabajo X		Tipo de Contratación %							
					Plaza		Contrato		Interinato			
					n	%	n	%	indefinido		temporal	
				n	%	n	%	n	%			
Matutino	324	70.43	4.58	± 5.29	246	75.93	55	16.98	15	4.63	6	1.85
Vespertino	23	5.00	5.01	± 6.23	19	82.61	3	13.04	1	4.35	-	-
Ambos	113	24.57	5.92	± 11.98	73	64.60	27	23.89	10	8.85	3	2.65
Total	460	100	4.93	± 8.09	338	73.48	85	18.48	25	5.43	10	2.17

El tipo de contratación laboral varía en cada uno de los profesores, el 73.48% tiene una base (o plaza) fija a la cual se accede por venta de la plaza, herencia (de algún familiar que se jubiló de profesor), contactos (enchufes) o suerte.

Las oposiciones justas para la asignación de una plaza a penas se están implementando en algunas convocatorias nacionales, cabe mencionar que es una de las metas de la re-estructuración educativa de la Alianza por la Educación del Gobierno Federal con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Otra forma de remunerar a la población de estudio es a través de contratación temporal (en el 18.48%), donde se requiere a un profesor (de acuerdo con la demanda de alumnos) sin embargo no se cuenta con una plaza fija para el mismo. Los interinatos son otra forma de contrato, donde hay una plaza asignada a un trabajador a quien por alguna razón (de salud o personal) se le otorga una licencia para ausentarse. Dicho interinato también fue reportado por los participantes del estudio, siendo temporal en el 2.17% o indefinido en el 5.43%.

El 5.22% de los profesores tienen otra actividad remunerada además de la docencia, entre dichas actividades reportaron trabajar como: actor, animador de fiestas infantiles, asesor en hospitales, músico, tendero en negocio particular o propio, auxiliar contable y entrenador de basketball.

Del total de los participantes, el 89.56% es profesor de grupo, es decir, imparte las asignaturas obligatorias del plan de estudios como matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales. El 2.89% es profesor de educación física y el 7.56% tiene cargos de asesores educativos, como psicólogos, profesores de música o de educación especial.

En la figura 2 se muestra el nivel de estudios de los profesores que varían desde los estudios de diplomatura (equivalentes a carreras técnicas con bachillerato incluido) hasta licenciatura completa en educación, pedagogía, psicología, sociología, informática, biología o educación física. Hay quienes no terminaron dichos estudios o no obtuvieron el grado y se les clasificó en “licenciatura trunca”.

También se registró un bajo porcentaje de participantes que cuentan con algún posgrado (4.7%) (master o doctorado) además de la licenciatura. Igualmente, en la tabla 2 se incluyen los porcentajes de ingresos mensuales de los profesores comparados por nivel de estudios.

Como se observa, los profesores con mayor nivel de estudios son quienes reciben mayores ingresos (41%), aunque alrededor del 60% del total de los maestros reportó tener ingresos menores a los \$7,000 pesos (368€) mensuales. El 54% solventa más de la mitad de los gastos de sus hogares.

Figura 2. Ingreso mensual por nivel de estudio en profesores de Primaria.

Ingreso mensual*	Nivel de estudios									
	Diplomatura en educación		Licenciatura trunca		Licenciatura		Postgrado		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sin dato	10	5.95	1	4.35	14	5.67	0	0	25	5.43
1	2	1.19	0	0	1	0.40	0	0	3	0.65
2	18	10.71	3	13.04	40	16.19	3	13.64	64	13.91
3	36	21.43	5	21.74	53	21.46	1	4.55	95	20.65
4	35	20.83	4	17.39	70	28.34	4	18.18	113	24.57
5	27	16.07	2	8.70	26	10.53	5	22.73	60	13.04
6	23	13.69	5	21.74	21	8.50	4	18.18	53	11.52
7	12	7.14	3	13.04	17	6.88	2	9.09	34	7.39
8	5	2.98	0	0	5	2.02	3	13.64	13	2.83
Total	168	100	23	100	247	100	22	100	460	100

* Moneda oficial en México. Un euro = 19 pesos mexicanos

- 1) menos de 1,000 pesos. Equivale a menos de 53€ mensuales
- 2) 1,000 a 3,000 pesos. Equivale de 53 a 158€
- 3) 3,000 a 5,000 pesos. Equivale de 158 a 263€
- 4) 5,000 a 7,000 pesos. Equivale de 263 a 368€
- 5) 7,000 a 9,000 pesos. Equivale de 368 a 474€
- 6) 9,000 a 11,000 pesos. Equivale de 474 a 578€
- 7) 11,000 a 15,000 pesos. Equivale de 578 a 790€
- 8) más de 15,000 pesos. Equivale a más de 790€

Sobre las características más personales de los participantes se observó que el 72.17% tiene pareja estable y viven en familias conformadas por un promedio de 4 ± 1.84 integrantes.

b) *Burnout en profesores de Primaria*

Los resultados anteriormente descritos muestran las características generales de la población estudiada. A continuación se detallan los resultados sobre el síndrome de desgaste profesional (burnout), principal objetivo de la presente investigación.

La figura 3 muestra los resultados de cada uno de los reactivos de la escala de burnout utilizada (Maslach et al 1996). En ella se observa que existen algunos reactivos en los que coinciden gran parte de los participantes como en:

I. Percepciones experimentadas con menor frecuencia por los profesores
(nunca o algunas veces al año):

- Trato a algunos de mis alumnos como si fueran objetos impersonales (94.65%)
- Me siento acabado (92.17)
- Creo que mis alumnos me culpan de algunos de sus problemas (91.96)
- Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente (89.13)
- Me siento frustrado en mi trabajo (88.91)
- Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión (85.65)
- Trabajar directamente con los alumnos me produce estrés (69.35)
- Creo que estoy trabajando demasiado (68.91)
- Trabajar todo el día con alumnos, es un esfuerzo (64.35%)
- Me siento fatigado cuando me levanto para enfrentarme con otro día de trabajo (60.65%)
- Me siento agotado por mi trabajo (53.26)
- Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo (51.74%)

Es de notarse que los profesores niegan para sí mismos estas afirmaciones que tienen connotaciones negativas sobre su desempeño profesional y sobre el manejo de las propias emociones en el trabajo con alumnos.

De manera contraria, afirman para sí mismos los reactivos positivos, donde se favorece su labor y las satisfacciones personales que ello conlleva.

II. Percepciones experimentadas con mayor frecuencia por los profesores
(algunas veces por semana o todos los días):

- Puedo crear una atmósfera relajada con mis alumnos (81.74%)
- Con mi trabajo estoy influyendo positivamente en las vidas de mis alumnos (81.52)
- Me siento estimulado después de trabajar en contacto con mis alumnos (81.52%)
- He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión (80.21%)
- Me siento muy activo (79.35)
- Comprendo cómo se sienten mis alumnos (76.74%)
- Puedo ayudar a mis alumnos con sus problemas (72.17)
- En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma (68.04%)

Con los resultados de la escala se creó un índice para diagnosticar burnout la cual dio como resultado que, considerando los puntajes medios y altos de las

tres dimensiones que la conforman, el 68.7% de la población estudiada presenta el síndrome. Este criterio de diagnóstico se ajusta al sugerido por los autores de la escala (Maslach et al 1996).

Figura 3. Escala de Burnout de Maslach en profesores mexicanos.

Preguntas* (burnout)	Nunca	Algunas veces al año	Algunas veces al mes %	Algunas veces por semana	Todos los días
Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo	17.39	34.35	24.57	21.09	2.61
Me siento cansado al final de la jornada de trabajo	12.39	23.04	23.70	28.48	12.39
Me siento fatigado cuando me levanto para enfrentarme con otro día de trabajo	32.61	28.04	17.39	17.83	4.13
Comprendo cómo se sienten mis alumnos	5.87	7.61	9.87	30.00	46.74
Trato a algunos de mis alumnos como si fueran objetos impersonales	86.52	8.04	2.17	2.39	0.87
Trabajar todo el día con alumnos, es un esfuerzo	38.48	25.87	14.13	8.70	12.83
Puedo ayudar a mis alumnos con sus problemas	4.57	9.78	13.48	31.74	40.43
Me siento agotado por mi trabajo	23.91	29.35	24.35	17.83	4.57
Con mi trabajo estoy influyendo positivamente en las vidas de mis alumnos	5.43	5.22	7.83	18.48	63.04
Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión	75.43	10.22	5.00	3.48	5.87
Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	73.04	16.09	4.78	2.83	3.26
Me siento muy activo	4.35	5.43	10.87	34.78	44.57
Me siento frustrado en mi trabajo	67.61	21.30	6.52	3.91	0.65
Creo que estoy trabajando demasiado	40.00	28.91	13.70	11.30	6.09
Me preocupa lo que le ocurre a algunos de mis alumnos	33.91	7.17	3.91	7.17	47.83
Trabajar directamente con los alumnos me produce estrés	40.22	29.13	16.74	10.22	3.70
Puedo crear una atmósfera relajada con mis alumnos	5.22	3.70	9.35	33.04	48.70
Me siento estimulado después de trabajar en contacto con mis alumnos	5.22	3.70	9.57	25.22	56.30
He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión	4.13	7.39	8.26	18.04	62.17
Me siento acabado	76.52	15.65	4.57	1.30	1.96
En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha clama	8.91	10.65	12.39	20.87	47.17
Creo que mis alumnos me culpan de algunos de sus problemas	79.13	12.83	2.61	3.91	1.52

*N= 460

En cada dimensión de burnout se encontraron puntajes principalmente bajos en despersonalización y falta de realización en el trabajo; y puntajes medios en agotamiento emocional (figura 4).

Figura 4. Dimensiones de burnout en profesores de Primaria

Dimensiones de burnout*	Bajo		Medio		Alto	
	N	%	N	%	N	%
Agotamiento emocional	187	40.65	228	49.57	45	9.78
Despersonalización	408	88.70	48	10.43	4	0.87
Falta de realización trabajo	346	75.22	92	20.0	22	4.78

* N= 460

Del total de la población femenina el 68.34% tiene burnout, mientras que el 70.97% de los hombres también lo presentan, no hay diferencias estadísticamente significativas entre sexo y burnout ($p = 0.676$), ni con ninguna de sus tres dimensiones, calculada con una ji - cuadrada.

En la figura 5 se observa que el **agotamiento emocional** es la dimensión más presentadas por los participantes (59.35%), principalmente en los hombres, presentándose con niveles medios (59.6%) y en mayor porcentaje que la población femenina.

La **despersonalización** se presenta en el 11.30% de la población total de estudio, principalmente en hombres, aunque prevalecieron los puntajes bajos en ambos sexos.

La **falta de realización en el trabajo** se reportó en el 24.78% de la población de estudio, principalmente en las mujeres (25.63%), aunque igualmente se encontró mayor frecuencias de puntajes bajos, especialmente en los reportados por hombres (80.65%).

Figura 5. Dimensiones de burnout por sexo

Burnout*	Agotamiento emocional				Despersonalización				Falta de realización trabajo			
	Bajo	Medio	Alto	General ^t	Bajo	Medio	Alto	General ^t	Bajo	Medio	Alto	General ^t
	%				%				%			
Mujeres	41.71	47.99	10.30	58.29	89.45	9.55	1.01	10.55	74.37	20.35	5.28	25.63
Hombres	33.87	59.68	6.45	66.13	83.87	16.13	-	16.13	80.65	17.74	1.61	19.35
Total [^]	40.65	49.57	9.78	59.35	88.70	10.43	0.87	11.30	75.22	20.0	4.78	24.78

* N= 460. 398 mujeres, 62 hombres.

[^] Tanto en hombres como en mujeres

^t Total de casos por género en esta dimensión

Al considerar el tiempo ejerciendo la docencia (media de 16 años), a través de una prueba de χ^2 (ji-cuadrada) de Pearson, se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los profesores que tienen más de 16 años laborando como profesores y aquellos que llevan menos tiempo. Igualmente no se encontraron diferencias por tipo de contratación (base, contrato temporal, interinato), tipo de asignatura que imparte (maestro de grupo, profesor de educación física o educador especial como psicólogo o profesor de arte o música) ni el tener otro trabajo remunerado además de la docencia (figura 6).

Considerando que el promedio semanal de horas de trabajo es de 24.59 ± 8.02 , se crearon dos categorías de horas de trabajo a la semana tomando como punto de corte dicha media aritmética. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las prevalencias de burnout entre los profesores dependiendo del número de horas que trabajan a la semana, observándose que de los profesores que presentan burnout el 64.87% trabaja de 4 a 24 horas a la semana, es decir, menos número de horas que quienes no presentan el síndrome.

También se encontraron diferencias significativas por turno de trabajo, donde se reportan menos datos prevalentes de burnout en el horario matutino y mayor frecuencia del síndrome en quienes laboran en ambos turnos (figura 6).

Figura 6. Burnout y características laborales de los docentes

Características laborales	p	Sin burnout		Con burnout		Total	
		N	%	N	%	N	%
Antigüedad docente	*						
De 1 mes a 16 años	0.528	69	48.25	142	45.08	211	46.07
De 17 a 43 años		74	51.75	173	54.92	247	53.93
Turnos de trabajo	^						
Matutino	0.000	124	86.11	200	63.29	324	70.43
Vespertino		7	4.86	16	5.06	23	5.0
Ambos		13	9.03	100	31.65	113	24.57
Tipo de contratación	^						
Base	0.033	114	79.17	224	70.89	338	73.48
Contrato temporal		19	13.19	66	20.89	85	18.48
Interinato indefinido		5	3.47	20	6.33	25	5.43
Interinato temporal		4	2.78	6	1.90	10	2.17
Horas semanales de trabajo	*						
De 4 a 24	0.003	72	50.0	205	64.87	277	60.22
De 25 a 50		72	50.0	111	35.13	183	39.78
Tipo de asignatura imparte	^						
Maestro de grupo	0.322	133	92.36	279	88.29	412	89.57
Educación física		2	1.39	12	3.80	14	3.04
Educación especial		9	6.25	25	7.91	34	7.39
Otro trabajo remunerado	^						
Si	0.652	6	4.17	18	5.70	24	5.22
No		138	95.83	298	94.30	436	94.78
Total		144	100	316	100	460	100

* prueba de Pearson χ^2

^ prueba exacta de Fisher

Sobre los datos personales relacionados al burnout se encontró que no existen diferencias estadísticas de burnout entre hombres y mujeres (figura 7). Considerando la media de 40 años de edad se creó una variable categórica con la que se comparó a los profesores menores de 42 años con los mayores a dicha edad y se encontró que las personas con burnout en su mayoría son personas de edad avanzada, sin embargo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos (figura 7).

Sobre los grados de estudio de los participantes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas y muestran que los profesores que estudiaron una diplomatura, tienen mayor porcentaje de burnout. De manera contraria, los participantes con licenciatura trunca o completa y los que estudiaron un postgrado, reportan menores porcentajes de burnout (figura 7).

Figura 7. Burnout y características socioeconómicas de los profesores

Características socioeconómicas	p*	Sin burnout		Con burnout		Total	
		N	%	N	%	N	%
Edad							
De 19 a 40 años	0.655	62	46.27	131	43.96	193	44.68
De 41 a 77 años		72	53.73	167	56.04	239	55.32
Sexo							
Mujeres	0.676	126	87.50	272	86.08	398	86.52
Hombres		18	12.50	44	13.92	62	13.48
Grado máximo de estudios	^						
Medio/superior: diplomatura	0.033	41	28.47	127	40.19	168	36.52
Licenciatura trunca		9	6.25	14	4.43	23	5.0
Licenciatura completa		83	57.64	164	51.90	247	53.70
Postgrado		11	7.64	11	3.48	22	4.78
Relación de pareja estable							
Sí	0.038	113	78.47	219	69.30	332	72.17
No		31	21.53	97	30.07	128	27.0
Nivel de ingresos mensuales							
< 7,000 pesos	0.004	97	72.93	178	58.94	275	63.22
De 7,000 a 15,000 pesos		36	27.07	124	41.06	160	36.78
Total		144	100	316	100	460	100

* prueba de Pearson χ^2

^ prueba exacta de Fisher

Así mismo, se encontró que los docentes con menores ingresos, presentan menores porcentajes del síndrome y los de mayores ingresos muestran cifras de mayor prevalencia de burnout en comparación con los que no lo reportaron (figura 7).

Ante la discrepancia de la relación de la presencia de burnout en niveles educativos bajos e ingresos altos, se realizó una grafica (figura 7A) mostrando las distribuciones de presencia y ausencia de burnout en la población de estudio, de acuerdo con su nivel educativo y su nivel de ingresos o socio económico (SNE), mostrando que los profesores con estudios terminados de licenciatura, pero con ingresos bajos, son quienes presentan mayores casos del síndrome.

También se observó, con significancia estadística, que los profesores que sí tienen una relación de pareja estable tienen menor riesgo de desarrollar burnout (figura 7).

Figura 7A. Burnout por nivel educativo y nivel socioeconómico (NSE)

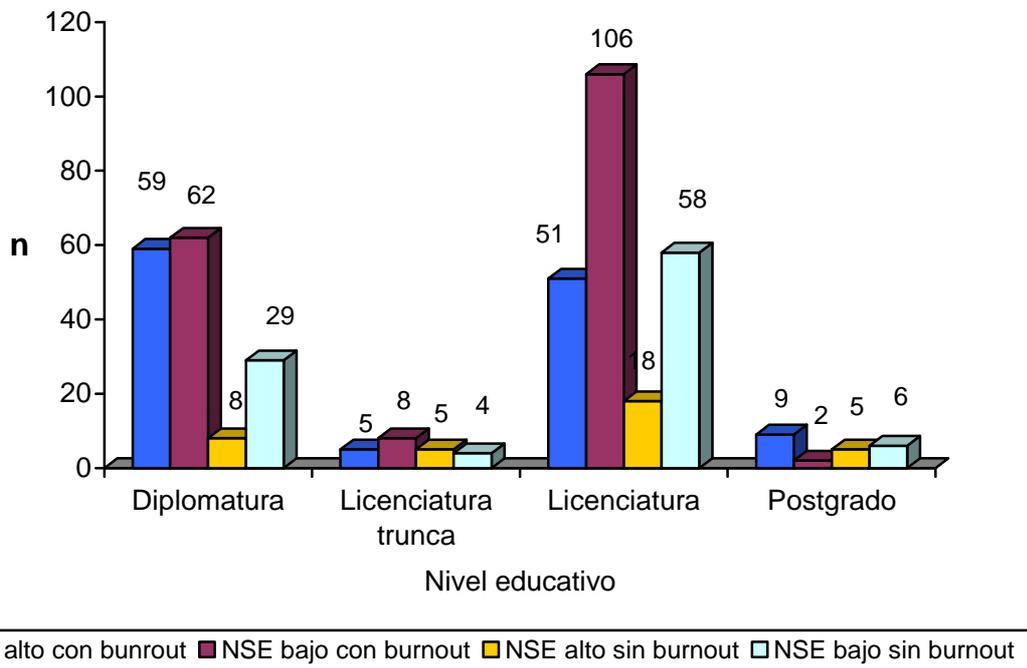


Figura 7A. Burnout por nivel educativo y nivel socioeconómico (SNE).

c) *Estado de salud de los maestros*

Sobre los padecimientos presentados la semana previa al estudio por los participantes (figura 8) se encontró que los más prevalentes son el dolor de espalda o cuello (35.6%), el cansancio crónico (35%), dolores musculares o de articulaciones (34.35%), mal humor (33.04%) y dolor de cabeza (30.65%).

Figura 8. Padecimientos reportados por los profesores durante la semana previa al estudio

Padecimiento durante la semana anterior al estudio	N	%
Dolor de espalda o cuello	164	35.65
Cansancio crónico	161	35.0
Dolores musculares o de articulaciones	158	34.35
Mal humor	152	33.04
Dolor de cabeza	141	30.65
Dolor de garganta	128	27.83
Gastritis o colitis	111	24.13
Insomnio	111	24.13
Problemas de visión	107	23.26
Resfriado, gripe o tos	107	23.26
Sobrepeso	106	23.04
Caries dentales	82	17.83
Estreñimiento	75	16.30
Problemas de circulación	64	13.91
Hipertensión	40	8.70
Diarrea	37	8.04
Dermatitis	35	7.61
Dolor de dientes o muelas	34	7.39
Problemas auditivos	31	6.74
Migraña	25	5.87
Artritis	12	2.61
Diabetes	10	2.17
Anemia	8	1.74
Problemas cardiacos	7	1.52
Problemas de tiroides	7	1.52
Colesterol alto	5	1.09
Alergias	3	0.65
Discapacidad motora	3	0.65
Adicción (alcohol o drogas)	2	0.43
Tensión baja	1	0.22
Cáncer	-	-

Para los padecimientos reportados, solo el 27.83% de los participantes recibe tratamiento médico. Aunque el 45% no reportó ningún padecimiento físico durante la semana previa al estudio se encontró que, en promedio, los profesores presentaron 4 ± 5.81 (mínimo 0 máximo 22) padecimientos. Los niveles de malestar percibido, que se obtuvieron a partir de la división en terciles de los datos recolectados, se presentan en la figura 9.

Figura 9. Malestar percibido la semana previa al estudio

Nivel de malestar percibido	Número de padecimientos reportados	N	%
Sin malestar	0	209	45.43
Bajo	1 a 7	110	23.91
Medio	8 a 14	124	26.96
Alto	15 a 22	17	3.7
Total		460	100

Se realizó un análisis bivariado para comparar cada uno de los padecimientos reportados por los profesores, con la ausencia o presencia de burnout a través de la prueba no paramétrica de ji-cuadrada exacta de Fisher, por tratarse de variables que no se compartan de manera normal y presentan prevalencias menores al 5%.

En la figura 10 se muestran los resultados de dicho análisis donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las frecuencias de la mayoría de los padecimientos, entre los grupos de profesores que presentaron burnout y los que no.

Resalta que no se encontraron diferencias entre ambos grupos al comparar la presencia de diabetes, problemas cardiacos y alergias. Por otro se observó que en todos los padecimientos al menos se registró algún caso de burnout, y de manera contraria, se identificaron enfermedades que no fueron padecidas por individuos sin el síndrome. Tal es el caso de la dermatitis, problemas auditivos, artritis, anemia, problemas de tiroides, colesterol alto, discapacidad motora, adicciones y tensión baja. Únicamente el cáncer no registró ningún caso en ambos grupos (figura 10).

Figura 10. Burnout y padecimientos reportados la semana previa al estudio

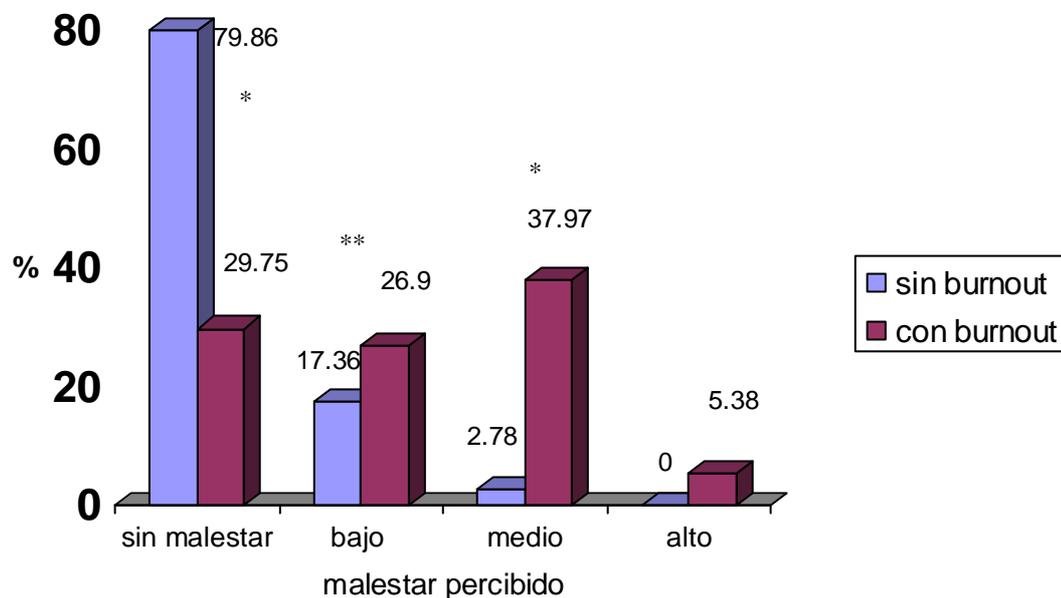
Padecimientos sí presentados la semana anterior	p*	Sin burnout		Con burnout		Total	
		N	%	N	%	N	%
Dolor de espalda o cuello	0.000	13	9.03	151	47.78	164	35.65
Cansancio crónico	0.000	10	6.94	151	47.78	161	35.0
Dolor músculo-articular	0.000	8	5.56	150	47.47	158	34.35
Mal humor	0.000	4	2.78	148	46.84	152	33.04
Dolor de cabeza	0.000	5	3.47	136	43.04	141	30.65
Dolor de garganta	0.000	9	6.25	119	37.66	128	27.83
Insomnio	0.000	6	4.17	105	33.23	111	24.13
Gastritis o colitis	0.000	4	2.78	107	33.86	111	24.13
Problemas de visión	0.000	7	4.86	100	31.56	107	23.26
Resfriado, gripe o tos	0.000	12	8.33	95	30.06	107	23.26
Sobrepeso	0.000	5	3.47	101	31.96	106	23.04
Caries	0.000	6	4.17	76	24.05	82	17.83
Estreñimiento	0.000	2	1.39	73	23.10	75	16.30
Problemas circulación	0.000	3	2.08	61	19.30	64	13.91
Dolor de dientes o muelas	0.001	3	2.08	42	13.29	45	9.78
Hipertensión	0.003	3	2.08	37	11.71	40	8.70
Diarrea	0.004	1	0.69	36	11.39	37	8.04
Dermatitis	0.000	0	0	35	11.08	35	7.61
Problemas auditivos	0.000	0	0	31	9.81	31	6.74
Migraña	0.001	1	0.69	26	8.23	27	5.87
Artritis	0.022	0	0	12	3.80	12	2.61
Diabetes	0.183	1	0.69	9	2.85	10	2.17
Anemia	0.062	0	0	8	2.53	8	1.74
Problemas cardiacos	0.442	1	0.69	6	1.90	5	1.52
Problemas de la tiroides	0.104	0	0	7	2.22	7	1.52
Colesterol alto	0.331	0	0	5	1.58	5	1.09
Discapacidad motora	0.555	0	0	3	0.95	3	0.65
Alergia	0.677	1	0.69	2	0.63	3	0.65
Adicción (alcohol o drogas)	0.471	0	0	2	0.63	2	0.43
Tensión baja	0.687	0	0	1	0.32	1	0.22
Cáncer	-	0	0	0	0	0	0
Total		144	100	316	100	460	100

* Prueba exacta de Fisher.

En la figura 11 se observa que los participantes que no presentaron burnout, en su mayoría (79.8%), tampoco presentan malestar general percibido, siendo esta diferencia estadísticamente diferente al grupo con el síndrome.

Así mismos, los profesores con burnout tienen mayores porcentajes de niveles bajos (26.9%) y medios (37.9%) de malestar percibido. Al comparar las frecuencias de cada nivel de malestar con la presencia de burnout con la prueba de ji-cuadrada de Pearson se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las tres primeras categorías, sin embargo no fue posible hacer la comparación con el nivel alto de malestar ya que no fue presentado por ningún participante que no reportaba burnout (figura 11).

Figura 11. Malestar percibido y burnout en profesores.



* $p < 0.001$ Prueba de Person Ji^2

** $p < 0.05$

Al comparar el índice de malestar percibido con las tres dimensiones de burnout (figura 12) se encontró que los profesores que no tienen agotamiento emocional, en su mayoría tampoco reportaron malestar la semana previa al estudio (77.54%).

Los participantes que sí reportaron despersonalización, también obtuvieron mayores puntajes de malestar percibido en los todos los niveles, en comparación con quienes no presentaron diagnóstico positivo en dicha dimensión de burnout (figura 12).

Sobre la falta de realización en el trabajo se observó que quienes sí la padecen también presentan mayor porcentaje en todos los niveles de malestar percibido, aunque solo resultó estadísticamente significativa la diferencia en el nivel alto de malestar, lo que indica que los profesores con falta de realización en el trabajo se encuentran en riesgo de tener puntajes altos de malestar percibido (figura 12).

Figura 12. Dimensiones de burnout y malestar percibido

Dimensiones De burnout	Niveles de malestar percibido									
	Sin malestar		Bajo		Medio		Alto		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Agotamiento emocional	*		**		*					
Sí	64	23.44	76	27.84	116	42.49	17	6.23	273	100
No	145	77.54	34	18.18	8	4.28	0	0	187	100
Despersonalización	*				***					
Sí	12	23.08	16	30.77	21	40.38	3	5.77	52	100
No	197	48.28	94	23.04	103	25.25	14	3.43	408	100
Falta realización laboral							***			
Sí	44	38.60	28	24.56	34	29.82	8	7.02	114	100
No	165	47.69	82	23.70	90	26.01	9	2.60	346	100
Total	209	45.43	110	23.91	124	26.96	17	3.70	460	100

* $p < 0.001$ Ji²

** $p < 0.01$

*** $p < 0.05$

Los resultados sugieren que el agotamiento emocional es la dimensión del burnout que puede relacionarse mayormente con la percepción de malestar de los profesores estudiados. Los profesores con despersonalización presentaron mayores porcentajes de niveles medios de malestar (40.38%) y la falta de realización en el trabajo solamente resulta importante en los niveles altos de malestar (figura 12).

Estos datos pueden servir como indicador para la prevención de padecimientos de salud y para la promoción de la salud laboral.

d) Auto cuidado

Sobre las revisiones médicas se encontró (figura 13) que las determinaciones necesarias para diagnosticar enfermedades crónicas como diabetes no se han realizado nunca por el 31% de los profesores estudiados. Así mismo, el 12.5% de las mujeres nunca en su vida ha realizado alguna prueba diagnóstica preventiva para cáncer de mama o cáncer cervicouterino.

Durante el año previo al estudio, las revisiones más realizadas fueron la consulta médica a la que asistieron por presentar alguna enfermedad (35%), la toma de la presión arterial la realizó el 35.68% y el diagnóstico de cáncer cervicouterino fue reportado por el 35.68% de la población femenina.

Las revisiones médicas que realizaron los participantes, con un año previo al estudio, o más, fueron: la revisión general médica preventiva en el 45%, la consulta odontológica en el 49% y la autoexploración de senos en el 54% de la población femenina.

Figura 13. Revisiones médicas realizadas por los profesores

Revisiones médicas y periodo en que las realizó*	Nunca		Durante el último año		Hace más de un año	
	N	%	N	%	N	%
Consulta médica por enfermedad	63	13.70	163	35.43	234	50.87
Revisión médica general	128	27.83	126	27.39	206	44.78
Consulta odontológica	99	21.52	135	29.35	226	49.13
Revisión de niveles de azúcar en sangre	161	35.00	117	25.43	182	39.57
Revisión grasas y colesterol en sangre	194	42.17	94	20.43	172	37.39
Revisión de la presión arterial	105	22.83	158	34.35	197	42.83
Diagnóstico de cáncer cervicouterino**	83	20.85	142	35.68	173	43.47
Autoexploración de senos**	94	23.62	89	22.36	215	54.02

* Población total N=460

** Solo población femenina. N= 398

Sobre otros hábitos de salud se encontró que el 88% de los participantes no fuma, el 2.8% fuma ocasionalmente y el 9.13% fuma de manera regular. El tiempo de dormir es de 7 ± 1.2 horas en promedio y cepillan sus dientes 2.6 ± 0.68 veces al día.

En general, se reportó autocuidado favorable (figura 14) en el 75.87% de los participantes. Comparando entre y hombres y mujeres resalta que las mujeres presentan mayor porcentaje de autocuidado favorable de la salud (76.6%) en comparación con los hombres, aunque dicha diferencia no es estadísticamente significativa.

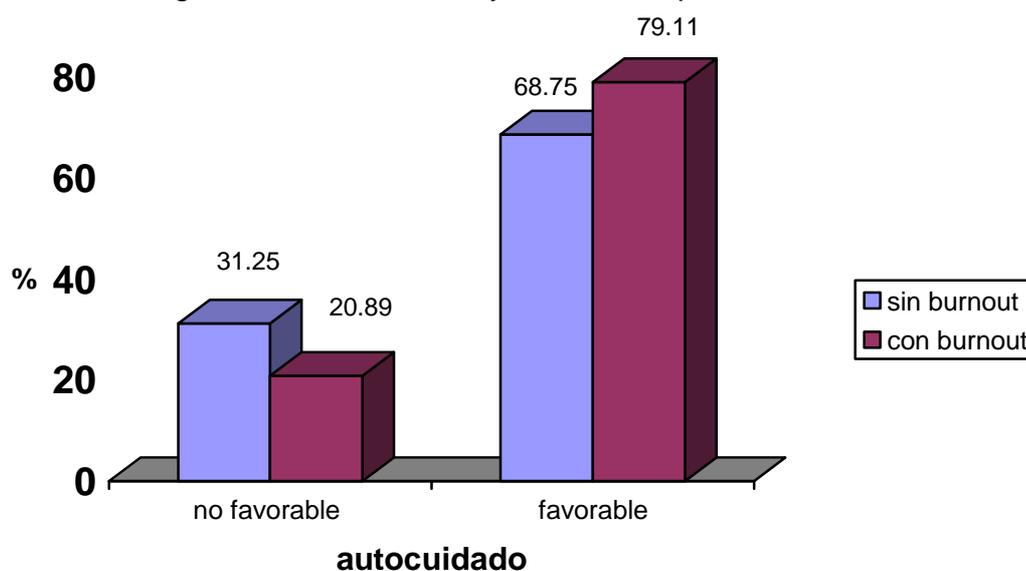
Figura 14. Autocuidado de la salud por sexo

Autocuidado	No favorable		Favorable		Total	
	n	%	n	%	n	%
Mujeres	93	23.37	305	76.63	398	100
Hombres	18	29.03	44	70.97	62	100
General	111	24.13	349	75.87	460	100

Sobre la relación del burnout con los datos de autocuidado de los profesores se observó que quienes tienen prácticas favorables del cuidado de la propia salud, igualmente tienen mayor riesgo de presentar burnout (Figura 15).

Las personas con burnout tienen altos puntajes de autocuidado, en mayor porcentaje que las personas sin burnout (79.11% vs. 68.75%). Al hacer comparaciones con la prueba de ji-cuadrada de Pearson se observó que esta diferencia es estadísticamente significativa ($p < 0.05$).

Figura 15. Autocuidado y burnout en profesores.



$p < 0.05$ Prueba de Pearson Ji^2

Al analizar por cada una de las dimensiones de burnout, se encontró que los porcentajes de autocuidado favorable son mayores para los profesores que presentan agotamiento emocional en comparación con aquellos que no reporta este último padecimiento (figura 16). Las personas con autocuidado favorable presentan 69% más riesgo de presentar burnout. Esta dimensión fue la única en la que se encontraron diferencias significativas entre grupos, lo que no se observó con despersonalización ni con falta de realización en el trabajo.

Cabe señalar que los participantes que se sienten realizados con su actividad laboral, suelen tener mejores prácticas de autocuidado de su salud (73.6%).

Figura 16. Dimensiones de burnout y niveles de autocuidado

Dimensiones De burnout	Niveles de autocuidado				Total		p*	RM IC 95%
	No favorable		Favorable		N	%		
	n	%	n	%	N	%		
Agotamiento emocional								
No	56	29.95	131	70.05	187	100	0.016	1.69 (1.10 – 2.60)
Sí	55	20.15	218	79.85	273	100		
Despersonalización								
No	100	24.51	308	75.49	408	100	0.589	1.21 (0.55 – 2.44)
Sí	11	21.15	41	78.85	52	100		
Falta realización laboral								
No	81	23.41	256	76.59	346	100	0.532	0.85 (0.52 – 1.39)
Sí	30	26.32	84	73.68	114	100		
Total	111	24.13	349	75.87	460	100		

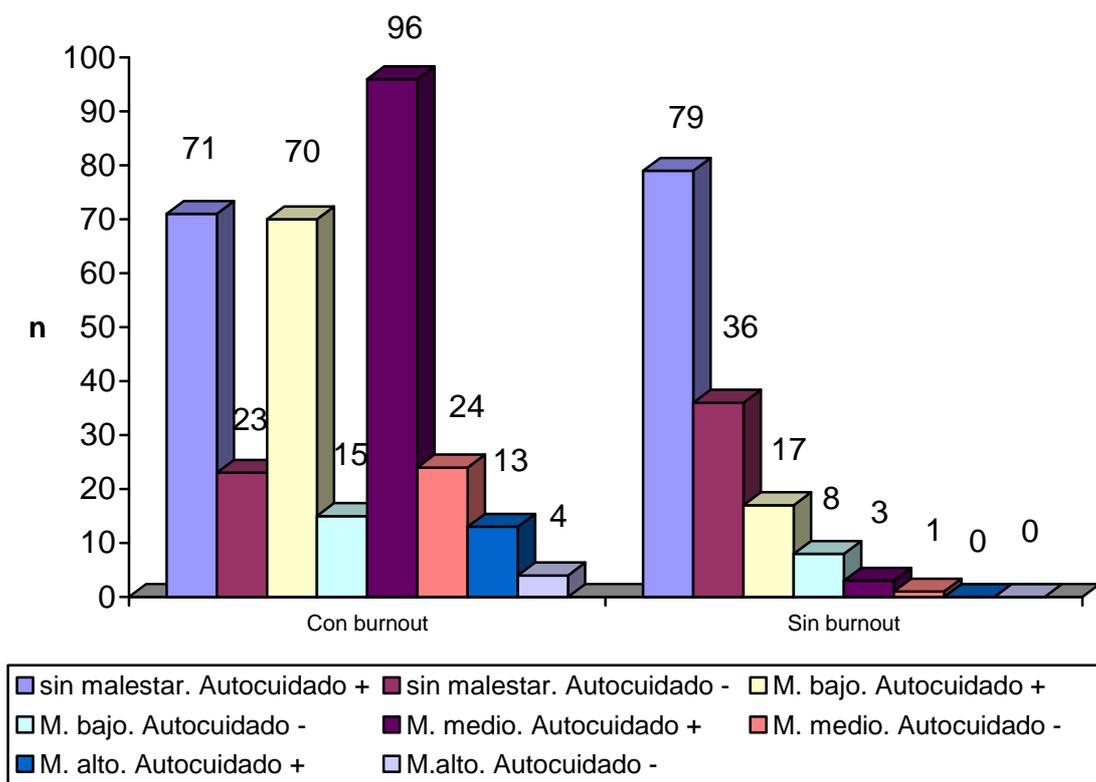
* Pearson χ^2

RM. Razón de momios

Para comprender la relación del autocuidado favorable con el síndrome, se graficaron los tipos de autocuidado en relación con el malestar percibido (Figura 16.B), observando que la presencia de burnout es independiente al nivel de malestar, presentándose principalmente en las personas con autocuidado positivo.

Por otro lado, la ausencia del burnout es mayor en personas con autocuidado positivo, pero con mayores porcentajes de ausencia de malestar.

Figura 16.B. Burnout, malestar percibido y autocuidado de la salud.



Sobre los hábitos de alimentación de los participantes se encontró que el 60.87% desayuna diariamente, hacen 2.6 ± 0.81 comidas al día en promedio (mínimo 1 máximo 5) de las cuales la comida de media tarde (a las 14:00 hrs. regularmente) es la más abundante, en cantidad de alimentos consumidos, para el 79.5%.

El 57% de los participantes dedica menos de una hora para consumir sus alimentos al menos cinco días a la semana y el 43% realiza otra actividad mientras come, como leer o ver televisión.

Sobre los alimentos que comieron durante la semana previa al estudio, la figura 17 muestra que la alimentación de los profesores se caracteriza por un bajo consumo de frutas (1 ó 2 al día en el 71%), verduras crudas (19.57% no consume ninguna porción en toda la semana), cereales ricos en fibra (no es consumido ningún día por el 35.65% de los participantes) y pescados (no consumidos ningún día de la semana por el 40.43%).

Por otro lado, resaltan los mayores consumos diario de cereales (48%), agua simple (72%), bollería (30%), pollo (43%), carnes rojas (34%), leche entera o azucarada (35%) y alto consumo de refrescos (32% durante 3 o más días a la semana).

Figura 17. Alimentos consumidos la semana previa al estudio

Alimentos consumidos por los profesores*	Ninguno	1 ó 2	3 ó 4	5 ó más
	%			
Porciones de fruta que come al día	8.26	71.09	15.43	5.22
Platos de ensalada cruda a la semana	19.57	53.26	22.83	4.35
Porciones de verduras cocidas al día	10.43	65.00	19.57	5.00
Porciones de lentejas, garbanzo, habas, semanal	12.61	58.04	21.74	7.61
Cacahuates, u otras semillas a la semana	41.94	46.52	8.91	2.61
Pan de grano entero o mixtos a la semana	24.57	45.22	19.35	10.87
Cereales de alto contenido de fibra a la semana	35.65	34.13	22.17	8.04
Porciones de tocino o embutidos a la semana	42.17	49.35	7.83	0.65
Hamburguesas, pizza, fritangas a la semana	38.48	54.78	5.87	0.87
Porciones de carne de res o puerco a la semana	13.26	52.39	30.65	3.70
Porciones de hígado o vísceras a la semana	69.78	27.61	2.39	0.22
Porciones de pescado blanco a la semana	36.30	57.83	5.65	0.22
Porciones de salmón, atún o sardina a la semana	40.43	55.65	3.48	0.43
Porciones de pollo a la semana	9.57	46.74	38.91	4.78
Porciones de bollería a la semana	18.70	51.52	20.22	9.57
Papitas, chetos, chicharrones a la semana	55.43	39.35	3.70	1.52
Cereales (arroz, avena o soya) a la semana	8.48	43.04	36.09	12.39
Porciones de huevo entero a la semana	16.96	67.17	12.83	3.04
Alimentos fritos, empanados a la semana	18.26	72.61	8.04	1.09
Quesos bajos en grasa o blancos a la semana	18.91	50.22	25.00	5.87
Vasos de refresco que toma a la semana	28.48	38.48	21.09	11.96
Vasos de agua simple (natural) que toma al día	4.13	23.91	31.09	40.87
Vasos de jugo de fruta natural a la semana	19.57	48.04	17.39	15.00
Vasos de leche entra o azucarada a la semana	37.61	27.17	15.65	19.57
Vasos de leche descremada o Light a la semana	56.30	19.57	11.96	12.17
Copas de alcohol que toma a la semana	82.39	13.91	1.74	1.96

* N= 460

Así mismo, se exploraron las prácticas relacionadas al consumo de alimentos ricos en grasas, encontrando que las porciones de carne consumidas suelen ser de mayor tamaño que el recomendado (24.3%) y se acostumbra freír el pollo y el pescado para ingerirlos (figura 18).

Figura 18. Prácticas de consumo de alimentos ricos en grasas

Prácticas relacionadas a alimentos ricos en grasas*	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	siempre
			%	
Retira la grasa de la carne para no comerla	8.26	24.35	22.83	44.57
El tamaño de su porción de carne suele ser más grande que el tamaño de una baraja de cartas	11.96	26.52	37.17	24.35
Acostumbra comer el pescado frito	13.26	38.26	37.17	11.30
Acostumbra comer el pollo frito	15.65	46.52	33.70	4.13
Acostumbra comer la piel del pollo	69.57	15.65	8.91	5.87

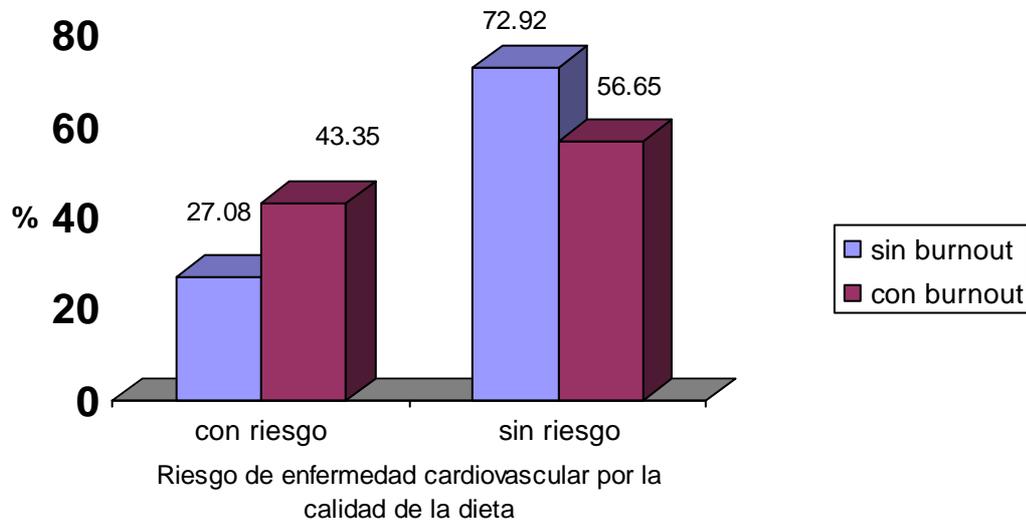
* N= 460

De manera general, al crear el índice de riesgo de enfermedad cardiovascular, se encontró que el 38.26% de los participantes tienen alto riesgo de presentarla debido a la calidad de su dieta. Esto es causado por el elevado consumo de carbohidratos y grasas, así como por el bajo consumo de frutas y verduras.

Sobre el tema de alimentación y su relación con burnout, se encontró que los profesores con el síndrome, igualmente presentan mayor porcentaje de hábitos inadecuados de alimentación (43.3%) y, por lo tanto, mayor riesgo de presentar enfermedad cardiovascular por la calidad de su dieta (figura 19).

También se observó que en su mayoría, los profesores que no presentan burnout tampoco presentan riesgo de enfermedad cardiovascular por la calidad de su dieta (73%), dichas diferencias fueron estadísticamente significativas ($p < 0.001$).

Figura 19. Riesgo de enfermedad cardiovascular por la dieta y burnout en profesores.



$p < 0.001$ Prueba de J_i^2

Al comparar el riesgo de enfermedad cardiovascular con cada una de las dimensiones de burnout (figura 20) se encontró que el agotamiento emocional fue la única dimensión de burnout con diferencia estadísticamente significativa en relación al riesgo de enfermedad cardiovascular ($p < 0.001$).

Se observa que las personas que no reportan agotamiento emocional, en mayor porcentaje (71.66%) tampoco presentan riesgo de enfermedad cardiovascular por la calidad de su dieta.

Por otro lado, las personas que sí presentan agotamiento emocional, también reportaron mayor porcentaje de malos hábitos en la calidad de alimentos que consumen (45%).

Esto refleja que la decisión de elección de alimentos va de la mano con el estado emocional de los profesores, principalmente con el agotamiento emocional (figura 20).

Figura 20. Dimensiones de burnout y riesgo de enfermedad cardiovascular por la calidad de la dieta

Dimensiones De burnout	Riesgo de enfermedad por la dieta						p*	RM IC 95%
	Sin riesgo		Con riesgo		Total			
	N	%	N	%	N	%		
Agotamiento Emocional								
No	134	71.66	53	28.34	187	100	0.000	2.07 (1.39–3.08)
Sí	150	54.95	123	45.05	273	100		
Despersonalización								
No	256	62.75	152	37.25	408	100	0.217	1.44 (0.80–2.58)
Sí	28	53.85	24	46.15	52	100		
Falta realización laboral								
No	217	62.72	129	37.28	346	100	0.453	1.18 (0.76–1.81)
Sí	67	58.77	47	41.23	114	100		
Total	284	61.74	176	38.26	460	100		

* Ji² de Pearson

RM. Razón de momios

e) Actividad física

Sobre el tema de actividad física, la figura 21 muestra que los participantes realizan más actividades sedentarias (no activas) como ver la televisión, estar frente a la computadora o hacer actividades sentado, en comparación con actividades que implican movimiento (activas) como los deportes, o aquellas que se realizan de manera usual (cotidianas) como caminar, barrer, trapear o cargar niños.

Figura 21. Índice de actividad física en profesores de Primaria

Índice de actividad*	x		Desv. St.	Mínimo	Máximo
Activas	1.43	±	0.32	1	3.5
No activas	2.28	±	0.75	1	4.25
Cotidianas	2.13	±	0.88	1	5

* N= 460

Las actividades más realizadas diariamente son subir escaleras (44%), caminar (35%), ver televisión (41.3%), hacer actividades sentado (20.65%), barrer (29.78%) y trapear (21.52%) (Figura 22).

Figura 22. Frecuencia semanal de actividades.

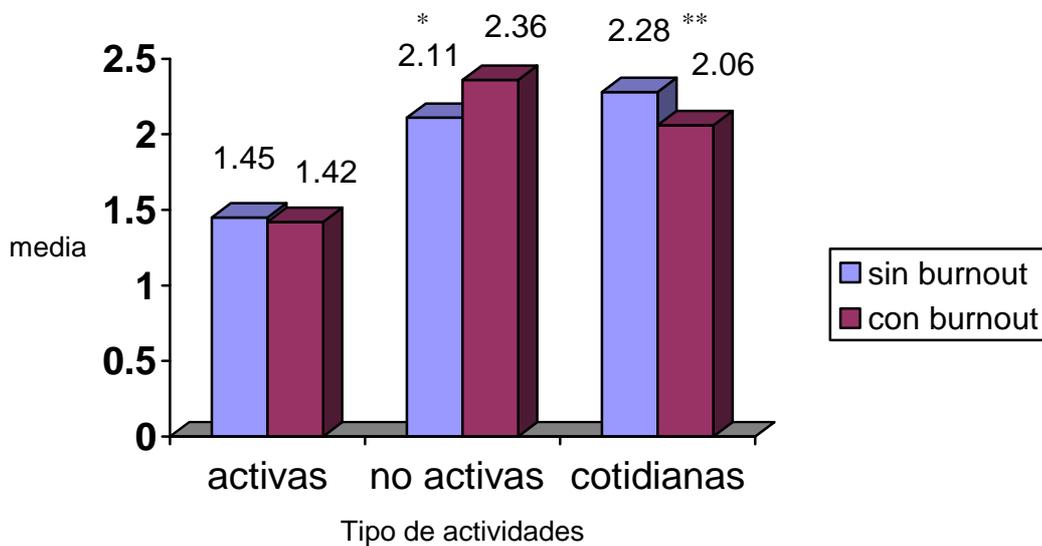
Actividad física *	Ningún día	Días de la semana			Diario
		1 ó 2	3 ó 4	5 ó 6	
%					
Caminar	20.43	22.83	14.78	6.96	35.0
Correr o trotar	70.87	17.39	5.43	3.04	3.26
Subir escaleras	33.04	8.48	5.65	8.26	44.57
Saltar o brincar	75.22	14.57	4.35	2.17	3.70
Nadar	94.57	3.91	1.09	-	0.43
Aerobics	89.57	3.91	2.61	1.09	2.83
Spinning	93.70	4.35	0.87	0.43	0.65
Andar en bicicleta	90.0	6.30	2.37	0.43	0.87
Jugar fútbol	91.52	6.96	0.65	0.43	0.43
Jugar básquet ball	92.61	5.00	1.74	-	0.65
Jugar voley ball	96.30	2.61	1.09	-	-
Jugar tenis	98.04	1.09	0.22	0.22	0.43
Danza/ baile	77.17	13.04	5.87	1.52	2.39
Escalar	98.70	1.09	-	0.22	-
Yoga	95.87	2.83	0.87	-	0.43
Gimnasia	85.22	5.43	5.22	1.30	2.83
Ver televisión	15.0	19.35	18.70	5.65	41.30
Jugar video juegos	93.04	5.43	0.87	0.22	0.43
Usar computadora	42.83	25.22	15.87	6.52	9.57
Hacer actividades sentado (a)	41.52	16.30	12.17	9.35	20.65
Barrer	20.0	27.17	17.61	5.43	29.78
Trapear	27.39	27.61	17.61	5.87	21.52
Cargar bultos pesados	80.87	12.83	3.91	0.65	1.74
Cargar niños	75.0	10.0	4.35	1.09	9.57

* N= 460

Las actividades que menos se realizan durante la semana (ningún día de la semana) son los deportes en general, principalmente el nadar (94.5%), escalar (98.7%) y jugar tenis (98%). Hay otras actividades sedentarias que no se realizan durante la semana, como el uso de computadoras (42.8%) o usar videojuegos (93%) (Figura 22).

Al analizar la diferencia entre profesores con y sin burnout, con sus prácticas de actividad física utilizando la prueba no paramétrica U de mann-whitney (debido a que su distribución de frecuencia no es normal), se encontró que los maestros con burnout presentan mayor sedentarismo (no activas) mientras que los profesores sin burnout mostraron mayores niveles medios de actividades cotidianas (figura 23).

Figura 23. Actividad física y burnout



* < 0.001 U de mann-whitney

** < 0.01

Comparando las medias del índice de actividad física de cada una de las dimensiones que conforman el burnout, a través de la prueba t de student, se observó que los profesores con agotamiento emocional presentan, en promedio, mayores niveles de sedentarismo (no activas). Las categorías de actividades “activas” y “cotidianas” no presentaron diferencias con significancia estadística (figura 24).

Figura 24. Agotamiento emocional y actividad física

Nivel de actividad	Agotamiento Emocional	Media del nivel de actividad	Intervalos de confianza 95%	p t-student
Activas	No	1.431	1.38 – 1.47	0.403
	Sí	1.439	1.40 – 1.47	
No activas	No	2.07	1.96 – 2.19	0.000
	Sí	2.42	2.33 – 2.51	
Cotidianas	No	2.20	2.08 – 2.35	0.956
	Sí	2.07	1.97 – 2.18	

* Con agotamiento emocional N= 187

Sin agotamiento N= 273

También se observó que los profesores con despersonalización, en promedio, realizan más actividades “activas”, siendo este resultado significativo al compararse con los maestros que no reportaron despersonalización. No se observaron diferencias en esta dimensión en los niveles de actividad “no activas” y “cotidianas” (figura 25).

Figura 25. Despersonalización y actividad física

Nivel de actividad	Despersonalización	Media del nivel de actividad	Intervalos confianza 95%	p t-student
Activas	No	1.42	1.39 – 1.45	0.03
	Sí	1.51	1.42 – 1.60	
No activas	No	2.26	2.19 – 2.34	0.07
	Sí	2.43	2.22 – 2.64	
Cotidianas	No	2.15	2.06 – 2.24	0.878
	Sí	2.10	1.79 – 2.20	

* Con Despersonalización N= 52
Sin Despersonalización N= 408

En la figura 26 se muestra que en la dimensión de “falta realización” en el trabajo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el índice promedio de actividad física en ninguno de sus niveles (figura 26).

Figura 26. Falta de realización en el trabajo y actividad física

Nivel de actividad	Falta realización trabajo	Media del nivel de actividad	Intervalos de confianza 95%	p t-student
Activas	No	1.45	1.41 – 1.48	0.951
	Sí	1.39	1.33 – 1.44	
No activas	No	2.31	2.22 – 2.39	0.882
	Sí	2.21	2.06 – 2.35	
Cotidianas	No	2.16	2.07 – 2.26	0.903
	Sí	2.04	1.88 – 2.20	

* Con Despersonalización N= 114
Sin Despersonalización N= 346

f) *Apoyo social*

Sobre el apoyo social percibido se encontró que los profesores presentan apoyo social alto en todas las dimensiones, principalmente en la familiar y en la referente a las amistades.

Los puntajes de apoyo social bajo se reportaron con mayor frecuencia en la pareja (7.39%) y los puntajes medios se ubicaron más frecuentemente en el apoyo social recibido en el trabajo (22.83%) (Figura 27).

Los puntajes de apoyo social alto se reportaron con mayor frecuencia atribuidos a la familia (88.48%).

Figura 27. Apoyo social percibido por los profesores de Primaria

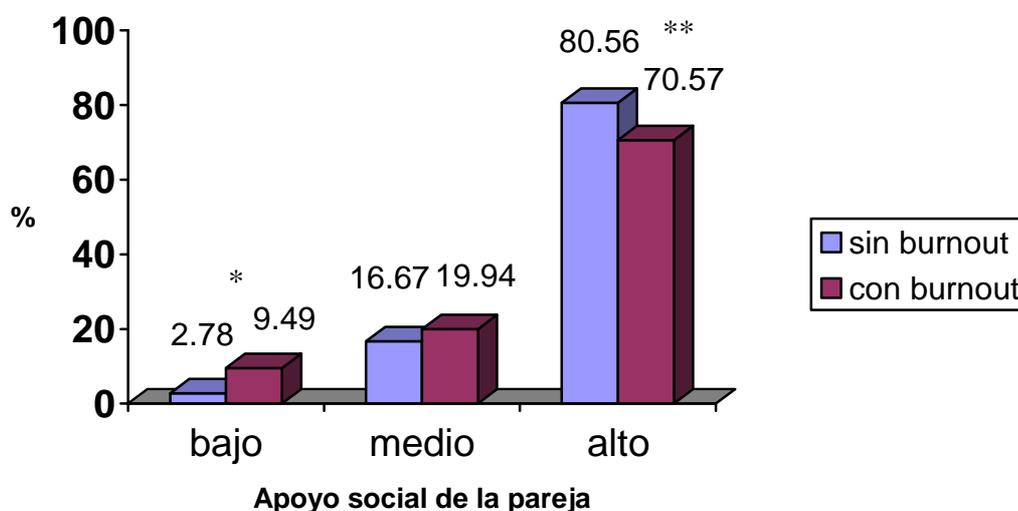
Actores sociales*	Índice de apoyo social				Apoyo social percibido		
	x	Desv. St	Min.	Máx	Bajo	Medio %	Alto
Pareja	3.17 ±	0.95	1	4	7.39	18.91	73.70
Familia	3.49 ±	0.65	1	4	2.39	9.13	88.48
Amigos	3.31 ±	0.69	1	4	3.04	12.17	84.78
Trabajo	3.15 ±	0.68	1	4	3.04	22.83	74.13

* N= 460

Al comparar a los profesores con y sin burnout en el área de apoyo social, se encontraron diferencias estadísticamente significativas al realizar comparaciones con Ji cuadrada de Person entre los grupos en los niveles bajo y alto de apoyo social de la pareja.

En la figura 28 se observa que los profesores con burnout reciben menor apoyo social por parte de la pareja y de manera contraria, los profesores sin burnout reciben mayor porcentaje de apoyo social alto de sus parejas. En el nivel medio de apoyo social de la pareja no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Figura 28. Burnout y apoyo social de la pareja

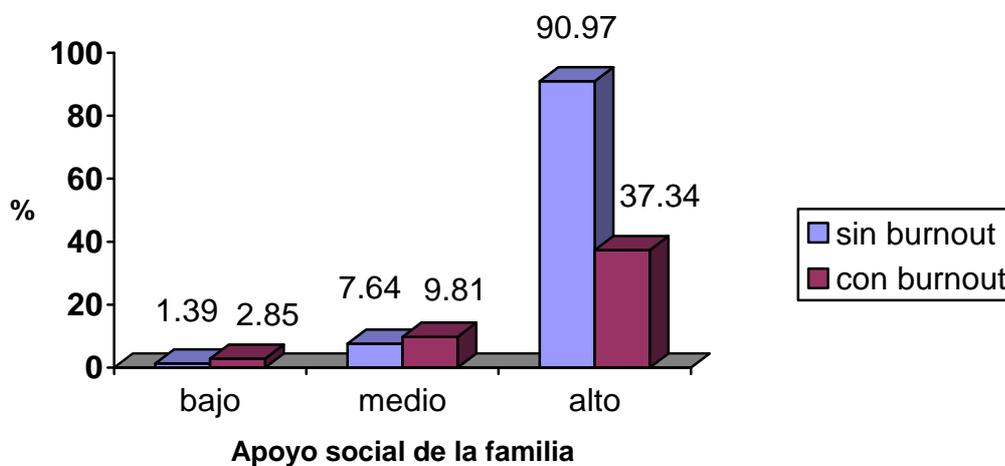


* p 0.016 Perarson Ji²

** p 0.025

Sobre el apoyo social que proporciona la familia (figura 29), se observó que los profesores con burnout presentan mayores porcentajes en los niveles bajo y medio de apoyo social. Lo contrario se observó en los profesores sin burnout, quienes presentaron mayores puntajes de apoyo social alto. Sin embargo, cabe mencionar que con la prueba de Ji cuadrada, no resultaron estadísticamente significativas las diferencias entre grupos como muestra la figura 32.

Figura 29. Burnout y apoyo social de la familia

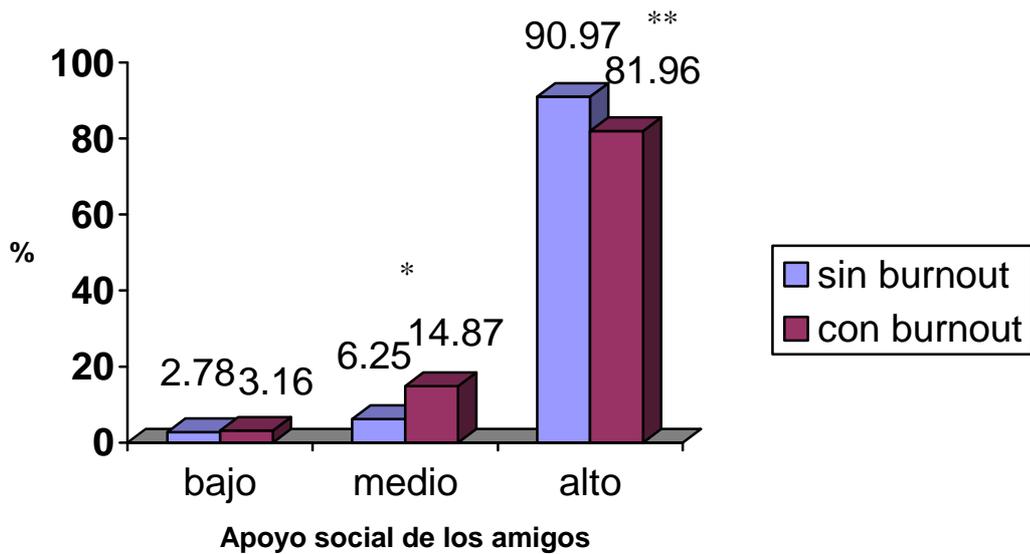


* Pearson Ji²

En el apoyo social recibido por los amigos entre los profesores con y sin burnout (figura 30) se observa que aquellos que sí padecen el síndrome también reportaron puntajes bajos y medios del apoyo social que reciben de sus amistades con mayor frecuencia que los sujetos que no presentan burnout. Dicha diferencia es estadísticamente significativa en los puntajes medios ($p < 0.05$).

Los profesores que no reportan burnout presentan con mayor frecuencia mayores puntajes de apoyo social alto por parte de sus amigos respecto a los profesores con burnout ($p > 0.001$).

Figura 30. Burnout y apoyo social de los amigos

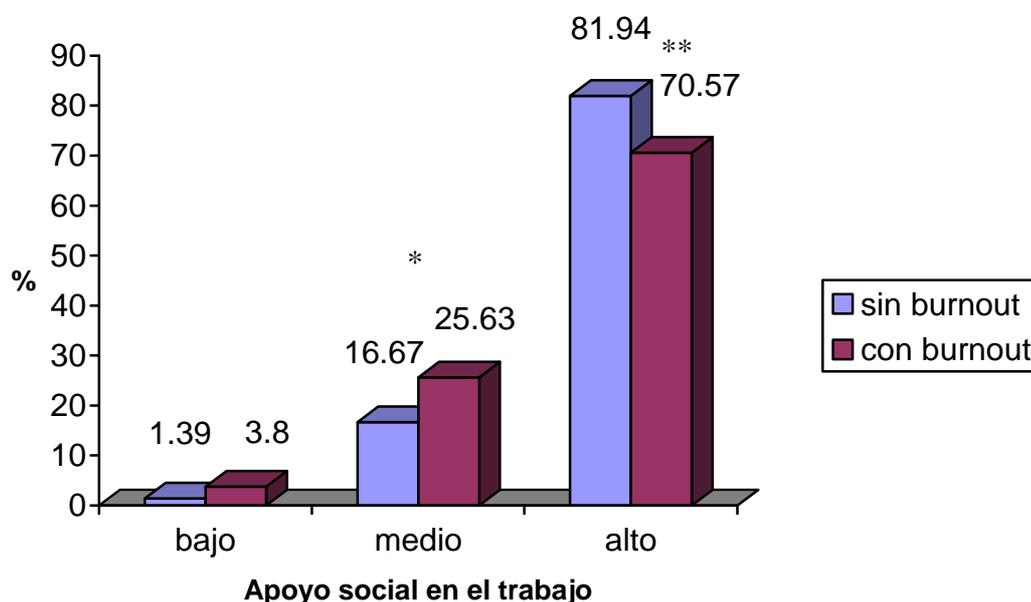


* $p < 0.05$ Pearson Ji^2

** $p < 0.01$

El apoyo social que se recibe en el trabajo igualmente es importante (figura 31). Los profesores con burnout reportaron mayores porcentajes en los niveles bajos (3.8%) y medios (25.6%) de apoyo social laboral, lo que indica que no perciben suficiente respaldo por sus compañeros o jefes de trabajo. Por otro lado, los profesores que no reportaron el síndrome, presentan porcentajes significativamente mayores de apoyo social alto en el trabajo (81.9%, $p = 0.008$).

Figura 31. Burnout y apoyo social en el trabajo



* p 0.03 Perason Ji²

** p 0.008

De manera general se puede observar que los profesores con burnout reciben menos apoyo (puntajes bajos y medios) por parte de sus diferentes redes sociales. De manera contraria, los profesores sin burnout reportan puntajes altos de apoyo social, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en las diversas comparaciones entre grupos con ji cuadrada de Pearson con excepción del apoyo social proporcionado por la familia (figura 32).

Figura 32. Burnout y apoyo social percibido

Burnout y apoyo social		Apoyo social								
		Bajo			Medio			Alto		
		n	%	p*	n	%	p*	n	%	p*
Apoyo de Pareja										
Burnout	No	4	2.78	0.016	24	16.67	0.40	116	80.56	0.025
	Sí	30	9.49		63	19.94		223	70.57	
Apoyo de Familia										
Burnout	No	2	1.39	0.35	11	7.64	0.44	131	90.97	0.26
	Sí	9	2.85		31	9.81		276	87.34	
Apoyo de Amigos										
Burnout	No	4	2.78	0.82	9	6.25	0.01	131	90.97	0.01
	Sí	10	3.16		47	14.87		259	81.96	
Apoyo de Trabajo										
Burnout	No	2	1.39	0.18	24	16.67	0.03	118	81.94	0.01
	Sí	12	3.80		81	25.63		223	70.57	
Total		14	3.04		56	12.17		390	84.78	

* Ji2

Considerando las tres dimensiones del burnout, se observó que el grupo de profesores que reportaron agotamiento emocional presentan mayores porcentajes medios del apoyo social recibido por su grupo de amigos (15.3%) y por su contexto de trabajo (26.3%), con diferencias estadísticamente significativas, al compararlos usando Ji cuadrada de Pearson, con el grupo que no registró agotamiento emocional. Como muestra la figura 33, no se observaron más diferencias entre ambos grupos al hacer comparaciones estadísticas.

Figura 33. Agotamiento emocional y apoyo social percibido

Agotamiento Emocional/ apoyo social		Apoyo social								
		Bajo			Medio			Alto		
		n	%	p*	n	%	p*	n	%	p*
Apoyo Pareja										
Agotamiento Emocional	No	12	6.42	0.50	33	17.65	0.56	142	75.94	0.36
	Sí	22	8.06		54	19.78		197	72.16	
Apoyo Familia										
Agotamiento Emocional	No	5	2.67	0.74	15	8.02	0.49	167	89.30	0.64
	Sí	6	2.20		27	9.89		240	87.91	
Apoyo Amigos										
Agotamiento emocional	No	9	4.81	0.07	14	7.49	0.01	164	87.70	0.15
	Sí	5	1.83		42	15.38		226	82.78	
Apoyo Trabajo										
Agotamiento Emocional	No	7	3.74	0.47	33	17.65	0.02	147	78.61	0.07
	Sí	7	2.56		72	26.37		194	71.06	
Total		14	3.04		105	22.83		34	74.13	

* Pearson Ji²

En la figura 34 se observa que al comparar a los participantes con y sin despersonalización, las diferencias entre grupos no son significativas de acuerdo con los resultados de la Ji cuadrada, con la excepción de la diferencia marginal ($p=0.07$) en el nivel alto de apoyo social de la pareja en los profesores que no reportaron despersonalización (75%).

Figura 34. Despersonalización y apoyo social percibido

Despersonalización y apoyo social		Apoyo social								
		Bajo			Medio			Alto		
		n	%	p*	n	%	p*	n	%	p*
Apoyo Pareja										
Despersonalización	No	29	7.11	0.51	73	17.89	0.12	306	75.0	0.07
	Sí	5	9.62		14	26.92		33	63.46	
Apoyo Familia										
Despersonalización	No	9	2.21	0.47	36	8.82	0.52	363	88.97	0.35
	Sí	2	3.85		6	11.54		44	84.62	
Apoyo Amigos										
Despersonalización	No	13	3.19	0.62	47	11.52	0.23	348	85.29	0.39
	Sí	1	1.92		9	17.31		42	80.77	
Apoyo Trabajo										
Despersonalización	No	12	2.94	0.72	92	22.55	0.69	304	74.51	0.60
	Sí	2	3.85		13	25.0		37	71.15	
Total		14	3.04		105	22.83		341	74.13	

* Ji²

En la dimensión de falta de realización en el trabajo se observaron diversas diferencias estadísticamente significativas al comparar los grupos de profesores (figura 35). Los maestros que no reportaron falta de realización en el trabajo tienen puntajes altos de apoyo de su pareja (77.17%). Por el contrario, se obtuvieron porcentajes de apoyo social bajo (12.2%) y medio (24.5%) en los profesores que sí reportaron falta de realización laboral.

Se registró tendencia inversa en los niveles bajos y medios en la percepción del apoyo social que reciben los profesores por parte de sus familias, sus amigos y compañeros de trabajo, aunque cabe mencionar que en este último grupo de actores sociales no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel medio (figura 35).

Figura 35. Falta de realización en el trabajo y apoyo social percibido

Falta de realización laboral y apoyo social		Apoyo social								
		Bajo			Medio			Alto		
		n	%	p*	n	%	p*	n	%	p*
Apoyo Pareja										
Falta realización	No	20	5.78	0.02	59	17.05	0.07	267	77.17	0.004
	Sí	14	12.28		28	24.56		72	63.16	
Apoyo Familia										
Falta realización	No	4	1.16	0.007	29	8.38	0.33	313	90.46	0.02
	Sí	7	6.14		13	11.40		94	82.46	
Apoyo Amigos										
Falta realización	No	7	2.02	0.03	36	10.40	0.04	303	87.57	0.004
	Sí	7	6.14		20	17.54		87	76.32	
Apoyo Trabajo										
Falta realización	No	5	1.45	0.002	75	21.68	0.30	266	76.88	0.02
	Sí	9	7.89		30	26.32		75	65.79	
Total		14	3.04		105	22.83		341	74.13	

* Ji2

g) Depresión

En los resultados del cuestionario de depresión, se encontró que el 29.13% de los profesores participantes la padecen.

Al analizar cada uno de los componentes del instrumento de depresión (figura 36), se encontró que el “afecto positivo” obtuvo los mayores puntajes en la sumatoria de los niveles medios y altos (77%), lo que denota sentimientos de alegría más que de tristeza.

Figura 36. Depresión y sus componentes en los profesores de Primaria

Componentes de depresión*	Índice de depresión				Niveles de depresión		
	X	Desv. St	Min.	Máx	Bajo	Medio %	Alto
Somatización	1.57 ±	0.47	1	3.85	36.09	61.96	1.96
Afecto negativo	1.43 ±	0.58	1	4	57.39	37.83	4.78
Afecto positivo	2.07 ±	0.79	1	4	22.61	60.43	16.96
Impersonal	1.45 ±	0.63	1	4	55.87	39.78	4.35

* N= 460

El afecto negativo obtuvo los puntajes más bajos (57%), seguidos por afecto impersonal (56%) y somatización (36%). Las personas con depresión presentaron mayores porcentajes de respuesta en los niveles medio y alto de las cuatro dimensiones de la escala. De manera contraria, los participantes que no fueron diagnosticados con depresión presentaron mayores puntajes en los niveles bajo y medio (figura 37).

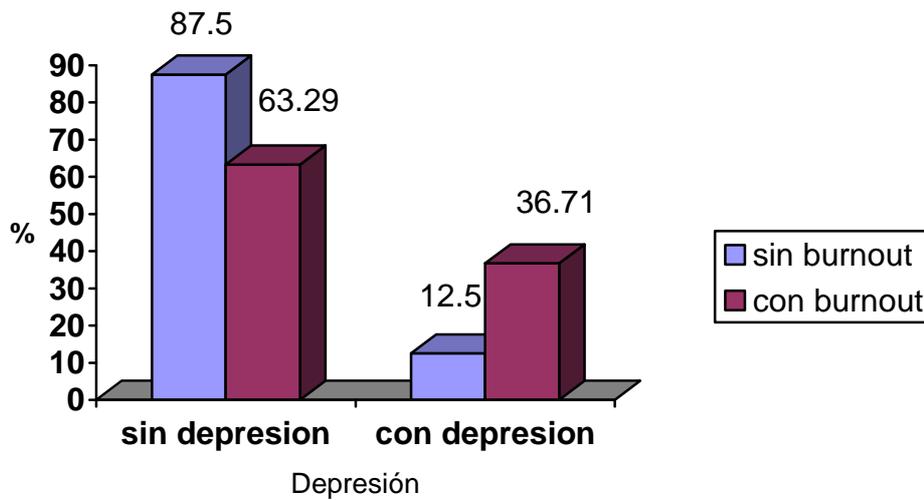
Figura 37. Niveles de depresión por componentes

Componentes de depresión*	Sin depresión			Con depresión		
	Bajo	Medio %	Alto	Bajo	Medio %	Alto
Somatización	49.39	50.61	-	3.73	89.55	6.72
Afecto negativo	78.53	21.47	-	5.97	77.61	16.42
Afecto positivo	30.67	57.67	11.66	2.99	67.16	29.85
Impersonal	17.17	28.22	0.61	18.66	67.91	13.43

* N= 460

La relación del burnout con los puntajes de depresión en profesores mostraron que aquellos que no tienen el síndrome, en su mayoría, tampoco presentan depresión (87.5%). De manera inversa, de los profesores que presentan burnout, el mayor porcentaje presentó depresión (36.7%) (Figura 38).

Figura 38. Burnout y depresión



* $p < 0.000$ Pearson Ji^2

Al comparar el burnout con los componentes de la depresión se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todos los niveles de respuesta de los cuatro componentes, con excepción del nivel alto ya que no contó con ninguna respuesta afirmativa en somatización y afecto negativo por los profesores que no reportaron burnout. Tampoco se reportan diferencias entre grupos en el nivel alto del componente de afecto positivo (figura 39).

Los profesores que no presentan burnout reportaron mayor porcentaje de niveles bajos de somatización (55.5%), de afecto negativo (77%) y de afecto impersonal (69.4%). Los profesores con burnout presentaron mayores puntajes medios y altos en todos los componentes de depresión, con significancia estadística, excepto para niveles altos de afecto positivo.

Cabe mencionar que resultan peculiares los puntajes de afecto positivo, que igualmente son bajos para los profesores sin burnout y altos para quienes sí padecen el síndrome, aunque se esperaría fueran inversos por ser contrarios a los manifestados dentro de un cuadro depresivo (figura 39).

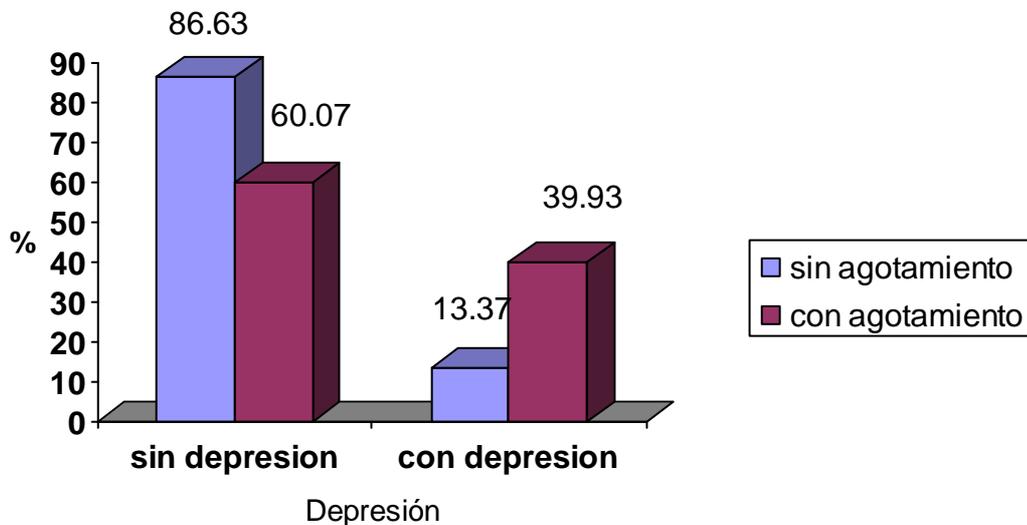
Figura 39. Burnout y componentes de depresión

Burnout Y componentes de depresión		Niveles de depresión								
		Bajo			Medio			Alto		
		n	%	p*	n	%	p*	n	%	p*
Somatización										
Burnout	No	80	55.56	0.000	64	44.44	0.000	0	0	-
	Sí	86	27.22		221	69.94		9	2.85	
Afecto negativo										
Burnout	No	111	77.08	0.000	33	22.92	0.000	0	0	-
	Sí	153	48.42		141	44.62		22	6.96	
Afecto positivo										
Burnout	No	50	34.72	0.000	71	49.31	0.001	23	15.97	0.70
	Sí	54	17.09		207	65.51		55	17.41	
Afecto impersonal										
Burnout	No	100	69.44	0.000	42	29.17	0.002	2	1.39	0.05
	Sí	157	49.68		141	44.62		18	5.70	
Total		257	55.87		183	39.78		20	4.35	

* Pearson Ji²

Al comparar las dimensiones del burnout con los indicadores de depresión a través de una prueba de Ji cuadrada de Pearson, se encontró que en la dimensión de agotamiento emocional los profesores que lo padecen igualmente representan un mayor porcentaje con diagnóstico de depresión (39.9%) y de manera contraria, quienes no reportan agotamiento emocional tampoco manifestaron características depresivas ($p < 0.000$) (figura 40).

Figura 40. Agotamiento emocional y depresión



* $p < 0.000$ Pearson Ji²

Contrastando el agotamiento emocional con los componentes de depresión (figura 41) se observó que los profesores que no reportan agotamiento emocional, presentan puntajes bajos en todas las dimensiones de depresión.

De manera contraria, los maestros con burnout registraron puntajes medios y altos en dichas dimensiones, principalmente en somatización (79%) y en afecto positivo (81%). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos de los niveles medios y altos del componente de afecto impersonal, ni en el nivel alto del componente de afecto positivo.

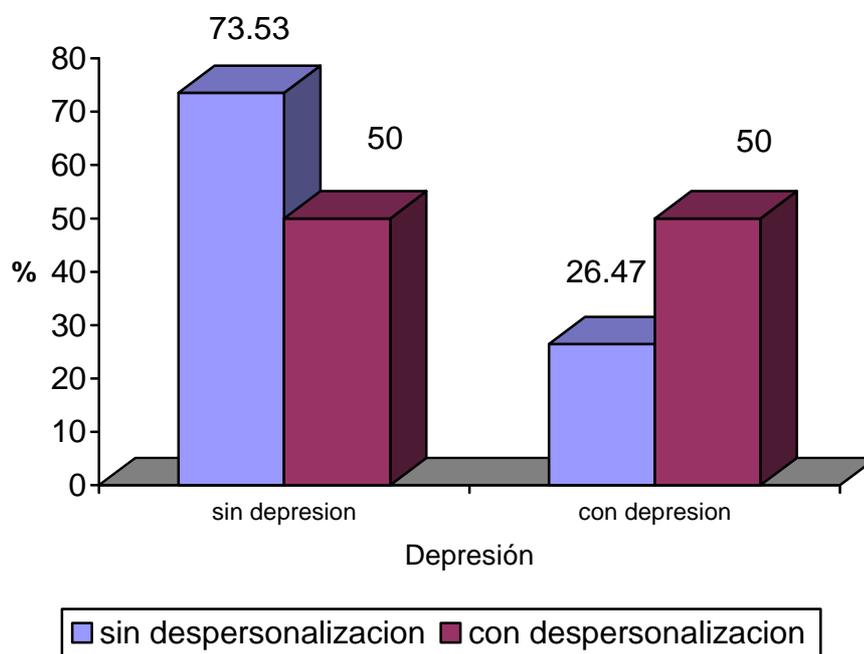
Figura 41. Agotamiento emocional y componentes de depresión

Agotamiento Emocional y Componentes de Depresión		Niveles de depresión								
		Bajo			Medio			Alto		
		n	%	p*	n	%	p*	n	%	p*
Somatización										
Agotamiento	No	108	57.75	0.000	79	42.25	0.000	0	0	-
	Sí	58	21.25		206	75.46		9	3.30	
Afecto negativo										
Agotamiento	No	146	78.07	0.000	40	21.39	0.000	1	0.53	0.008
	Sí	118	43.22		134	49.08		21	7.69	
Afecto positivo										
Agotamiento	No	53	28.38	0.01	96	51.34	0.001	38	20.32	0.113
	Sí	51	18.68		182	66.67		40	14.65	
Afecto impersonal										
Agotamiento	No	131	70.05	0.000	52	27.81	0.000	4	2.14	0.065
	Sí	126	46.15		131	47.99		16	5.86	
Total		257	55.87		183	39.78		20	4.35	

* Pearson Ji2

La figura 42 muestra que los profesores con diagnóstico afirmativo de despersonalización presentaron mayores porcentajes de depresión (50%) en comparación con aquellos con diagnóstico negativo (26%). Los maestros que no reportaron despersonalización, igualmente no manifestaron depresión (73%). Estas diferencias entre grupos son estadísticamente significativas al hacer comparaciones con la prueba ji-cuadrada de Pearson ($p < 0.001$).

Figura 42. Despersonalización y depresión



* $p < 0.001$ Pearson Ji^2

Al comparar a los profesores con y sin despersonalización en los diversos componentes de la depresión, se observaron mayores puntajes bajos para los maestros sin despersonalización en los componentes de somatización (37%), afecto negativo (60%) y afecto impersonal (58%). Así mismo, en dichos componentes los profesores que sí reportaron despersonalización obtuvieron mayores puntajes medios.

No se observaron diferencias significativas en los puntajes altos. El componente de afecto positivo no reportó diferencia estadística entre los grupos de estudio (figura 43).

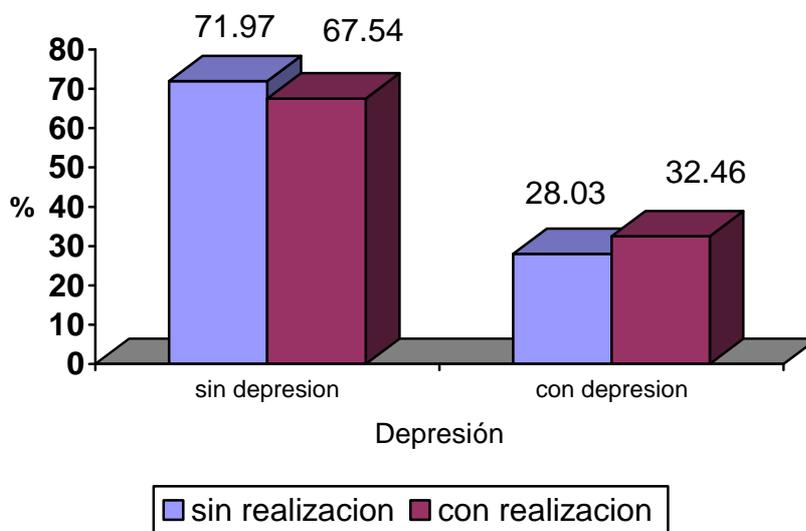
Figura 43. Despersonalización y componentes de depresión

Despersonalización Y Componentes de depresión	Niveles de depresión									
	Bajo			Medio			Alto			
	n	%	p*	n	%	p*	n	%	p*	
Somatización										
Despersonalización	No	154	37.35	0.04	247	60.54	0.08	7	1.72	0.30
	Sí	12	23.08		38	73.08		2	3.85	
Afecto negativo										
Despersonalización	No	249	60.54	0.000	143	35.05	0.001	18	4.41	0.33
	Sí	17	32.69		31	59.62		4	7.69	
Afecto positivo										
Despersonalización	No	95	23.28	0.31	246	60.29	0.86	67	16.42	0.40
	Sí	9	17.31		32	61.54		11	21.15	
Afecto impersonal										
Despersonalización	No	238	58.54	0.002	154	37.75	0.01	16	3.92	0.24
	Sí	19	36.54		29	55.77		4	7.69	
Total										
		257	55.87		183	39.78		20	4.35	

* Pearson Ji²

Comparando la dimensión de falta de realización en el trabajo con depresión no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre que los maestros participantes (figura 44). Lo que indica que la falta de realización en el trabajo no se relaciona con la depresión en esta población de estudio.

Figura 44. Falta de realización laboral y depresión



* p 0.370 Pearson Ji²

Tampoco se encontraron diferencias estadísticas al comparar la falta de realización laboral con la somatización, afecto negativo y afecto impersonal. Sin embargo, sí se registraron diferencias entre grupos en el componente de afecto positivo, donde los profesores con falta de realización laboral presentaron puntajes altos de afecto positivo (28%) y a la inversa, los profesores que reportaron sentirse realizados en su trabajo obtuvieron puntajes bajos (26%) (Figura 45).

Figura 45. Falta de realización laboral y componentes de depresión

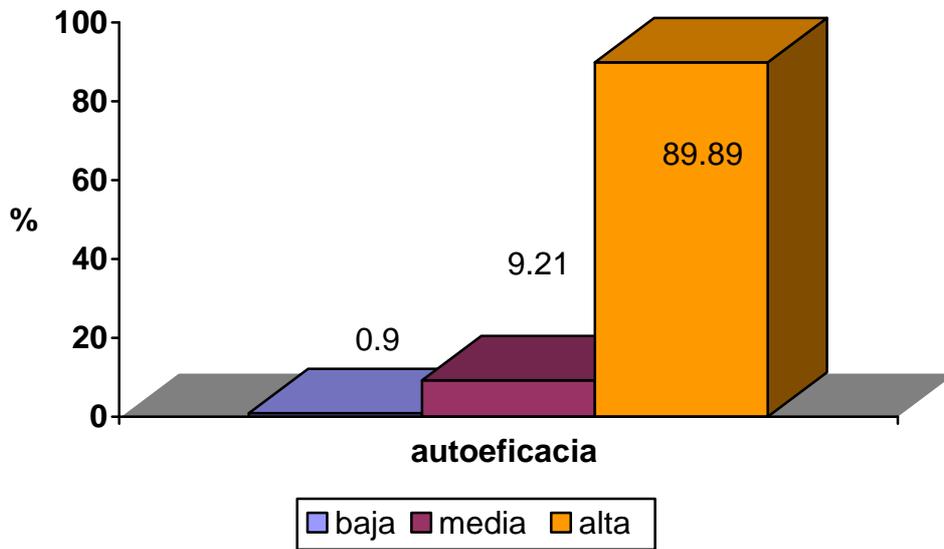
Falta de realización y Componentes de Depresión		Niveles de depresión								
		Bajo			Medio			Alto		
		n	%	p*	n	%	p*	n	%	p*
Somatización										
Falta realización	No	124	35.84	0.84	216	62.43	0.71	6	1.73	0.56
	Sí	42	36.84		69	60.53		3	2.63	
Afecto negativo										
Falta realización	No	200	57.80	0.75	130	37.57	0.84	16	4.62	0.78
	Sí	64	56.14		44	38.60		6	5.26	
Afecto positivo										
Falta realización	No	92	26.59	0.001	208	60.12	0.80	46	13.29	0.000
	Sí	12	10.53		70	61.40		32	28.07	
Afecto impersonal										
Falta realización	No	195	56.36	0.71	138	39.88	0.93	13	3.76	0.29
	Sí	62	54.39		45	39.47		7	6.14	
Total		257	55.87		183	39.78		20	4.35	

* Pearson Ji²

h) Autoeficacia

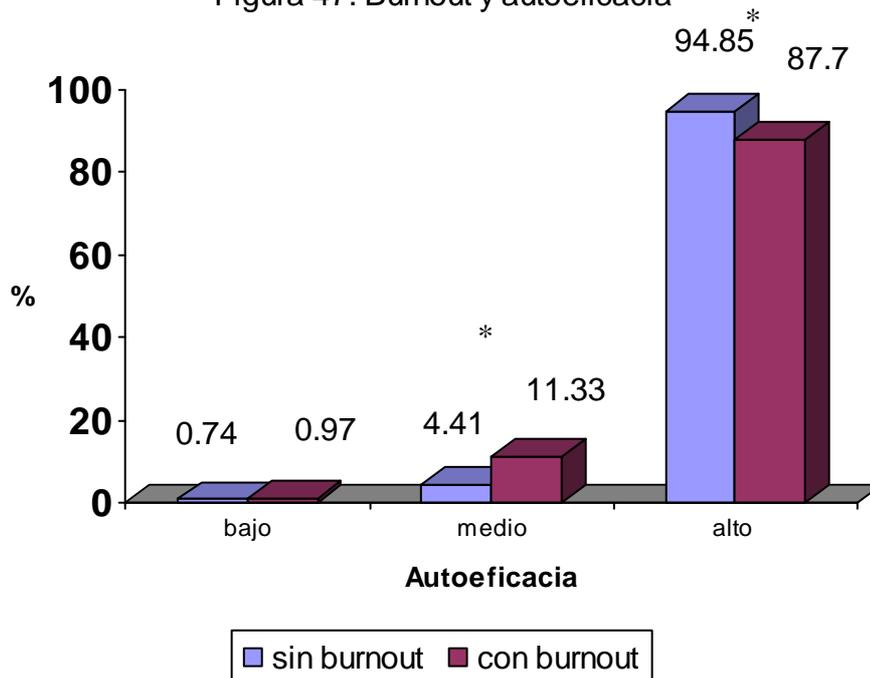
Sobre el tema de autoeficacia (Figura 46) se encontró que los participantes en su mayoría (89%) se perciben como altamente eficaces, lo que denota, que se aprecian capaces de dar solución a sus problemas u obstáculos cotidianos, así como para ejercer su profesión. La media obtenida del índice de autoeficacia es de 3.23 ± 0.48 (mínimo 1.2, máximo 4).

Figura 46. Autoeficacia percibida



Al explorar la diferencia entre los grupos de profesores con y sin burnout, con la autoeficacia percibida, se observó que los profesores con burnout presentan mayores porcentajes de niveles medios de autoeficacia (11.33%), mientras que los maestros sin burnout tienen mayores puntajes de autoeficacia alta (94.85%), encontrándose diferencias estadísticamente significativas, con excepción de los puntajes del nivel bajo de autoeficacia (Figura 47).

Figura 47. Burnout y autoeficacia



* $p < 0.01$ Pearson Ji^2

En la figura 48 se compara la autoeficacia de los profesores con cada una de las dimensiones de burnout. Se encontró que los maestros que no presentan agotamiento emocional y despersonalización tienen mayores puntajes de autoeficacia alta (90.96% y 92.2% respectivamente), en comparación con los maestros que reportaron diagnóstico afirmativo en dichas dimensiones, aunque la diferencia entre grupos en ambas, no es estadísticamente significativa.

Figura 48. Dimensiones de burnout y autoeficacia

Dimensiones de burnout	Niveles de autoeficacia								
	Bajo			Medio			Alto		
	n	%	p*	n	%	p*	n	%	p*
Burnout									
No	1	0.74	0.80	6	4.41	0.02	129	94.85	0.01
Si	3	0.97		35	11.33		271	87.70	
Agotamiento emocional									
No	4	2.26	-	12	6.78	0.14	161	90.96	0.53
Si	0	0		29	10.82		239	89.18	
Despersonalización									
No	4	1.02	-	35	8.88	0.51	355	90.10	0.68
Si	0	0		6	11.76		45	88.24	
Falta realización laboral									
No	1	0.30	0.03	25	7.44	0.03	310	92.26	0.005
Si	3	2.75		16	14.68		90	82.57	
Total	4	0.90		41	9.21		400	89.90	

* Pearson Ji2

Por otro lado se observó que los profesores que reportaron falta de realización en el trabajo obtuvieron autoeficacia baja (2.7%) y media (14.6%) en comparación con los profesores que no reportaron falta de realización laboral. Dicho grupo reportó autoeficacia alta (92.26%), resultado significativos en toda la dimensión (Figura 48).

i) Modelos estadísticos de regresión logística. Factores asociados a la presencia de Burnout en profesores de Primaria

Considerando el análisis bivariado realizado en cada una de las secciones anteriores se observó que al comparar la presencia o ausencia de burnout como una variable dependiente dicotómica, se asoció de manera individual con las siguientes variables independientes:

-
- Trabajar en el turno matutino o en ambos
 - Horas de trabajo a la semana
 - Tipo de contratación temporal
 - Tener una relación de pareja estable
 - Contar con un nivel de estudios medio superior o postgrado
 - El nivel de ingresos
 - Presentar alguna de las siguientes enfermedades: caries, hipertensión, problemas de circulación, migrañas, problemas de visión, sobrepeso, dolor de cabeza, diarrea, estreñimiento, cansancio crónico, enfermedades respiratorias, dolor de garganta, insomnio, gastritis, dolor de espalda, dolores musculares o articulares, mal humor, dolor de dientes
 - Malestar físico percibido
 - Asistir a consulta médica
 - Haber asistido durante los últimos seis meses a consulta odontológica
 - Haber realizado el diagnóstico de glucosa en la sangre durante el último año
 - Haber realizado el diagnóstico de colesterol en sangre durante los últimos seis meses
 - Haber tomado su presión arterial
 - Buenos niveles de sueño
 - Cepillar los dientes regularmente
 - Haber realizado el diagnóstico para cáncer cérvico uterino durante el último año
 - Tener buenos niveles de autocuidado
 - Tener una dieta que predice riesgo de enfermedad cardiovascular
 - Presentar sedentarismo o una vida cotidiana muy agitada
 - El bajo apoyo social (de pareja, familia, amigos y trabajo)
 - La presencia de depresión y todas sus dimensiones (somatización, afecto negativo, afecto positivo, afecto impersonal)
 - Baja autoeficacia

Al hacer modelos de regresión logística se controlan los efectos de las variables que pueden confundir la información en su conjunto, es decir, al usar estadísticas avanzadas es posible definir cuál de todas las variables asociadas pierden su efecto de significancia al encontrarse relacionadas con las demás variables independientes.

Al realizar dicho análisis se obtuvo un solo modelo donde el burnout en los profesores del estudio se asoció significativamente con las variables mostradas en la tabla figura 49.

Los profesores con nivel de estudios medio superior tienen 79% más riesgo de presentar burnout. Esta tendencia positiva también se observó principalmente con los profesores que reportaron mal humor (7 veces más riesgo), con los que presentan gastritis o colitis (4 veces más riesgo) y dolores musculares o articulares (3 veces más riesgo).

Figura 49. Modelo de regresión logística. Factores asociados al burnout

Variable	Razón De momios	Intervalos de confianza 95%	p
Nivel de estudios medio superior	1.79	(1.03 - 3.10)	0.038
Gastritis o colitis	4.44	(1.35 - 14.6)	0.014
Dolores de músculos o articulaciones	3.88	(1.62 - 9.25)	0.002
Mal humor (explosivo o irritable)	8.37	(2.75 - 25.4)	0.000
Autocuidado favorable	2.60	(1.41 - 4.79)	0.002
Con riesgo de enfermedad cardiovascular	2.51	(1.43 - 4.40)	0.001
Con rasgos de somatización	1.85	(1.09 - 3.13)	0.021
Nivel alto de actividades cotidianas	0.57	(0.34 - 0.96)	0.037
Recibir apoyo social en el trabajo	0.43	(0.23 - 0.81)	0.009
Autoeficacia favorable	0.54	(0.32 - 0.90)	0.020

Otros factores que favorecen la presencia de burnout son el reportar autocuidado favorable, mostrar riesgo de enfermedad cardiovascular por la mala calidad de la dieta consumida y, finalmente, presentar rasgos de somatización como componente de depresión.

Por otro lado, se identificaron tres factores que protegen a los profesores para el desarrollo de burnout. El primero describe que los profesores que llevan una vida cotidiana con altos niveles de actividades domésticas como trapear, barrer o sacudir tienen menor riesgo de desarrollar burnout.

Así mismo, los docentes que reciben apoyo social en el trabajo y reportan altos niveles de autoeficacia, tienen menos riesgo de presentar burnout (figura 49).

5.8.2 Resultados de la sección cualitativa

Los cuatro grupos focales se realizaron de manera satisfactoria en cuatro diferentes escuelas públicas, dos ubicadas en la Ciudad de México y dos en la ciudad de Cuernavaca, en el estado de Morelos.

Participaron tanto maestras como maestros que laboran en alguno de sus dos turnos. Cada grupo focal tuvo una duración aproximada de dos horas y se planificó previamente con los directivos de cada colegio con la finalidad de buscar un horario diferente al escolar para no interrumpir tiempo de clase de la población infantil.

Al inicio de las sesiones, los profesores mostraron un poco de renuencia a participar. Sin embargo, durante la reunión se integraron en la discusión del tema y encontraron un espacio para compartir sus propias vivencias e inquietudes sobre la salud, el estrés, el autocuidado y su relación personal con el ejercicio de su profesión.

Al inicio de cada grupo se establecieron reglas de participación que consistieron en la confidencialidad de la información, en el uso exclusivo de la misma con fines de investigación, el respeto de las ideas de los compañeros, hablar por turnos sin interrumpir y finalmente, escuchar con atención la participación de los demás integrantes.

Los resultados se centraron en los temas indagados: actividades durante el tiempo libre, padecimientos frecuentes, autocuidado de la salud, búsqueda de atención médica, el estrés, causas del estrés, la docencia como causa de estrés, formas de afrontar y disminuir el estrés. Se describen a continuación, anexando citas textuales de los participantes.

Actividades durante el tiempo libre

Varias de las actividades cotidianas de los profesores dependen, en gran medida, del tiempo libre con el que cuentan. Se mencionó que no tienen tiempo suficiente para el descanso o la recreación, reportan llevar una vida agitada, llena de múltiples compromisos centrados en el trabajo o en su desarrollo profesional. Mucho menos tienen tiempo adecuado para el cuidado de su salud. Por ejemplo, la falta de tiempo les impide establecer horas específicas para dormir, comer o para hacer ejercicio.

Maestra: Yo casi ahorita no tengo tiempo libre, tengo tres meses..., yo por años iba al gimnasio, deje de ir dos años, este año ya no he ido. Como lo que puedo, a veces no como, a veces llego a velar nada más, cuando he tenido tiempo libre sí, también me gusta leer (Grupo focal 1)

De las actividades preferidas por los profesores durante sus tiempos de ocio, la lectura es la predominante. El cuidado de los hijos también fue reportado por muchas maestras, lo que dejó entrever que no hay tiempos reales para ellas mismas. Del trabajo pasan al cuidado de los hijos y a labores domésticas, sin dejar espacios para el desarrollo personal. Esto se observó principalmente con las maestras más jóvenes, siendo la situación diferente para las maestras de mayor edad, cuyos hijos ya eran capaces de valerse por sí mismos.

Maestra: El tiempo libre pues, pues uno quisiera también a veces, dejar ocupaciones, yo soy ya madre de dos hijos, entonces ya es muy difícil, apenas una niña de un año... (Grupo focal 1)

En repetidas ocasiones se mencionó que la falta de tiempo se debe a que además del trabajo, realizan otras ocupaciones económicas para tener un poco más de ingresos monetarios, ya sea cubriendo un segundo turno de trabajo o participando en negocios propios o ajenos.

Maestra: Por ejemplo ahorita también se me está dificultando porque estoy vendiendo en una cancha de futbol, entonces llego corriendo, se les termina y después de lo de la cancha de futbol, llegar a casa a terminar el papeleo escolar, acomodar mi ropa y a dormirte y ya, no me dio tiempo de hacer nada (Grupo focal 4)

Se señaló que las características del trabajo por sí mismo no les dejan mucho tiempo libre. Se quejaron de la carga de trámites burocráticos que la profesión docente implica, entrega de notas y demás “papeleo”. Además de los trámites, algunos profesores reportaron estar involucrados de manera muy activa con el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE), donde además de apoyar en cuestiones administrativas, participan en acciones políticas.

Maestra: No tengo tiempos libres. ¿Que les podría decir que hago en mis tiempos libres? ... por ejemplo como ahorita que tengo mucho trabajo, ando en la campaña con mi partido, entonces sí que llego a veces diez de la noche, once de la noche a la casa, y pues nada más me quito la ropa del día, me pongo mi pijama y me recuesto ¿disque? a ver la tele, me quedo bien dormida, ni la televisión veo. Y pues ahorita no tengo tiempos libres... por lo general solo en vacaciones, y sí son vacaciones porque me la paso bien relajada (Grupo focal 3)

Padecimientos frecuentes

Los profesores identifican a la salud más allá que la ausencia de enfermedad, es definida como un estado de bienestar holístico, que incluye el cuerpo, las emociones, sus relaciones sociales y “la mente” entendida como los pensamientos cotidianos.

Al explorar los padecimientos reportados por los participantes, mencionaron con frecuencia la presencia de gastritis, dolor de cabeza, problemas de circulación (várices), dolores lumbares, diabetes, inflamación del intestino, sobrepeso, hipertensión y depresión.

Se mencionó que la causa de estos padecimientos se centra en la combinación de factores relacionados con su trabajo y acontecimientos cotidianos personales, como problemas de pareja o en la familia.

De las enfermedades identificadas a causa de la profesión docente se mencionaron los problemas de vías respiratorias, los auditivos, de la voz y alteraciones emocionales (como agotamiento, estrés y depresión).

Maestra: pues entre compañeros hay mucha enfermedad de la garganta es típica en el maestro, por las horas que se están frente a grupo, y por las condiciones en que se trabajan, gran cantidad de alumnos, a veces los salones en la acústica adecuada, saturamiento. Pues se mete un profesor a trabajar de las siete y media de la mañana a las seis y media de la tarde, y generalmente está hablando, entonces esa es de las enfermedades más recurrentes, vías respiratorias, y hay algo que yo creo que no está diagnosticado, pero que es importante, el malestar emocional (Grupo focal 2)

El desgaste emocional es identificado como un padecimiento de salud que es muy notorio y recurrente en la profesión docente en general. Sus manifestaciones se centran en la falta de motivación hacia el trabajo aunado a estados de ánimo de enojo (mal humor).

Maestra: Pues yo puedo observar que de repente algunos compañeros se sienten... mal. Llegan a hacer su trabajo en un estado de malestar, de inconformidad, de disgusto. Y aunque eso a lo mejor no sea algo que puedas diagnosticar, tú vas observando que eso va haciendo estragos en él o ella, y en lo que hace. El maestro que era muy animoso, se le

van acabando esas ganas, esa emoción, se va desmotivando, se va desilusionando por diferentes y múltiples factores... (Grupo focal 2)

Los profesores identifican que dicho estado de desgaste tiene diversos factores de origen, entre ellos la carga de trabajo, los problemas cotidianos con padres y alumnos, el no percibir el avance académico de los niños (siguen sacando malas notas en las pruebas PISA), así como el desprestigio social de la docencia como profesión, apoyado por los medios de comunicación quienes constantemente critican a los profesores de Primaria.

Maestra: otro factor que desgasta es... el menoscabo que se hace en nuestra profesión. Nuestra profesión es algo muy importante y sin embargo, desde los años setenta y más aceleradamente desde los ochenta viene toda una campaña de desprestigio hacia la labor docente. Y si en algún tiempo fue un motivo de orgullo el ser maestro, al paso del tiempo, me duele admitirlo, pero para algunos hasta es signo de vergüenza... (Grupo focal 3)

Además de identificarse el trabajo y las interacciones sociales como causa de malestar, los hábitos cotidianos fueron descritos como circunstancias que los predisponen a la presencia de enfermedades. La falta de tiempo libre y de compromiso para cubrir las necesidades básicas, son dos factores que determinan los hábitos inadecuados para el autocuidado de la salud.

Autocuidado de la salud

Los hábitos cotidianos de los profesores en gran medida están determinados por la multiplicidad de actividades y el poco tiempo disponible entre unas y otras. Se da prioridad al “cumplimiento” laboral dejando de lado las necesidades básicas que fomentan la salud.

Se distinguió que, en general, no practican deportes ni realizan algún ejercicio de manera regular. Además de que la falta de tiempo es mencionada como causa, igualmente refieren que, principalmente a las mujeres, no les gusta hacer ejercicio, a menos de que se trate de bailar.

Maestra: Pero sí me gusta mucho sobre todo bailar, trato de cambiar el ejercicio por el baile, por ejemplo zumba o cosas así, pero el ejercicio no me gusta, me da mucha flojera (Grupo focal 1)

Reportan que el baile las ayuda a relajarse, estar tranquilas y sudar. También se reportó que algunas maestras hacen natación y varios de los maestros varones reportaron hacer algún ejercicio físico (fútbol) de manera cotidiana, pero ello depende también del tiempo que dispongan para hacerlo.

Sobre la alimentación, se logró identificar que no cuentan con hábitos establecidos que fomenten la dieta saludable. Por ejemplo, la gran mayoría de los maestros no desayuna diariamente, omiten varios tiempos de comida (saltarse comidas) o consumen gran cantidad de alimentos durante la cena (principalmente carbohidratos y grasas). En gran medida, la alimentación sí está determinada por los horarios de trabajo y demás actividades cotidianas.

Maestra: Con respecto a la alimentación pues... en la mañana no paso a desayunar, porque no me da hambre a la hora que me vengo (a la escuela) pero en la tarde sí trato de que mi comida sea balanceada y cenar, casi no ceno, solo agua o leche con pan, lo más indispensable (Grupo focal 1)

Los docentes saben que la correcta alimentación es fundamental para el cuidado de la salud, sin embargo, en varias ocasiones inician con el propósito de tener buenos hábitos y elegir alimentos saludables como verduras o frutas, sin embargo, dichos propósitos no logran cumplirse, por el ritmo de vida acelerado y por la falta de organización del tiempo. Es decir, eligen alimentos rápidos de ingerir y que les proporcionen sensación de saciedad (“que llenen”).

El discurso da la impresión que sus prioridades se centran en el trabajo, descuidado hábitos esenciales de salud, como la alimentación. También se mencionó como importante, el consumo frecuente de refrescos embotellados o aguas de frutas con azúcar, dejando de lado el consumo de agua pura.

Maestra: Y en cuanto a lo que es procurar cuidar la salud, ahí sí está bien difícil porque, debemos de hacerlo pero realmente no lo hacemos, nos sentimos mal y con una pastillita, con un “bueno voy a descansar”. La alimentación aunque la queramos cuidar, de veras que mmm, yo trabajo todo el día y no tengo oportunidad de comer bien... un tiempo fui muy metódica en mi alimentación, traía mi lunch, mi ensalada, mi fruta, pero ya de un tiempo acá... pues no lo hago más... (Grupo focal 2)

Maestra: ahora tengo gastritis.... por el trabajo que yo he venido desempeñando, mi forma de alimentación no ha sido de todo adecuada, no en cuanto a lo que como sino cada cuánto como. Durante los veinte años que trabajé Secundaria y Primaria al mismo tiempo, pues generalmente hacía una comida al día, que era la cena. Mi organismo no tolera alimentos muy temprano, así que no desayunaba. Con siete grupos es muy difícil que tengas un tiempo, de ahí salía y tenía yo cuestión de media hora para trasladarme de la Secundaria a la Primaria, así es que tampoco tenía tiempo para el alimento.... (Grupo focal 4)

Cabe señalar que en México las escuelas públicas no proporcionan servicio de comedor a alumnos ni a profesores. En los recesos únicamente se cuenta con la cooperativa escolar, conformada por varios kioscos que venden alimentos que se pueden consumir de manera rápida, como preparaciones tradicionales fritas a base de maíz (fritangas), comida industrializada empaquetada (bollería, papas fritas) dulces y refrescos. La venta de frutas, verduras y agua pura es muy reducida, ya que la demanda tampoco es alta.

Los docentes mencionaron no contar con la información suficiente para llevar una alimentación adecuada, solo refirieron que los alimentos muy grasosos o ricos en harinas les causan sobrepeso y obesidad. Mencionaron que lo ideal es comer “de todo”, en cantidades moderadas, aún cuando se tengan algunos kilos de más. Indican que es recomendable evitar algunos alimentos como los refrescos, el pan de dulce, las grasas y las harinas, sin embargo los prefieren por el sabor y por costumbre.

Maestra: En cuanto a la alimentación sí como un poquito de todo, gracias a Dios he sido sana y bueno, hasta la fecha estoy sana y por eso como un poquito de todo (Grupo focal 3)

La cita anterior, como otras referidas en los demás grupos, reflejan que la cultura del autocuidado, en los profesores participantes, se limita a “cuidarse” lo necesario, es decir, si el cuerpo no les “duele” no es necesario cuidar “tanto” lo que se come o la manera en que se vive. Es hasta la presencia de alguna enfermedad o padecimiento cuando se hace consciente la necesidad del cuidado de la propia salud.

Se reconoció que el mismo trabajo y la necesidad económica los lleva a olvidar el cuidado de sí mismos y es hasta que el cuerpo les habla, que toman un poco de conciencia de la forma de vida y buscan hábitos más saludables. Desafortunadamente, al volver la sensación de bienestar, el autocuidado merma nuevamente.

Maestra:ante la situación de que me estaba enfermando (de gastritis), pues no me quedó de otra que comer a mis horas... En muchas ocasiones, mientras estás bien y mientras tu cuerpo aguanta, y sobre todo toda tu etapa de tu juventud... tú piensas que eres Superman y que tú aguantas todo, que todos los demás se pueden enfermar ¿no?... pero a ti no te pasa nada. Entonces ya cuando me sentía muy mal, hubo un momento en el que sentía que el abdomen me explotaba. Entonces pues obviamente nuestro organismo es muy sabio y el dolor nos da la alerta (Grupo focal 2)

Los profesores quienes han vivido con una enfermedad crónica y han tenido que aprender a sobrellevarla, son también quienes procuran tener mejores hábitos, tanto de alimentación, como de actividad física, seguimiento médico en general y adherencia a sus tratamientos farmacológicos.

Maestra: Mira, yo por ejemplo, cuando me dijeron que era diabética a los nueve años, yo no me explicaba por qué iba a dejar de comer dulces, ni por qué iba a llevar una dieta, ni por qué iba a tener educación en la diabetes, ni por qué iba yo a hacer ejercicio, ni por qué iba yo a dejar de comer varios alimentos que poco a poco iban a deteriorar mi salud. A mí nada más me daban once años de ser diabética, por las consecuencias... Yo ahorita tengo veinticinco años de ser diabética insulín dependiente. Desde los nueve años hasta lo que yo tengo ahorita de vida que son treinta y cinco, yo me he inyectado todos los días, dos veces al día, y gracias a Dios estoy bien... (Grupo focal 3)

Otras prácticas mencionadas por varios de los profesores para mantener la salud son no fumar ni beber alcohol, principalmente en las mujeres. La mayoría de los maestros varones son quienes reportaron abiertamente no preocuparse por estos dos hábitos.

Maestra: Pues no fumo, no tomo, ejercicio no hago, soy muy floja para hacer ejercicio (Grupo focal 1)

Al indagar en las recomendaciones para promover el autocuidado de la salud, hubo diferentes sugerencias socialmente transmitidas, como la alimentación saludable, el ejercicio físico y el descanso. Sin embargo, fueron los profesores que ya han pasado por alguna crisis de salud física o emocional quienes profundizaron en dichas recomendaciones sugiriendo que el estado de salud dependerá de la manera en cada uno decide vivir cotidianamente, aprovechando las ventajas que le ofrece la propia vida y su trabajo.

Por ejemplo, identificaron que la convivencia cotidiana con los niños los llena de energía, los vitaliza y por lo tanto los “contagia” de salud. Además, mencionaron para mantener la salud es importante que vivir de manera tranquila, buscando el bienestar personal de manera consciente y fomentando relaciones sociales estables, ya sea en el trabajo, con los amigos o en la familia. Esto les aporta grandes beneficios personales, reflejados en la salud.

Maestra: Entonces, pues el estar bien conmigo misma, el hacer lo que me gusta, el tener una familia que me da muchas cosas, más de lo que me pudiera merecer, el tener buenos ambientes con mis compañeros de trabajo, el desenvolverme a gusto dentro del aula de clase, pues eso me hace estar bien, en todos los sentidos... (Grupo focal 2)

Otra forma de autocuidado mencionada por muy pocos docentes consiste en procurar el desarrollo personal. Esto puede ser a través de cursos, lectura de libros, conversaciones con profesionistas o con personas que ya tienen experiencia en los temas que les preocupan. Fomentar la propia estima los lleva a una sensación de bienestar y, por consecuencia, al cuidado consciente y voluntario de su salud.

Maestra: Aquí cuando estudié la licenciatura, una de mis maestras, que maneja mucho esto de la inteligencia emocional nos dio un curso. Y después por conducto de una amistad, también tomé otros... siempre he sido como muy observadora, y observadora de mí... me gusta pensar "¿Qué hacemos? ¿Cómo me conduzco? ¿Qué hago?, por ejemplo ahorita con mis hijas que empiezan a entrar a la adolescencia ¿Cómo me tengo que relacionar con ellas? empiezo a buscar algún libro, no quiero repetir esos esquemas autoritarios pero tampoco quiero irme al otro extremo, de pues simplemente dejarlos, pues eso sería una irresponsabilidad, entonces leer, y eso me ha servido. Me gusta leer y platicar, y ser yo y decir lo que pienso, lo que siento (Grupo focal 4)

Se mencionó que la búsqueda del bienestar depende de realizar las actividades que causan satisfacción y les hacen sentirse útiles. Este concepto se relacionó con el de “felicidad”, es decir, al buscar ser felices se promueve el cuidado de la salud, la disminución del estrés y finalmente, la ausencia de enfermedad o malestar general.

Búsqueda de atención médica

En los casos que los docentes padecían alguna enfermedad no crónica, como resfriados leves o malestares gástricos, se observó que es frecuente que no busquen atención médica. Las razones para que esto suceda se basan principalmente en características individuales de compromiso con el trabajo, así como creencias y miedos sobre la ausencia de la salud.

Por ejemplo, existe un gran compromiso de no faltar a sus clases, ya que dejan solos a alrededor de cuarenta alumnos, y en ocasiones no hay profesores sustitutos quienes cubran sus ausencias. Por otro lado, la ausencia laboral a causa de enfermedad no es bien evaluada por las supervisiones escolares, donde se reportan observaciones desfavorables al maestro, quien debe respaldar la falta con justificantes médicos con el fin de evitar reducciones de sueldo.

Otro motivo para no buscar atención médica es la percepción de la mala calidad de los servicios de salud pública de México. Mencionaron que, por no tener confianza en los Servicios Estatales de Salud (a pesar de contar con dicha prestación gratuita), asisten a médicos particulares lo que implica mayores gastos económicos. Sin embargo lo prefieren por la calidad de la atención, evitándose malos diagnósticos y largas filas de espera para consulta, entre otros.

Facilitadora: ¿Oye y tu doctor es particular?

Maestro: Sí, es particular, yo la verdad nunca voy al ISSSTE,

Facilitadora: ¿Por qué? tú sí tienes esa prestación ¿no?

Maestro: Sí pero no les tengo confianza. Mis tres hijos han sido cesáreas, pero han sido en clínicas particulares.

Facilitadora: Y entonces cada vez que te enfermas o cualquiera de tu familia, ¿van al particular?

Maestro: Sí, tenemos un médico de siempre. (Grupo focal 3)

Otra causa para no asistir a consulta médica es la creencia recurrente de estar exentos de padecimientos físicos o enfermedades. Puede ser que esta negación se base en un temor real a la pérdida de la propia salud.

Maestra: Cuesta trabajo aceptar las enfermedades porque se piensa que “yo no” tendré una enfermedad o “a mí no me va a pasar”, es una negación constante de la posibilidad de presentar enfermedades.... (Grupo focal 4)

Se mencionó que una forma de adherirse a los tratamientos médicos, en caso de ya contar con algún diagnóstico de enfermedad, es en primer término, trabajar con la aceptación del padecimiento. Posteriormente, sugieren buscar atención especializada independientemente de la enfermedad, ya sea de tipo físico o mental (como depresión o estrés).

El estrés

El estrés fue identificado como un padecimiento cotidiano de la labor docente que merma la salud física y las relaciones de los profesores. Al indagarlo se encontró que lo definen como “tensión que se acumula” y crea una condición que involucra tanto a la salud física como a la mental.

Se identificó su origen en causas afectivas o psicológicas, principalmente denominadas “nervios”, que dan como resultado padecimientos físicos, lo que es conocido como “somatizar” (reflejar con enfermedades las emociones no

equilibradas). Dichos nervios no son definidos claramente, solo se describen como una alteración afectiva inespecífica que se relacionan con dolores corporales o tristeza recurrente.

Maestra: Para mí es acabar poco a poco con la salud, presentando diversos estados de ánimo, desde un dolor de cabeza, dolor de estómago o incluso obstrucción intestinal o depresión (Grupo focal 1)

Maestra: Yo creo que la tensión la puede provocar una vieja idea que altera la salud en su totalidad, y que hace que se somaticen enfermedades de manera física, por ejemplo, yo les comentaba a las maestras, a veces uno tiene tantos nervios por algo y los somatiza uno en colitis u otras cosas que van directamente a nuestro organismo. Pero que tienen una causa, como la presión constante que puede venir del ambiente laboral, la familia, la pareja, de lo que sea (Grupo focal 4)

Entre los principales factores que originan el estrés en los docentes, están los problemas familiares y las tensiones en el trabajo. Causan primero síntomas reflejados en las emociones, como desesperación, ansiedad, tensión, tristeza, problemas de memoria y cambios negativos de humor.

Maestra: Para mí, el estrés es la carga de presiones, obligaciones y problemas y no encuentro otra salida, de esa válvula de escape como sintomatología física y mental (Grupo focal 1)

Maestra: Hubo un tiempo cuando ya empezaba yo a hacer mí proyecto del jardín de niños, inicié aquí la licenciatura, estaba con mi trabajo en la Primaria y estaba con el trabajo en la Secundaria!... Ahí sí como que de repente mis neuronas estaban haciendo cortocircuito. Y de salud estuve generalmente buena, en apariencia bien, pero hubo un momento en el que tendía a olvidar muchas cosas... mi mente quería estar en todo, y pues eso no es posible (Grupo focal 2)

Las cuestiones económicas igualmente fueron identificadas como una causa de estrés y en algunos casos son percibidas como de muy difícil solución. Sin embargo, se comentó que los problemas monetarios, aunque en un principio parezcan muy complejos y difíciles de solventar, a la larga son los menos difíciles de afrontar. Por ejemplo, al pagar sus deudas el estrés puede desaparecer, sin embargo, reaparece al pedir un nuevo préstamo. Es decir, la economía es un factor causante estrés, que de ser momentáneo puede tornarse permanente, dependiendo de la frecuencia con las que se adquieran deudas.

Maestra: A ver, yo pienso que el estrés son todas las preocupaciones que no tienen solución fácilmente, inclusive cuando no tenemos dinero para resolver los problemas económicos. Nos llenamos de estrés porque no encontramos una salida... pero luego cuando te va mejor, pues ya te sientes un poquito más tranquila (Grupo focal 3)

La cita anterior, como varias otras, reflejan cierto pensamiento mágico en torno al control o a la propia habilidad de dar solución a los problemas. Dejan a la “suerte” al “azar” o la “voluntad divina” la solución de los problemas o el curso de la propia vida, aunque en pocas ocasiones se reconoce que son ellos mismos quienes pueden determinar la resolución de sus adversidades cotidianas.

Se llegó a la reflexión de que el estrés puede ser una condición afectiva, que no es solamente momentánea, sino que puede convertirse en una forma de vivir, en una situación permanente si el individuo no sabe cómo sobrellevar la vida de manera más serena. Así mismo, se identificó que un estado momentáneo de alteración no es equivalente a presencia de estrés.

Maestra: Con respecto al estrés, habría que pensar ¿el estrés es momentáneo o es permanente?, porque yo puedo tener momentos malos pero eso, no sé si el momento malo me pueda manifestar estrés, o si el estrés es una enfermedad que pueda estabilizarse en una persona de manera constante, que sea un estrés crónico. Por eso yo

digo el estrés es momentáneo, porque a mí hay momentos en que puedo salirme de mi control. Hay cosas que me preocupan, digo “chin no he hecho esto y es para mañana”, lo hago, me presiono, altero actividades y lo saco pero, no sé si eso sea el estrés... Creo que no... (Grupo focal 1)

Causas del estrés

Los participantes reflexionaron que los factores identificados como causantes del estrés, tienen que ver en su relación con lo familiar, el trabajo y las cuestiones económicas. Sin embargo fue interesante observar que la crianza de los hijos aunada a la demanda laboral, compiten por el tiempo, atención y energía de los docentes. En el caso de los profesores que no tienen hijos, igualmente los disgustos familiares con hermanos o padres, fueron referidos como causa fuerte de estrés.

Por otro lado, se llegó a una reflexión interesante sobre las causas del estrés, centradas en el conjunto de acontecimientos en los cuales no se tiene control. Por ejemplo, ante enfermedades de familiares, en situaciones de divorcio, en los problemas de sus propios alumnos o en procesos escolares que no dependen de ellos sino del sistema educativo y aunque quisieran solucionarlos, no está en sus manos hacerlo.

Maestra: ... todo el contexto en que viven los niños influye mucho... “¿cómo le haces con un niño que está viendo que a su mamá la están metiendo en pedazos a una bolsa de la basura?”, el medio (escolar) de allá es así. A la señora la mataron a golpes y así viven esos niños con la pobreza, la violencia, el alcoholismo, o sea, ¿cómo uno puede contra eso...? (Grupo focal 1)

La cita anterior muestra la sensación de impotencia del docente al no poder ayudar a sus alumnos al encontrarse inmersos en situaciones económicas desfavorables o en contextos de violencia.

Otra causa del estrés es identificada en las características de la propia personalidad, tal es el caso de la autoexigencia, donde no se permite errores ni fallos en el trabajo. Los mismos docentes identifican que buscar la excelencia es una buena característica, sin embargo se deben establecer límites que no rebasen las capacidades reales del individuo, de lo contrario se cae en situaciones de estrés crónico.

Maestra: ... tengo por mal hábito: ser perfeccionista. Me exijo demasiado y me impongo metas a corto y a largo plazo y me exijo porque digo "para tal día yo tenía que estar así y así" y entonces acabo diciendo "yo soy mi peor enemigo", soy perfeccionista y sobre eso estoy luchando para quitarlo.

Facilitadora: ¿Eres perfeccionista solo en tu trabajo o en general?

Maestra: Trato de ser perfeccionista solo en algunas cosas, pero yo me exijo mucho, me exijo perfección en todo y sé que eso sale fuera de contexto, está mal, soy un ser humano con muchos errores, pero como me exijo tanto, me presiono yo sola... hay cosas que soy consciente que no podré lograr, pero de todas formas las busco... (Grupo focal 1)

Así mismo, se mencionó que el estrés más que una característica individual se está volviendo una forma de vida socialmente aceptada, donde el individuo se involucra, en ocasiones sin darse cuenta, en círculos acelerados, sin tiempo para detenerse a reflexionar sobre su propia vida.

Parece que la búsqueda de la subsistencia económica y la competencia laboral no dejen tiempo para otra cosa, o por el contrario, los mismos problemas cotidianos en la familia o en la pareja hicieran del trabajo un escape de la propia realidad. En su conjunto, el estrés es percibido como un problema social y empeora si el individuo, de manera consciente o no, se "apropia de él" es decir, lo acepta como forma de vida.

Maestra: Yo digo que el estrés es una situación que se está desarrollando socialmente, que se está volviendo crónico porque, uno está viviendo para trabajar y para las actividades. Yo siento que esa es la mayor causa del estrés, el ambiente laboral, la dinámica social que estamos viviendo, que uno baja, sube y busca... (Grupo focal 4).

Maestra: En algunos momentos el estrés pues puede ser crónico si no se canaliza en otras partes, por ejemplo como decía la maestra Vero en el baile o caminar... pero si uno lo hace cotidiano, uno lo hace suyo entonces sí, uno está enfermo de estrés... (Grupo focal 2)

La presencia de enfermedades, en los profesores o en alguno de sus familiares, igualmente son fuentes de preocupaciones momentáneas que finalizan con la cura de dicha enfermedad. En el caso de padecer enfermedades crónicas, el estilo de vida saludable dirigido hacia el autocuidado, aunado a la aceptación de la enfermedad, son unas de las alternativas recurrentes para disipar el estrés causado por el mismo padecimiento.

Maestra: Yo creo que el estrés es de acuerdo al tiempo que perdure la preocupación... pero cuando tenemos una preocupación, por ejemplo de un enfermo, pues eso te va a perdurar un buen rato, hasta que no salga tu pariente de la enfermedad (Grupo focal 3)

La relación trabajo – vida personal de pronto no se empatan, por lo que surge estrés al intentar buscar un espacio en el tiempo lleno de actividades, en un ritmo de vida acelerado, donde la vida personal muchas ocasiones queda en segundo término. El compromiso y cumplimiento en el trabajo es importante, sin embargo, no dejar espacios para la propia vida o la convivencia familiar produce sentimientos encontrados originando estados de desánimo en los maestros.

Maestra: Mi abuelo estaba muy enfermo y yo tenía que venir a la escuela, había citado a los papás. Pensé: “tengo el bailable, tengo que hacer las boletas, a lo mejor llegaba el supervisor escolar, entonces ¿yo qué hacía? Yo quería estar con mi abuelo pero también quería cumplir con mi documentación, también quería cumplir con mi trabajo, entonces era una tensión, de varias cosas, que estaba incluido mi trabajo, mi familia, o sea, estaba todo. Entonces es ahí cuando yo quisiera cumplir en todos lados. A lo mejor me pude haber ido y fallar un día, pero eso me hace sentir mal y pienso, “bueno... mejor no”. Mi abuelito desafortunadamente falleció el fin de semana pasado. Entonces pensé ¿cuándo iba a citar a los papas para que fuera lo del bailable?, yo dije “bueno, si los hubiera citado un día antes” yo pude haber ido y haberlo visto vivo, entonces ahí es cuando me estreso, porque yo quisiera haber cumplido con todo... (Grupo focal 1)

La docencia como causa de estrés

Anteriormente ya se han mostrado algunos casos donde la propia profesión es generadora de estrés, sin embargo no es reconocida como tal. Para algunos profesores, el trabajo en sí mismo no es una causa de estrés, al contrario, sirve de refugio para evadir la propia realidad. Para otros, es una causa de disfrute de la vida. Sin embargo mencionan algunos factores, como la burocracia, que les quitan tiempo y atención para sus alumnos.

Maestra: Bueno... en una ocasión fue una presión muy fuerte con una de mis hermanas, la hermana más chica, yo le llevo seis años, y es una pelea constante... Aquí en el trabajo trato de relajarme, trato de distraerme precisamente para no acordarme de lo que ha pasado, y me sirve como terapia mejor; sí, porque aquí (en la escuela) uno se distrae, es una terapia ocupacional para mí... (Grupo focal 4)

Otros docentes, reportaron percibir a la docencia como una profesión estresante y desgastante, esto debido a la necesidad de prestar atención a tantos niños (más de cuarenta por grupo) al mismo tiempo, aunado a la carga extra del papeleo y requerimientos administrativos.

Maestra: Yo una vez leí que la docencia y la bolsa de valores eran unos de los trabajos más estresantes.

Facilitadora: ¿Tú que opinas de eso?

Maestra: Pues yo lo comparaba, porque en la bolsa de valores pues hay que estar atento a todo al mismo y son muchos gritos, muchos “oye, oye” e igual acá, “maestra, maestra”... (Grupo focal 1)

Varias maestras mencionaron que el cuidado de los niños implica más que simplemente dictarles clases, darles notas o llamarles la atención. Requiere involucrarse con ellos, cuidar los detalles que van más allá de lo evidente en el salón de clases. Cabe señalar que no todos los maestros comparten esta visión, pero sí fue manifestada por la gran mayoría de los participantes. Mencionaron que cuidar más de cerca a sus alumnos es un quehacer cotidiano que, poco a poco, va “desgastando el alma”. Más cuando se trabaja con niños de escuelas públicas que pertenecen a familias con recursos socioculturales y económicos limitados.

Maestra: A lo mejor no lo mencionamos, pero creo que el estrés de trabajar con los niños pues sí está presente. Por ejemplo, salgo de la escuela y me dice mi esposo “¿cómo te fue?” y no le contesto “bueno si no me quieres decir cómo te fue, pues entonces no me digas”. Pero es que... le tendría que contar que fulanito hizo esto, que el niño esta triste, no tiene a su mamá, otro que no hizo la tarea, la niña que olvidó la mochila, que el papá ya lo regañó, que ya está en la cárcel, que tiene piojos, que tienes que llamar a la mamá que no trajo la cooperación, que no sabes de quienes son los suéteres (jerseys) que tienes ahí, que vino la mamá de otro, que ya le pegó al niño y que tienes que hablar con la otra mamá... o que en la hora de recreo tienes que ver a fulano y a sutano, o que le quitan el dinero a no sé quién y tienes que estar

vigilando. Entonces, cuando mi marido me pregunta, yo le digo “me fue más o menos”, “¿por qué más o menos?”, ¡ay! también él me estresa con tanta pregunta... (Grupo focal 3)

La cita anterior, como otras, reflejan la gran carga afectiva de los docentes comprometidos, más si laboran en contextos de marginación social. Igualmente desean ayudar en lo más posibles a sus alumnos, sin embargo la frustración al no lograrlo, es inminente.

El compromiso social de varios profesores, en muchos casos nace de la misma vocación y de las características particulares de las Escuelas Normales donde realizaron sus estudios profesionales. Mencionan que la lucha y el compromiso social siempre han caracterizado a los maestros, hasta tener que defender sus propias escuelas de formación. Es como si esta postura de lucha, compromiso y responsabilidad social, fueran igualmente elementos que caracterizan a los profesores, pero que a la larga terminan por desgastarlos emocionalmente.

Maestro: Yo nací en el campo, siento que mi origen me ha orillado a inculcarle a los niños que pueden salir adelante, que sí pueden, siempre y cuando ellos quieran... Además yo me formé en una Normal rural, nosotros teníamos que hacer movimiento cada vez que entrábamos, porque el Gobierno no quería dar presupuesto, porque era mucho dinero para mantener a los maestros, y al terminar darles plaza. Digamos que te forja, te forma una conciencia social, de dónde vienes y a quién puedes ayudar. Pero después, cuando ves que por más que hagas no se puede cambiar el mundo... es difícil... (Grupo focal 3)

El presente estudio solamente se realizó en escuelas ubicadas en contexto urbano, sin embargo, alguno de los profesores han rotado por varios colegios, entre ellos, algunos localizados en zonas rurales. Como se puede leer en la cita anterior, los docentes de zonas rurales, así como los de zonas marginales, manifiestan mayor necesidad de ayudar a sus alumnos, percatándose de las malas condiciones en que viven.

Se mencionó que la diferencia de realizar su trabajo en un contexto urbano o uno rural es determinante para la participación de los padres involucrándose con el aprendizaje de sus hijos y para establecer relaciones afectivas y de trabajo con sus propios alumnos. El contexto rural facilita el trabajo, mientras que en el urbano se presentan más dificultades, que al acumularse de manera sostenida por algún lapso de tiempo, causan estrés.

Maestra: Muchas veces influye el medio. Yo trabajé en el campo y sí influyen mucho los problemas que tengan (los niños), pero creo que lo que más influye es la disposición de las personas (los padres de familia). Porque por ejemplo, yo he visto que aquí (zona urbana) a pesar de que los papás a lo mejor están más preparados, como que no tienen la disposición para el trabajo, como que a todo le encuentran un “pero”. Y en cambio, cuando estaba en ese ranchito, pues las vacas se atravesaban, una vez un niño me llegó con la tarea llena de caca de chivo, olía horrible, pero llevaba su tarea... (Grupo focal 1)

El contexto determina en mucho las tradiciones, la actitud, valores, participación de las familias, los niños, los padres y por lo tanto, la calidad de vida de los maestros y el desempeño en su trabajo. Al trabajar en una ciudad, la interacción con los niños y sus padres se dificulta, por el mismo ritmo de vida, la soledad de los niños y las exigencias cotidianas personales de los mismos profesores. Igualmente se enfrentan a situaciones donde no pueden “defender” o procurar la educación integral de sus alumnos y terminan limitándose a la trasmisión de información contenida en los programas escolares.

Maestra: Yo creo que lo que cambia entre un lugar y otro es la disposición de las personas, por ejemplo, (en el rancho) había una niña que su mamá la golpeaba. Y la niña de repente iba muy triste, toda despeinada, toda moreteada. Yo amenacé a la señora, le dije “que si la volvía a ver golpeada, yo la iba a denunciar”. Y la señora se disculpó, cambió de actitud con la niña, la mandaba ya limpia, la mandaba bien peinada... es cuestión de cómo hacerle ver las cosas. Y siento que aquí

(en la ciudad) es diferente. Si tratas de ayudar te lo toman a mal, “y ¿por qué usted ya lo castigó?, no le hizo la tarea pero se la va a traer mañana”, todo tiene justificación... y si tú haces algo: “¡ah! usted ya lo está maltratando, es daño psicológico, ya los está exhibiendo, la voy a denunciar”. Entonces, ahí es cuando tú dices “bueno, yo trato de ayudar” y si me encuentro con eso... mejor no hago nada... (Grupo focal 1)

Se mencionó que en ocasiones los mismos padres reclaman a los maestros por diversos motivos relacionados a la atención que se les da a los niños. Sin embargo los profesores identifican que varios de sus alumnos se quedan solos en casa por las tardes, después del colegio. Esta soledad se refleja en problemas de comportamiento o académicos y son ellos, como docentes, quienes quedan con la responsabilidad del cuidado y atención especial que muchos de los niños exigen.

Maestra: yo con el caso de Chucho, es mi alumno, le hablo y no me entiende, se porta muy mal y termina seguido en la dirección. Ya dice la mamá que yo lo traigo de encargo, y pues ya no sé qué hacer con Chucho.... luego me pongo a pensar y digo ¿Por qué será así? y pues investigando ya con sus papás, lo que pasa es que Chucho es un niño que se queda solito de dos a seis de la tarde. No tiene quien le llame la atención. Entonces lo que hace el niño cuando yo salgo del salón de clase por cualquier motivo, él ya me agarra, así, del brazo, “¿Qué pasó Chucho?”, “me quiero ir con usted maestra”, tengo que decirle que no y se enoja... Creo que el tiempo que no le dedican en casa, lo busca en mí... (Grupo focal 3)

Los profesores coinciden en ser conscientes de que trabajar con seres humanos, con niños en particular, los hace acreedores de una gran responsabilidad, ya que de su forma de mirar, tratar, hablar e informar a los pequeños, dependerá la manera en que se transformen en adultos sanos.

Saben que la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo de los niños, sin embargo, se quejan de la falta de apoyo de la educación en casa por lo que no da continuidad o reforzamiento de lo que se ve en clase. Mencionan que los padres no se toman el tiempo de revisar las tareas con los niños o ayudarles con sus estudios; al menos esperarían que la educación en valores fuera responsabilidad de la familia, pero desafortunadamente ya no la identifican como un elemento que se pueda adquirir en el hogar.

Todo este contexto social, donde el niño queda ubicado como un ser “indefenso” o solo, aunado a características específicas de la personalidad de los maestros (como el adquirir múltiples responsabilidades a la vez y la autoexigencia) y el no contar con herramientas específicas para afrontar los problemas de los alumnos o ayudarlos a solucionar los mismos, son un conjunto de factores que lleva a los maestros no solo a vivir de manera estresada, sino a experimentar diversos trastornos del estado de ánimo como la depresión.

Maestra: Yo considero que todas las profesiones te llevan al estrés, siempre y cuando vayan de la mano con la responsabilidad. Cuando a mí me vale todo (no importa nada), puedo ser arquitecto, ingeniero, médico, lo que sea... pero cuando nos ponemos esa camiseta (la de maestro) queremos sacar el trabajo lo mejor. La función del maestro es una de las más estresantes, porque creo que todos hemos coincidido en algún momento en pensar, “lo que tengo es material humano”, si el químico se equivoca en alguna sustancia, alguna mezcla, vuelve a hacer, otro experimento. En cambio nosotros no, dejamos huella en la cabecita de cada uno... (Grupo focal 2)

En varias ocasiones los participantes mencionaron no saber qué hacer con los problemas los niños, cómo jerarquizarlos y tratar de encontrarles solución. Pero al mismo tiempo reconocer que ellos no son quienes tienen la responsabilidad total de la solución de absolutamente todos los problemas de sus alumnos. Esta capacidad de jerarquizar problemas y canalizarlos a los actores

responsables, son algunas de las propuestas de los mismos profesores para intentar evitar el desgaste emocional.

Maestra: Esa preocupación constante por los niños nos lleva a un estrés porque no lo canalizamos, no jerarquizamos la problemática que tenemos en un salón, ¿cuál es la que tiene mayor importancia?, ¿cuál es la que sigue?, ¿qué problema puedo cambiar en mis niños? y ¿cuáles, no puedo cambiar? Lo sabemos... pero si decimos “el niño, los piojos, la mamá”... no vamos a cambiar, es la vida de ellos, pero no la desligamos de la nuestra. Me llevo el morral con sus problemas... (Grupo focal 1)

Se mencionó que esta habilidad de no cargar con los problemas de los niños sin desligarse de ellos, es adquirida con el tiempo de experiencia en la docencia, sin embargo, no se les entrena para enfrentarla. Los profesores con más de treinta años impartiendo clases comentaron que su proceso de experimentar, afrontar y solucionar el estrés cotidiano causado por las propias características de la profesión, los llevó por una serie de sucesos de vida, que también han marcado su trayectoria como docentes.

Una de las primeras reflexiones se centró en darse cuenta de que cada uno de ellos, de forma individual, no será capaz de cambiar la vida de sus niños, ni del mundo, sino que debe asumir que nadie es indispensable y que el valor de su trabajo radica en los pequeños logros cotidianos. En muchas ocasiones ellos mismos no valoran las metas que alcanzan día con día y, por otro lado, sienten que sus logros profesionales no son reconocidos por sus superiores o la SEP.

Maestra: ... Yo veo que el maestro en muchas ocasiones tiende a olvidarse de sí mismo porque cree que es imprescindible para que funcione su grupo, para que funcione la escuela, porque siempre tiene una comisión pendiente, porque le toca la guardia, porque le toca la venta del “boing” (zumos industrializados), porque lo que gustes y mandes. No creemos que sea oportuno faltar. Y ya al final hay estragos. Y es triste ver como muchos maestros acaban muy enfermos y menoscabados, y a veces no te dan ni un ¡gracias! ... (Grupo focal 2)

Además de los aspectos relacionados con su trato y trabajo directo con los niños, los profesores mencionaron que la burocracia, en la cual giran muchos de los trámites para ejercer satisfactoriamente su profesión, es también un factor que influye para la presencia de emociones adversas. Algunos de esos trámites requieren que los profesores regresen varias veces a las oficinas burócratas, que sus pagos se retrasen por varios meses y entregar una alta cantidad de formatos y registros del desempeño académico de sus alumnos.

Maestro: Pasé por un momento en el que tuve que tramitar mi pago, eso ya no era estrés, era frustración, era coraje... ¿cómo era posible que algo tan sencillo ellos mismos (administrativos) lo complicaran? pero pues realmente no me afectaba en mi trabajo, pero sí me provocaba frustración, a veces lo confundimos con estrés... básicamente era eso, el papeleo, el trámite que yo tenía que hacer... y que tardo siete meses. Yo me ponía a pensar “de cierta manera yo tengo ventaja porque mis padres todavía me mandan dinero para estar aquí en Morelos”, yo no soy de aquí. Pero imagina a los compañeros que realmente necesitan el dinero... (Grupo focal 4)

Un factor importante que durante el ciclo escolar 2008 – 2009 causó alteración en el estado de ánimo de los profesores, fue el **conflicto magisterial** reportado en todo el país como consecuencia de la alianza del Gobierno Federal (SEP) con los representantes del SNTE.

Se cerraron las Escuelas Primarias del país por alrededor de tres meses, suspendiendo las clases para los escolares de Primaria. Para cubrir los horarios de clase y evitar la pérdida del año escolar, se contrataron profesores suplentes para cubrir temporalmente a los profesores disidentes.

Al término del conflicto los padres de familia de varias escuelas se negaban aceptar que los profesores ausentes regresaran a sus escuelas, originando confrontaciones verbales que en algunos lugares terminaron en violencia física hacia los maestros. El magisterio del estado de Morelos es de los opositores a

las corrientes establecidas como líderes del sindicato, por lo tanto son de los colectivos magisteriales más socialmente activos en las manifestaciones y paros de labores como protesta a las decisiones de la Nueva Alianza para la Educación en México.

Esta situación se reflejó en el discurso de los profesores que laboran en Cuernavaca (capital del estado de Morelos), pero también surgió como tema de discusión en las escuelas de la Ciudad de México.

Directora: Ah claro, para nosotros era muy estresante (el conflicto magisterial). Primero cuando nada más estábamos Lolita y yo aquí, y que querían entrar los maestros, y los padres de familia no querían que entraran. Para mí y para los otros eso fue muy desgastante, sobre todo porque los compañeros creían que nosotras éramos las que no queríamos dejarlas entrar. Siempre cuando me reunía con los papás les decía “yo lo único que les pido es que respeten el lugar de mis compañeros, los maestros que están cubriendo solo es temporal, pero quiero que a cada uno les respeten su lugar”, y primero me decían que sí. Ya conforme fue pasando el tiempo se enojaron mucho, vinieron y me dijeron: “sabe qué, maestra, ya no los vamos a dejar entrar”. El último día que me reuní con ellos les dije “dejen entrar a mis maestros, por favor”, y me dijeron “sabe qué, maestra, usted nos está jugando chueco, porque si ya vio que los maestros no quieren regresar y todavía usted está abogando por ellos, entonces ¿de qué se trata? ¿de qué lado está usted?, entonces no está apoyando a sus niños, está apoyando a sus maestros”. Entonces yo no dormía... era una situación muy embarazosa, así tan fea, luego los gritos allá afuera, se peleaban... (Grupo focal 1)

No todos los profesores dejaron sus labores para unirse al movimiento magisterial, algunos se quedaron en las escuelas y continuaron las clases. Esta situación también causó conflicto entre los profesores, ya que tenían posturas diferentes, unos culpaban a los otros y viceversa.

La diversidad de posturas políticas, ideológicas y sociales se aceptaron poco a poco, aunque las divisiones grupales continúan. De igual forma los padres aceptaron el regreso de los profesores a sus escuelas, hasta restablecer al 100% las clases.

El mismo conflicto magisterial causó problemas de salud y agotamiento emocional en los profesores que se involucraron, además de las respectivas consecuencias sociales de rechazo hacia la figura docente.

Maestro: ... Yo creo que físicamente no estoy bien, no sé si es el ritmo de trabajo, pero me siento muy cansado, físicamente me siento cansado, y mentalmente me siento muy estresado... cuando las cosas no me salen bien o como yo quiero que salgan, soy muy aprensivo y eso es lo que me afecta. Le estaba comentando ahorita que no puedo comer grasas, estoy en una dieta porque, a partir del movimiento (magisterial) me resultó una gastritis muy, muy severa, y ya estuve en un tratamiento y no me funcionó. El sábado tengo una cita con el gastroenterólogo... (Grupo focal 3)

Actualmente se intenta controlar a los profesores desde la formación docente, estableciendo nuevos cursos obligatorios para que los maestros conserven sus plazas laborales. El descontento sigue, pero no hay nuevos paros de labores. Las manifestaciones espontáneas de maestros continúan en todo el país.

Además de los roces que pueden surgir entre profesores por el conflicto magisterial, es importante mencionar que los maestros refieren que no tienen mucha relación entre ellos, no hay espacios adecuados para la convivencia entre compañeros. Las reuniones son únicamente de trabajo, no hay tiempo para la vinculación personal o para compartir problemas personales. Menos aún con los profesores de Música o de Educación Física, quienes no trabajan de manera permanente en las escuelas, sino que cubren ciertas horas dependiendo de la demanda de clases de cada escuela.

Así mismo los docentes refieren que la SEP y el SNTE no permiten que los profesores sean innovadores en sus clases, ni que propongan formas de organización y trabajos diferentes a las ya establecidas. Por un lado sí mencionan que es necesario motivar a los alumnos, pero al mismo tiempo existen especificaciones particulares para el desarrollo de su trabajo que los limita y desmotiva.

Maestra: ... Entonces viene esa incongruencia de lo que te piden que hagas y como te tratan a ti. Entonces, tú no puedes dar lo que no eres, lo que no tienes. Si tú no recibes afecto, apapacho, consideración como maestro ¿Cómo se esperan que tú seas así con los alumnos? ... todo esto al final del tiempo va pesando, y algunos salimos mejor librados, ya sea enfrentando esa situación, buscando otras vías o estrategias, y a otros finalmente acaba avasallándolos toda esa situación (Grupo focal 2)

El tener una carga elevada de actividades que se deben realizar de manera simultánea y que constituyen responsabilidades y compromisos para los docentes, igualmente causan tensión, que al ser sostenida por algún tiempo prolongado puede desencadenar burnout en los profesores. Reconocen que el trabajar dos turnos o más implica mucho desgaste físico y emocional.

Maestra: ... El estrés se me nota cuando yo tengo tensión, porque me apropio de varias cosas. Como que quisiera yo cumplir en todos lados, entonces me exijo más de lo que debería, y muchas personas me lo han dicho “es que te exiges más” y a lo mejor por tratar de “cumplir” en todos lados me tenso, porque a veces no puedo cumplir todo (Grupo focal 3)

Consecuencias del estrés

Como consecuencias del estrés se mencionaron los padecimientos físicos, que en varias ocasiones no son asociados a estrés por sí mismo sino a otros factores como el entorno. Este proceso de darse cuenta de que el cuerpo mismo está reaccionando al estrés es una fase final a sucesos de tensión prologada que no se hace consciente hasta que el cuerpo reclama.

Maestra: Yo siento la mayor obligación, responsabilidad y peso en el trabajo. Como trabajo en la mañana en la tarde y en las dos cosas se quiere cumplir... apenas hace como tres semanas me pasó algo bien chistoso, el conserje me dijo "es que estás estresada", porque yo dejé de oír de este oído, yo ya no oía nada, oía mi grupo, pero bajito y como si tuviera unos audífonos. Entonces yo le dije "sabes que es que me siento bien mal, no oigo" y me asusté mucho, dice "es estrés". Cuando llegué a mi otro trabajo ya estaba como si nada (Grupo focal 4)

Otros padecimientos físicos mencionados como consecuencia del estrés fueron el insomnio, dolor de cabeza, falta de apetito, problemas circulatorios, ansiedad frecuente, dolor de espalda, gastritis.

Como parte de las consecuencias que provoca el trabajo y la organización de la vida acelerada, se mencionó que la disminución de la relación familiar y las experiencias cotidianas significativas y duraderas, son de las pérdidas más dolorosas y menos redituables. Es decir, no vale la pena "vivir" corriendo tras el tiempo, buscando estatus o mejores ingresos, cuando lo que se pierde es la convivencia con los hijos, la familia, la pareja. Darse cuenta de dicha pérdida provoca una serie de sentimientos encontrados, entre los que se identifican la ansiedad y el estrés.

Maestra: Una de las cosas que a mí me afectó demasiado fue tener que dejar a mis hijos pequeños, porque yo tenía tres turnos. Salía de una Primaria, me metía a la otra y me iba a una Prepa (Bachillerato). Veía a mis hijos solo dormidos, llegaba a las once de la noche a hacer comida, a limpiar mi casa, porque ¿qué persona me va a ayudar en la limpieza a esa hora? Al otro día a las cuatro de la madrugada ya estaba guisando para la comida y así fueron muchos años. De pronto mis hijos crecen, se convierten en profesionistas, se van y digo "y ahora, no tengo nada" y el asumir eso fue un caos para mí, fue una cosa horrible, ahí es donde me di cuenta que hay cosas que no podemos cambiar y estoy tratando de aprender, a no exigirme tanto, la perfección... no la hay (Grupo focal 1)

Fue interesante notar que varios de los participantes son hijos de maestros o son descendencia de familias enteras de tradición docente. Por lo tanto han experimentado en carne propia el abandono de alguno de los padres por dedicarse exclusivamente al trabajo, igualmente han experimentado el verlos en crisis emocionales, refugiados en el alcoholismo o con demás consecuencias de salud por estrés crónico.

Maestra: Ya hace como diez años, veía que cinco de mis familiares fueron al Instituto de Neurología y Neurocirugía a hacerles estudios, los cinco eran maestros, entre ellos mis papás. Toda la familia es de maestros y ellos sí se ponían la camiseta. Hasta se llevaban a los niños a la casa. Yo los veía y pensaba: “como se sientan con los niños a estudiar y les dicen: tú puedes, tú vas a sacar el primer lugar ¿y nosotros qué?”, o sea, nosotros somos sus hijos... se llevan a otros niños que no son sus hijos... a nosotros hasta nos exigían más y con menos paciencia (Grupo focal 3)

Otras consecuencias del estrés se reflejan en el estado de ánimo y en la actitud de los profesores. Por lo general se manifiesta en el “mal humor” (actitud de enojo o fastidio), en ocasiones no es bien percibido por los propios docentes, pero sus compañeros llegan a notarlo o mal interpretarlo a través de su lenguaje no verbal, por malos modos o palabras secas.

Maestro: ¿Mal humor? pero no veo reflejado el estrés en mi mal humor.

Maestra: No te ves al espejo, cuando pasas hasta tiemblas....

Maestro: ... Estoy enojado, pero pasa un maestro, una maestra y la saludo normal... no me desquito.

Maestra: A mí me contestó mal.

Maestro: No le contesté mal, no es cierto, no es cierto (con buena actitud, de broma).

Maestra: ¿No? ¿Se acuerda el día que le dije que los niños estaban haciendo desorden?, y usted se puso “de malas”, yo le seguía hablando y usted ya no me hizo caso (Grupo focal 1)

Dicha actitud negativa, como consecuencia, afecta a las relaciones sociales de los profesores, ya sea con la familia o con sus compañeros de trabajo. Se disminuye la participación social y las interacciones afectivas significativas con la pareja o amigos cercanos.

También disminuye su rendimiento laboral, no tienen motivación ni energía suficientes para el trabajo. Mencionaron que sus alumnos también sufren las consecuencias de dicho estrés, como el tener que lidiar con la “maestra enojona”.

Maestra: En el trabajo, en mi desempeño laboral, no es el mismo, no suelo dar lo mismo, me imagino, por el mal humor o lo que yo tenga, no doy el mismo servicio que puedo dar diario (Grupo focal 1)

Maestra: En el trabajo a veces me desquito con los niños, que no tienen ellos la culpa, los regaño, pobres (Grupo focal 3)

El cansancio emocional también originado por el estrés en el trabajo, da como consecuencia la mala actitud de los profesores hacia sus mismas autoridades educativas, originando resistencia al cambio o a las innovaciones que podrían mejorar el desarrollo de su profesión, y con ello, los aprendizajes adquiridos por los niños.

Maestra: Porque dentro de esa etapa de cansancio, llega un momento en que el maestro rechaza todo lo que venga de una autoridad, sistemáticamente, antes de analizarlo o verlo. Viene de la autoridad, mal, ya no nos damos la opción siquiera... (Grupo focal 2)

Entre los padecimientos reportados como consecuencia del estrés se encuentran mareos, dolor de cabeza, mal humor. Los maestros mencionaron que las emociones cotidianas acumuladas tienen repercusiones negativas en el cuerpo.

Maestro: Porque cuando... si se da que de repente tengo un problema, una preocupación, una angustia y de repente "ay, me siento mareado o algo", cuando nos agobia algo, pues finalmente el organismo lo refleja de alguna manera (Grupo focal 2)

Formas de afrontar y disminuir el estrés

Al explorar los recursos con que cuentan los docentes para afrontar el estrés o disminuirlo en el caso de padecerlo, algunos mencionaron que la actividad física es una de las mejores soluciones. Por ejemplo para combatirlo hacen ejercicio, yoga, descansan o buscan la convivencia familiar.

Propusieron que en las escuelas se organicen talleres dirigidos a maestros para aprender a controlar su estrés, además de actividades que les permita vincularse y conocer a sus compañeros. Igualmente sugirieron talleres dirigidos a los padres de familia, donde se aborden temas sobre los valores familiares, el acercamiento con los hijos, el manejo afectivo del desarrollo de los niños, la comunicación familiar y la corresponsabilidad del padre con la escuela en el proceso de aprendizaje.

Maestra: ... Talleres para fomentar lazos entre padre e hijo, yo tengo tercer grado, y creo que a esta edad hay mucha comunicación con los papás. El papel fundamental en el proceso del hijo, no tan solo que lo crezca y le dé de comer, sino en la formación integral que puede tener un ser humano, abarcando el estudio. Que el papá se sienta responsable en este proceso y se integre... (Grupo focal 3)

Otros profesores mencionaron como alternativa para el estrés, aminorar los compromisos o actividades extras adquiridas. Mencionaron la importancia de aprender a organizar el tiempo y a canalizar la energía. Quienes han logrado desprenderse de alguna actividad, experimentaron alivio al tener más tiempo y menos obligaciones, que a fin de cuentas, eran factores que los tensionaban.

Es importante mencionar que algunos de los participantes cursaban estudios de Postgrado, para lo cual el Estado les otorgó licencias con goce de sueldo además de un apoyo económico. En dichos casos los profesores, mencionaron que antes de iniciar los estudios, vivían apresurados, sin descanso ni tiempo. Al contar con recursos económicos y al cambiar sus actividades cotidianas igualmente cambiaron sus hábitos, lo que favoreció a su salud, además de reducir bastante su tensión emocional.

Facilitadora: Desde que estás en la maestría ¿han cambiado tus hábitos?

Maestra: Al principio no, no del todo, pero ya al poco tiempo fue cuando se vinieron todos los cambios... Y pues sí de alguna forma, aunque no completamente, sí cambiaron esos hábitos. Porque ya me traigo comida y me hago a la idea de que me la tenía que comer, porque en todos los demás tiempos siempre yo priorizaba el trabajo. El clásico "es que no me da tiempo", no nos damos tiempo, que es muy distinto... (Grupo focal 2)

Así mismo se reconoció que una herramienta imprescindible para afrontar la carga de trabajo y el ritmo de vida cotidiano, lo constituye el apoyo de la pareja, además de mantener la estabilidad emocional como una forma de vida. Dicha estabilidad se obtiene siendo conscientes de la propia persona, manteniendo una forma reflexiva de vivir. Es decir, vivir de manera atenta a las propias necesidades, deseos y motivaciones, haciendo las actividades que producen mayor satisfacción personal sin olvidar a las personas significativas con quienes se comparte la vida.

Maestra: Pues fíjate que precisamente la estabilidad en lo emocional fue lo que me ayudó grandemente. Me ayudó a sobrellevar toda esa carga de trabajo y esa tensión, sin que repercutiera más allá de simplemente pequeñas lagunas de memoria que de repente vinieron... el próximo lunes dieciséis, cumpla dieciocho años de casada... (Grupo focal 2)

Esta reflexión fue muy poco compartida por los profesores, de los cuatro grupos focales se mencionó solo en dos y son muy pocos los maestros que lograron identificar que el bienestar en su trabajo se puede relacionar con su bienestar personal. Dicha reflexión se logró en profesores que están cursando algún estudio de Posgrado, en maestros con más de diez años en la docencia o en aquellos que ya están próximos a jubilarse.

Mencionaron que no sólo se trata de tener menos actividades, sino de disfrutar las actividades que se realizan, en sentirse útil y no “malgastar” el tiempo. Fue muy interesante observar que los profesores que poco a poco van dejando actividades (por licencias de estudio, permisos o jubilaciones) de pronto no saben cómo organizar su tiempo libre, no saben qué hacer y les cuesta trabajo contactar con ellos mismos. Han estado tanto tiempo mirando hacia afuera, que les es difícil mirar hacia adentro.

Maestra: Pensaba... "no puedo estar aquí (en casa), vamos a hacer otra cosa, hay muchas cosas que hacer". Y a mí también, siento, se me hizo difícil porque por mi mismo trabajo yo no tolero con facilidad el estar sola. Ni la soledad ni el silencio. Diario estás con niños, que todo el tiempo hablan. Necesito que haya gente y que haya ruido, sonido. Entonces para estudiar yo tengo que poner la radio o algo, en silencio, yo no me puedo concentrar en silencio. Son cosas que adaptas, vives de esa manera, y después cambiarlas no resulta sencillo... (Grupo focal 2)

Otra propuesta que hacen los profesores para disminuir su estrés es contar con periodos más prolongados de descanso. Una de las recurrentes críticas de la población en general es que la escuela tiene muchos periodos de descanso, sin embargo los docentes los perciben como insuficientes porque ellos siguen preparándose a través de cursos o talleres durante dichos periodos.

Maestra: ... Nos quedamos cortos en los tiempos de descanso; sería muy adecuado, en mi punto de vista, pues que se establecieran ciertos tiempos, y los maestros en forma escalonada recibieran como lo que se da ya a niveles universitarios, un año sabático. Eso le llamaría yo dentro

de lo que se conoce como la higiene mental... tienes que desintoxicarte periódicamente, no es que estés harto de tu trabajo pero tienes que hacer una limpia en ti, enriquecerte en otros sentidos, como sería en la preparación profesional y emocional. Para regresar nuevamente con más ganas, más ánimo... (Grupo focal 4)

El descanso fue mencionado como indispensable e igualmente se propuso que se respeten los espacios y tiempos para las actividades de recreación y de ocio. Ellos sugieren incluir actividades específicas para el control de estrés, como las prácticas de yoga, tai-chi o meditación.

Otra propuesta es actualizarse profesionalmente, así como involucrarse en talleres o encuentros de desarrollo personal. Se mencionó que el autoconocimiento es fundamental para prevenir y disminuir el estrés y el desgaste emocional en torno al trabajo. Este tipo de reflexiones donde el “aprender a ser” es propuesto como recurso preventivo, solamente se manifestó en los grupos focales donde participaron alumnos de postgrado, quienes tienen otro tipo de sensibilidad y aprendizajes nuevos, proporcionados por el cambio de dinámica cotidiana, propia de los profesores de Primaria.

Los grupos de profesores con dinámicas usuales de vida y trabajo no lograron identificar esta necesidad del “aprender a ser”, ni de sugerir el autoconocimiento o reflexión como forma de vida, con excepción de los docentes con más de diez años de docencia o cercanos a la jubilación.

Con los resultados obtenidos en los cuatro grupos focales se logró identificar, en el discurso de los docentes, una serie de factores entrelazados. Los maestros tienen un profundo sentido de servicio y pertenencia a su gremio. El ser maestro es parte de su identidad personal, sin embargo se enfrentan a una serie de carencias estructurales que ponen en riesgo su salud, tanto física como emocional.

Por un lado no reciben sueldos acordes a sus necesidades ni al servicio que prestan. Así mismo, además de su labor con los niños, deben realizar trámites burocráticos que les quitan demasiado tiempo y energía. Al no contar con el sueldo adecuado por su labor, se ven obligados a buscar otros trabajos o a buscar más turnos. Esto provoca que tengan el tiempo saturado, que corran todo el día, sin prestar atención suficiente a la familia, a los amigos, a la pareja, y peor aún, a ellos mismos. Dejan de lado las necesidades básicas como la alimentación, el descanso, el chequeo médico, hasta que el mismo cuerpo les exige que se detengan y miren hacia adentro.

5.9 Conclusiones

Considerando los resultados del estudio se exponen las reflexiones finales, dando respuesta a las hipótesis, preguntas de investigación y objetivos establecidos al principio del estudio.

Las preguntas de investigación fueron:

1. ¿Cuáles son las prevalencias de burnout y sus dimensiones en profesores que laboran en Primarias públicas de México?
2. ¿Cuáles son los factores asociados a la presencia de burnout en dicha población?
3. ¿Cuáles son las causas y las consecuencias de la presencia de burnout en los profesores?

Las hipótesis planteadas son:

1. El Síndrome de desgaste profesional (burnout) se presenta aproximadamente en el 50% de los profesores de escuelas Primarias públicas de México que participaron en el presente estudio.
2. Los profesores con burnout, también reportan mayores padecimientos de salud física en comparación con aquellos que no lo presentan.

-
3. Los profesores con burnout, también reportan mayores padecimientos de salud mental (como depresión, autoeficacia baja y menor apoyo social) en comparación con aquellos que no lo tienen.

El objetivo principal del estudio fue explorar el síndrome de desgaste profesional (burnout) y algunas de sus repercusiones en profesores de escuelas Primarias públicas de México.

Los objetivos específicos establecidos fueron:

1. Diagnosticar la prevalencia de burnout en una muestra de profesores de escuelas Primarias públicas de México.
2. Determinar la asociación del burnout con otros factores laborales, sociales, de salud física y de salud mental de los participantes.
3. Indagar las alternativas propuestas por los participantes para la prevención del burnout.
4. Establecer las líneas generales de actuación frente a la problemática analizada.

Para dar respuesta a cada uno de los puntos anteriormente presentados se indagaron las diversas variables utilizando dos aproximaciones metodológicas y de análisis, una cuantitativa y la otra cualitativa.

Desde la aproximación cuantitativa, explorada a través de encuestas, se encontró que el 68.7% de los docentes del estudio presentan burnout. Este resultado confirma la primera hipótesis, donde se esperaba que más del 50% de la población estudiada reportara la presencia del síndrome.

De las tres dimensiones del burnout, el desgaste emocional fue la más frecuente, con puntajes medios y altos en el 59.35% de los participantes.

La despersonalización mostró puntajes bajos (88.7%), lo que denota que los profesores estudiados, en su mayoría, no se muestran cínicos o afectivamente distantes de sus alumnos o compañeros de trabajo. Casi el 25% presentó falta

de realización en el trabajo, lo que habla de una relativa insatisfacción con la actividad laboral.

Estos resultados responden a la primera pregunta de investigación y al objetivo específico de diagnosticar el burnout y sus dimensiones en la población de estudio. Para responder a la segunda pregunta de investigación y mostrando asociación con factores sociolaborales, se encontró que los docentes que presentaron el síndrome son quienes:

- Trabajan de 4 a 24 horas semanales (menor a la media de tiempo de trabajo a la semana).
- Trabajan en ambos turnos en la docencia. Presentan menor frecuencia del síndrome quienes trabajan en el turno matutino.
- Presentan contrataciones temporales o indefinidas. Tienen menor burnout los docentes con base e interinatos temporales.
- Estudiaron solo la escuela normal con nivel de diplomatura. Es menor el porcentaje de burnout en los docentes quienes estudiaron una licenciatura o un Postgrado, aunque no lo hayan terminado.
- Perciben los mayores ingresos mensuales. Los profesores con menor remuneración, presentan menores porcentajes del síndrome.
- No tienen una relación estable de pareja. Los profesores con pareja, presentan menores porcentajes de burnout.

Estos resultados muestran que la incertidumbre laboral puede ser un factor importante para el desarrollo del síndrome. Es decir, los profesores que presentan burnout son quienes trabaja en ambos turnos, con horarios diversos no consecutivos y sin jornadas completas (lo que puede explicar que el menor número de horas laborales sea significativo) y con contrataciones temporales o indefinidas.

Por otro lado, el nivel educativo y el nivel de ingresos también se asociaron al burnout. Aquí se encontró que la presencia del síndrome en ingresos altos, depende del nivel educativo. En general, los bajos ingresos presentan mayor presencia de burnout, con excepción de los profesores con nivel de estudios de

postgrado. Por otro lado, se observó que los docentes con licenciatura terminada y que perciben ingresos bajos, son quienes presentan mayores porcentajes de burnout. Esto hace suponer que el nivel formativo de los docentes crea expectativas de ingreso, que al no ser cubiertas predisponen a la presencia del síndrome.

Aquí cabe señalar la importancia de que las reformas educativas mexicanas contemplen el aumento de los salarios de los docentes independientemente de su nivel de instrucción, pero que al mismo consideren una serie de incentivos que refuercen los logros académicos de los profesores.

En el aspecto personal, fue interesante observar que los docentes que reportaron tener una pareja estable (independientemente del estado civil) presentaron menos porcentajes de burnout. Esto coincide con los resultados de diversos estudios donde se señala la importancia del apoyo de la pareja en la satisfacción del trabajo (Maslach et al 2001) siendo los hombres solteros quienes más reportan el síndrome. Igualmente, en los resultados cualitativos, se mencionó que el apoyo de la pareja y la familia les ha servido para disminuir el estrés en el trabajo

Al realizar el análisis bivariado de los factores de salud relacionados con la presencia del burnout se encontraron varias con asociación significativa, sin embargo, cabe señalar que muchos de estos padecimientos perdieron su significancia al ser incluidos en el análisis multivariado, por el efecto de los demás. Sin embargo, se presentaron mayores porcentajes de burnout en todos los casos de los padecimientos indagados. Con esta información se confirma la hipótesis de que los profesores con burnout, también reportan mayores padecimientos de salud física en comparación con aquellos que no lo presentan.

Esto también es sustentado por los resultados que muestran que los docentes que reportaron burnout, en su mayoría, no reportaron malestar percibido. Mientras que los profesores con burnout, obtuvieron mayores porcentajes en los niveles medios y altos (43.35%). Al comparar entre las dimensiones de

burnout, se encontró que los profesores quienes no reportaron malestar percibido tampoco presentaron agotamiento emocional (77%) ni despersonalización (48.28%). Quienes presentaron puntajes altos de malestar, obtuvieron mayores puntajes de falta de realización en el trabajo (7%)

Estos resultados coinciden con los de diversos estudios que han relacionado positivamente la presencia de burnout con diversas enfermedades (Bargellini et al 2000; Esteve Zarazaga et al 1995; García Calleja 1996; Mohren et al 2003) aunque los datos aquí mostrados no constituyen estudios de casos y controles, diseño que podría demostrar de manera contundente la asociación del síndrome con estados adversos de salud. Así mismo, la presencia del burnout puede explicar problemas de bajas profesionales o absentismos laborales (García Calleja 1996) de los docentes, que un principio hayan sido explicadas con padecimientos físicos (Mesa Franco et al 2002).

Otras variables conductuales relacionadas al burnout fueron:

- Autocuidado favorable de la salud. Los docentes quienes realizan sus revisiones médicas periódicas y acostumbran hábitos saludables, como no fumar o limitar el consumo de alcohol, son quienes presentan mayor riesgo de burnout y de desgaste emocional. Este resultado podría explicarse a través de la descripción de características de personalidad de los participantes, para lo que sería necesario haber aplicado un instrumento con dicha finalidad. Por lo tanto, no es posible entender a profundidad este resultado.
- Riesgo de enfermedad cardiovascular por la dieta. Las personas que llevan una alimentación saludable (baja en carbohidratos y grasas) presentaron menores porcentajes de burnout. Lo mismo se observó en la dimensión de agotamiento emocional. Esto refleja que la elección de alimentos puede ir de la mano del estado emocional de los individuos.

-
- Sedentarismo. El realizar actividades sedentarias (ver televisión, realizar actividades sentadas, uso del ordenador o video juegos) la mayoría de los días de la semana, aumenta la presencia de burnout y de agotamiento emocional. Los profesores que realizan más actividad física (activas) mostraron mayor cinismo y distancia emocional hacia sus alumnos (despersonalización).

Estos datos muestran que las elecciones de las actividades cotidianas, así como el cuidado de la propia persona, igualmente se relacionan con la presencia del síndrome en los profesores del estudio. Esta información es importante, ya que no se identificaron investigaciones que relacionen los estilos de vida con la presencia o ausencia del burnout. Sin embargo, el modelo teórico que explica el burnout desde una perspectiva socio-histórica de Schaufeli podría reforzar la información aquí plasmada, ya que menciona que el mismo estilo de vida actual, basado en el consumo, en la rapidez de los cambios y de las elecciones cotidianas, puede ser el predecesor del mismo síndrome, ya que la forma de vida usual, se refleja en las prácticas individuales realizadas en el ámbito laboral (Schaufeli et al 2009).

Sobre las variables de salud mental que se asociaron con la presencia del burnout se encontraron:

- Apoyo social percibido. Los profesores con niveles altos de apoyo por parte de sus parejas reportaron menores porcentajes de burnout. Como se comentó con anterioridad, esto ha sido ampliamente documentado en la literatura científica (Blase 1982; Gil – Monte & Moreno – Jiménez 2007). Lo mismo sucede con el apoyo recibido por los amigos, donde los niveles altos, aumentan el porcentaje de profesores sin el síndrome (90.97%). Dicha tendencia se mantuvo en el apoyo social recibido por los compañeros de trabajo, observándose que los puntajes medios y bajos de apoyo se asociaron a mayores porcentajes de burnout.

Los puntajes medios de apoyo recibido por los amigos y compañeros de trabajo, se asociaron con mayores porcentajes de agotamiento emocional. Los puntajes altos de apoyo social, se asociaron a la percepción de realización en el trabajo. Estos datos corroboran lo reportado por diversos estudios, que mencionan la importancia del apoyo social, tanto en la satisfacción laboral, como en la prevención del burnout (Eby et al 2010; Fothergill et al 2004; Greenglass et al 1997). Igualmente se sugiere que sea a través del fomento de las relaciones sociales que se prevenga el desarrollo del síndrome (Greenglass et al 1997).

- **Depresión.** Los profesores que presentaron depresión, igualmente mostraron mayores porcentajes de burnout (36.71%). Los profesores que no desarrollaron burnout, presentaron puntajes bajos y medios de somatización, afecto negativo y afecto impersonal. Los docentes con burnout, registraron puntajes altos de afecto impersonal. Igualmente se observó que los docentes sin depresión tampoco mostraron agotamiento emocional (86.63%) ni despersonalización (75.53%), ausentándose ambos en todos los niveles bajos de los componentes de la depresión. Estos resultados coinciden con los reportados por diversos estudios (Hakanen et al 2008; Kovess-Masféty et al 2007) que han asociado positivamente la presencia de burnout con síntomas depresivos (Iacovides et al 2003). La falta de realización en el trabajo fue la única dimensión del burnout que no se asoció con la depresión ni con ninguno de sus componentes, con excepción del afecto positivo. Los docentes que reportaron falta de realización en su trabajo obtuvieron puntajes altos de afecto positivo, lo que resulta difícil de explicar. Se verificó la información múltiples veces, tanto en los cuestionarios como en la base de datos, sin embargo, este resultado queda como una tarea pendiente a explorar en futuras investigaciones.
- **Autoeficacia.** Los profesores que se percibieron como capaces de dar solución a sus problemas y controlar su vida (niveles altos), fueron quienes presentaron menores puntajes de burnout (87.7% vs. 94.85%). Estos resultados coinciden con los reportados en investigaciones que comparan diversos mecanismos de afrontamiento al estrés (Schwarzer & Hallum 2008;

Sears et al 2000; Shen 2009) donde se ha observado que la eficacia percibida contribuye a la prevención del síndrome. En el presente estudio la autoeficacia fue especialmente importante al compararse con la falta de realización laboral o profesional. Los docentes con puntajes bajos de autoeficacia, reportaron mayores porcentajes de falta de realización profesional. Se observó lo inverso en los niveles altos de autoeficacia. En los datos cualitativos se observó que la percepción de no lograr controlar factores relacionados con la situación de vida de sus educandos, así como del mismo sistema educativo, causaba estrés en los docentes, principalmente en aquellos que no lograban identificar estrategias de acción ante dichos eventos estresantes.

Los resultados de diversos aspectos de salud mental expuestos anteriormente, contribuyen a confirmar la tercera hipótesis del estudio que planteaba que los profesores que presentan burnout, igualmente reportan mayores padecimientos de salud mental o características psicológicas específicas. Además, la información detalla las variables relacionadas entre sí. Se realizó un análisis multivariado a través de regresión logística para conocer los factores asociados a la presencia de burnout en los docentes mexicanos estudiados, cabe recordar que no se establece direccionalidad de dichas asociaciones. Los factores asociados son:

- El nivel de estudios. Los docentes con estudios de nivel medio superior (diplomatura o carrera normal) presentan 79% más riesgo de presentar burnout, en comparación con los profesores con mayor nivel educativo.
- Presencia de enfermedades específicas. Los profesores que presentan burnout tienen 4 veces mayor riesgo de presentar colitis, 3 veces mayor riesgo de reportar dolores articulares y 2 veces mayor riesgo de enfermedad cardiovascular, en comparación con quienes no presentan el síndrome.
- Alteraciones del carácter. Los profesores con burnout tienen 8 veces mayor riesgo de presentar mal humor.
- Alteraciones del afecto. Los docentes con burnout tienen 85% más riesgo de presentar rasgos depresivos de somatización, en comparación con quienes no presentan el síndrome.

Los factores protectores del desarrollo del burnout, es decir, que lo previenen son:

- Vida activa. Los docentes que realizan frecuentemente actividades en su vida cotidiana, como barrer, trapear, sacudir, limpiar, presentan 43% menos riesgo de presentar burnout.
- Apoyo social. Los maestros que reciben apoyo social por sus compañeros o jefes de trabajo tienen 57% menos riesgo de desarrollar el síndrome.
- Autoeficacia. Los docentes que se perciben a sí mismos como capaces de resolver sus problemas cotidianos, tienen 46% menor riesgo de padecer burnout.

Con estos resultados se cubre el objetivo específico de determinar la asociación del burnout con las variables independientes del estudio y así mismo, ofrece una aproximación a las causas y consecuencias del síndrome.

Para completar dicho objetivo se realizaron los grupos focales de discusión con la intención de profundizar en la información y es lo que conforma la sección cualitativa del presente estudio. En esa sección se identificaron las causas del estrés, definidas y discutidas por los propios docentes.

El estrés se definió como tensión acumulada, que repercute a la salud, tanto física como mental. Dentro de las causas identificadas que generan estrés en los docentes se reportó:

- Ⓜ Falta de tiempo libre, ya que la mayor parte del día los docentes se encuentran trabajando (en dos turnos u otros oficios además de la docencia) y/o estudiando. Estos resultados coinciden con los reportados en diversos estudios de Latinoamérica donde los docentes enfrentan múltiples jornadas con el fin de alcanzar un sueldo digno que les permita vivir dignamente (Tenti Fanfani 1999; 2007), factor que resta tiempo de interacción con la familia y con ellos mismos. Por otro lado, el cuidado de los hijos igualmente resta a las maestras tiempo para el cuidado de sí

mismas, y les obstaculiza establecer rutinas de salud, como fijar horarios para comer, descansar o hacer ejercicio. Esto denota un ritmo de vida agitado, que deja poco tiempo para sí mismo, sin embargo, es interesante analizar que los docentes que realizan actividades cotidianas activas presentan menor riesgo de burnout, por lo que habría que cuestionar no solo las actividades que se realizan, sino el sentido que se les da a las mismas. Tal vez, el hacer actividades domésticas, implica una forma de autocuidado. Estos resultados pueden analizarse desde la perspectiva del cuidado de sí, mencionado por Teresa Yurén (2005), quien destaca que el desarrollo de la identidad de los docentes está en gran medida determinado por el ocuparse del propio devenir y proyecto personal, en el mundo y con otros.

- ② Carga burocrática de la docencia. Igualmente se mencionó que una limitante del tiempo que genera estrés, es la carga de papeleo que debe cubrirse como parte de sus actividades docentes. En ocasiones el tiempo escolar no es suficiente y los docentes optan por llevar dicho trabajo a casa, restando más tiempo a espacio personal. Esto mismo ha sido reportado en diversos estudios (Day 2006; Esteve Zarazaga 1998; Hargreaves 1998) como factor determinante de las emociones de los docentes. Así mismo, se mencionó la necesidad de replantear estas actividades, facilitándolas, con la finalidad de que dejen de ser una carga.
- ② Exigencias de la docencia. Entre ellas se mencionan, la necesidad de lidiar diariamente con los alumnos y padres de familia, la frustración ante los pocos avances académicos de los escolares y el desprestigio social de la profesión, fomentado por los medios de comunicación. Estos elementos han sido también reportados en estudios (Esteve Zarazaga 1998; Marchesi 2007) que denotan la carga afectiva de la docencia y las exigencias sociales de la misma (Jiménez Lozano 2003). En el presente estudio, los profesores se enfrentaban a la mala calificación por parte de la sociedad ante su decisión de no apoyar las nuevas políticas educativas del país.

-
- Ⓢ Tensión nerviosa. Se describió como afectos adversos inespecíficos que van acompañados por dolores corporales o presencia de afectos que se asocian con la depresión, como la tristeza sostenida durante periodos largos. Dicha tensión fue identificada como causa del estrés más que como una consecuencia. Esto se contrapone a los resultados de diversos estudios que identifican a la depresión como una consecuencia del burnout (Isenbarger & Zembylas 2006) o del estrés (Kokkinos 2007). También se contradice con los resultados cuantitativos del presente estudio. Es interesante notar que dicho estado de nerviosismo es atribuido a problemas cotidianos no exclusivos de la docencia, sino de todas las relaciones sociales que establece.

 - Ⓢ Falta de control. Los profesores mencionaron que el estrés es causado por las situaciones de la vida sobre las que no se tiene control, que se perciben como difíciles de cambiar. Entre ellas se mencionaron aspectos personales como los divorcios, pero principalmente se refirieron a la situación de sus alumnos (violencia doméstica, drogadicción, pobreza, problemas de aprendizaje) y la situación del sistema educativo. Esta sensación de falta de control, puede explicar los datos cuantitativos de autoeficacia, donde los profesores que no se perciben capaces de lograr sus metas o hacer cambios en su vida, son quienes desarrollan burnout. Otros estudios (Bolívar 1999; Day 2006) han mostrado que esta sensación de falta de control o de generar cambios en el contexto educativo, llevan a los profesores a la frustración, desilusión y a la pérdida de la pasión por enseñar.

 - Ⓢ Personalidad. Los maestros reportan que diversas características de su personalidad son también elementos que dan origen al estrés. Por ejemplo, la autoexigencia que busca la perfección constante, los lleva a dar más de sí mismos, trabajar horas extras, preocuparse por sus alumnos de manera desmedida, en ocasiones sobrepasando los propios límites. Esto se relaciona con una creencia inconsciente de querer “salvar el mundo” como misión autoimpuesta a través de la docencia. Esto se ha reportado en diversos estudios sobre la identidad docente (Hargreaves 2005b) como

factor social e históricamente creado, que repercute en las emociones de los profesores.

Los docentes reportaron que los padecimientos físicos que presentan comúnmente son generados como consecuencia de los problemas personales cotidianos, tanto con la familia como en el trabajo. Esto denota que asocian la génesis de la enfermedad con la alteración afectiva y el desequilibrio en las relaciones sociales cotidianas. Así mismo se reconoció la falta de hábitos saludables como un factor común, que igualmente los predispone a la presencia de enfermedades.

En este punto la reflexión se basó en el cuidado de sí como elemento que genera bienestar, sin embargo, se regresó a la falta de tiempo como principal barrera para llevarlo a cabo. El cuidado de sí, va más allá del cuidado de la salud física e incluye el bienestar emocional. Lamentablemente, este cuidado de la emoción no fue identificado más que en un solo grupo de discusión. Esto puede relacionarse con la falta de cultura de la prevención mostrada en todos los grupos, que a su vez se relacionó con la falta de tiempo y la forma de vida irreflexiva (sin cuestionar la propia realidad). Esta forma de vida puede apoyar al desarrollo del burnout (Schaufeli et al 2009) la cual puede depender no tan solo de las condiciones del trabajo, sino de la manera de vivir y experimentar la realidad cotidiana en un sistema social y económico acelerado.

Es hasta el momento de crisis o ante la presencia de enfermedades, que los profesores del estudio se detuvieron a cuestionarse la propia vida, y son los momentos en que se redefinieron las elecciones cotidianas. Este proceso es mencionado por los autores que han estudiado la construcción de la identidad (Dubar 2002; Giddens 2007), quienes definen a los tiempos de crisis como oportunidades de crecimiento y cambio.

Como consecuencia del estrés se identifican los siguientes elementos:

- Relacionados directamente con el trabajo. Se mencionó el desgaste emocional que, como consecuencia, resta motivación al trabajo y aumenta los episodios de ira o enojo durante la enseñanza. Dicho desgaste es explicado en la literatura científica (Hargreaves 2001) como producto de la necesidad constante de enfrentar las propias emociones y al mismo tiempo, lidiar con las de los educandos. Este proceso de manejo de emociones lleva a un punto de desgaste, donde el profesor se agota, en ocasiones llegando a la depresión (Chang 2009), más si no cuenta con las habilidades emocionales necesarias.
- Alteraciones afectivas. Principalmente se reporta el mal humor, así como sentimientos de desesperación, ansiedad, tensión y tristeza (diferente a los “nervios” mencionados como causa de estrés). Esto coincide con los datos obtenidos en la sección cualitativa del presente estudio, así como con diversos autores (Moya-Albiol et al 2010; Reio 2005; van Veen et al 2005) quienes han reportado la importancia de los afectos en el desarrollo de la actividad docente. Los estados emotivos descritos por los participantes reportan su origen en la actividad misma del trabajo así como en la mala relación social con la familia. Esta relación familia – trabajo, igualmente ha sido previamente reportada (Eby et al 2010).
- Enfermedades. Como consecuencia del estrés se menciona la presencia de padecimientos, como dolor de cabeza, gastritis, dolores musculares o de espalda. Estos resultados coinciden con los obtenidos en las encuestas cuantitativas de este mismo proyecto. Es importante mencionar, que aunque la literatura no ha llegado a una conclusión sobre la direccionalidad en las causas o consecuencias del burnout (de Lange et al 2005) son los mismos docentes del presente estudio quienes catalogan a los padecimientos físicos como consecuencias de las alteraciones emocionales que preceden a los dolores o estado de enfermedad.

Con los resultados cualitativos anteriores se responde la tercera pregunta de investigación, sobre las causas y consecuencias del burnout en los docentes participantes del estudio. Para cubrir el tercer objetivo de estudio, en los grupos de discusión se indagaron las actividades propuestas por los propios maestros, para la reducción del estrés y prevención del burnout. Los resultados sugirieron:

- Hacer actividades recreativas que les gusten y motiven. En el caso de las maestras, se mencionó el baile y para los varones se propusieron deportes, principalmente el fútbol. Además, identificaron la necesidad de aprender a administrar correctamente su tiempo libre, con la finalidad de romper la barrera de carencia del mismo.
- Vinculación y socialización. Propusieron fomentar las actividades sociales entre compañeros que les permita conocerse y apoyarse, lo que facilitará la convivencia laboral. Esta sugerencia de los docentes es bastante acertada al considerar los resultados cuantitativos que refieren el bajo apoyo social en el trabajo como factor de riesgo para desarrollar burnout. Así mismo, aumentar las relaciones sociales en el trabajo es considerado una forma de intervención para la prevención y tratamiento del síndrome (Farber 2000).
- Sensibilización y formación a los padres de familia. Se propuso que los padres de familia aprendan a involucrarse de manera activa y positiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus hijos. Se sugiere que esto se haga a través de talleres donde se promueva la educación en valores, la autoestima y la comunicación familiar. Este tipo de intervenciones puede reducir la multiplicidad de roles a la que se enfrentan los docentes, así como disminuir la frustración que surge como resultado de desear mejorar la vida de sus alumnos.

Con la finalidad de cubrir el cuarto objetivo específico, se proponen líneas generales de acción frente al burnout en la población de docentes mexicanos estudiada, basando su aproximación teórica en trabajos ya existentes abordados desde la Psicología de la Salud (Bimbela Pedrola & Navarro Matillas

2007) y Psicología Positiva (Seligman et al 2005), pero al mismo tiempo, innovando a través del “aprender a ser” (UNICEF 2010) de la Educación Social.

Considerando los resultados del presente estudio, así como las sugerencias de los mismos docentes, se propone el diseño, implementación y evaluación de un programa, construido y planificado desde la Educación Social considerando la aproximación contexto persona descrita en el capítulo cuatro del presente documento.

Dicho programa deberá estar conformado por actividades que fomenten en los docentes el desarrollo de habilidades sociales, la organización del tiempo libre, la toma de decisiones, la convivencia y apoyo social entre compañeros de trabajo, el fomento de la autoeficacia y la asertividad. Será necesario promover en los docentes la reflexión sobre su propia persona, el mundo en el que viven, sus condiciones socioculturales y la situación del sistema educativo de México. Esto con la finalidad de que el profesor identifique las fortalezas y virtudes, así como las barreras y necesidades de su contexto, que en gran medida determina su labor como docente.

Se sugiere que la intervención esté dirigida a todos los docentes en general, pero que se centre particularmente en aquellos cuya formación equivale al nivel diplomatura, ya que son quienes presentaron mayor riesgo de burnout.

Para el manejo de la afectividad, se propone orientar a los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales, que partan de la identificación de emociones, siguiendo con la re-estructuración cognitiva.

Para fomentar la autoeficacia se sugiere trabajar en aspectos individuales de la autoestima, en la modificación de las creencias, las cuales determinan la motivación, estados afectivos y las acciones. Dichas creencias estarán determinadas por la historia personal y serán las responsables de la autoeficacia percibida. Igualmente es importante promover el desarrollo de competencias docentes que refuercen el quehacer cotidiano, como la

motivación del alumnado, técnicas para estimular la creatividad, técnicas grupales en el aula, manejo de grupo, entre otras.

Igualmente se sugiere promover la autorregulación, habilidades para la valoración y crítica de la ética social existente, capacidad de definir el propio proyecto de vida y trayecto de formación, habilidades para valorar y hacer críticas sobre la “normalidad” social, capacidad para la expresión creativa y original de sí mismo (Yurén 2005).

Desde la perspectiva individual, se sugiere crear actividades que desarrollen las propias virtudes y fortalezas: Sabiduría y conocimiento, ánimo, humanitarismo, justicia, templanza y sentido de trascendencia (Seligman et al 2005).

Estos datos contribuyen con la identificación de las necesidades de docentes que trabajan en escuelas públicas de México, dejando un antecedente del aspecto emocional, mencionado en la literatura (Shapiro 2010), también como relevante en la población mexicana estudiada. Así mismo cabe resaltar que, considerando el contexto histórico social actual de los docentes en México, es necesario plantear el fomento y cuidado de su salud mental, teniendo en cuenta las diversas reformas educativas y cambios sociales a los que están expuestos. Estas evidencias, fundamentadas científicamente, resaltan la necesidad del Estado Mexicano de proporcionarles más que formación en competencias docentes. Dejan de manifiesto la urgencia de fomentar el desarrollo de competencias personales basadas en el “aprender a ser” y en el “cuidado de sí” como elementos imprescindibles para el ejercicio de la docencia.

Dentro de las limitaciones del estudio se pueden identificar las dos tipos: las metodológicas y las teórico-conceptuales. Como parte de las metodológicas, en la sección cuantitativa se puede mencionar que el muestreo fue no probabilístico, lo que resta representatividad al estudio, es decir, limita en parte que la información pueda extrapolarse al total de la población de docentes de México. En la sección cualitativa se sugiere que, futuras investigaciones,

incluyan otras herramientas indagatorias (como entrevistas u observaciones), con la finalidad de triangular la información y fortalecer la validez de los resultados.

Como parte de las limitaciones teórico-conceptuales se identificó la necesidad de abordar las fortalezas y virtudes, personales y profesionales, de los docentes. Dichos estudios complementarán el diagnóstico de necesidades y permitirán crear estrategias desde aproximaciones más positivas.

Como fortalezas de la presente investigación, se pueden mencionar la combinación de métodos y herramientas cuantitativas y cualitativas que buscan integrar y fortalecer la información proporcionada. Así mismo, los resultados constituyen una aproximación importante al estudio de la afectividad en general, y al burnout en particular, en docentes que laboran en Primarias públicas de México. Como un primer diagnóstico, el presente estudio permitió sugerir líneas de acción así como de investigación, que busquen mejorar la calidad de vida de los profesores, así como la calidad de la enseñanza, a través de la reflexión crítica de la propia realidad y de las circunstancias sociales en las que se vive y trabaja.

Para dar continuidad al presente trabajo se proponen dos líneas de acción. La primera consiste en ampliar el estudio, identificando las fortalezas personales y sociales con las que cuentan los docentes de México, así como sus virtudes y valores individuales. La segunda línea sugerida, es la de diseñar, evaluar e implementar un programa de prevención del burnout para docentes, que considere tanto las limitaciones y necesidades de la población, así como las herramientas positivas con las que cuenta.

Bibliografía

- Aldrete Rodríguez MG, Pando Moreno M, Aranda Beltrán C, Balcázar N. 2003. Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel Primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud* 5:1405 – 14
- Aldrete Rodríguez MG, Preciado Serrano ML, Franco Chávez SA, Pérez JA, Aranda Beltrán C. 2008. Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout, diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, zona metropolitana de Guadalajara, México. *Ciencia & Trabajo* 10:138-42
- Ander Egg E. 1997. *Introducción al trabajo social*. Madrid Siglo XXI
- Anzaldúa Arce E. 2004. *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana
- Aranda Beltrán C, Pando Moreno M, Torres López T, Salazar Estrada J, Aldrete Rodríguez M. 2006. Síndrome de burnout y manifestaciones clínicas en los médicos familiares que laboran en una institución de salud para los trabajadores del estado. *Psicología y Salud* 16:15 – 21
- Arnaut A. 1996. *Historia de una profesión. Los maestros de primaria en México, 1887-1994*. México: SEP/CIDE
- Arnaut A. 1998a. *La federalización educativa en México 1889-1994*. México
- Arnaut A. 1998b. Los maestros de educación primaria en el siglo XX. En *Un Siglo de Educación en México.*, ed. P Latapí Sarré. México: Fondo de Cultura Económica
- ASEDES. 2007. Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias de la educadora y el educador social. Documentos profesionalizadores., Asociación Estatal De Educación Social, Barcelona
- Ayuso Marente JA. 2006. Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación* 39
- Bakker AB, Schaufeli WB, Demerouti E, Janssen PPM, Van Der Hulst R. 2000. Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress & Coping* 13:247-68
- Bandura A. 1997. *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Company
- Bandura A. 2001. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 52:1–26
- Bargellini A, Barbieri A, Rovesti S, Vivoli R, Roncaglia R, Borella P. 2000. Relation between immune variables and burnout in a sample of physicians. *Occupational and Environmental Medicine* 57:453-7
- Bell D. 2001. *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social* Madrid: Alianza Editorial
- Bimbela Pedrola JL, Navarro Matillas B. 2007. *Cuidando al formador: Habilidades emocionales y de comunicación* Granada, España: Escuela Andaluza de Salud Pública
- Blase JJ. 1982. A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly* 18:93-113
- Bolívar A. 1999. *Ciclo vital del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero

-
- Brouwers A, Evers WJG, Tomic W. 2001. Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology* 31:1474-91
- Byrne BM. 1991. Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education* 7:197-209
- Cohen S. 2004. Social Relationships and Health. *American Psychologist*. 676-84
- Cordié A. 1998. *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. . Buenos Aires: Nueva visión
- Cornuz J, Ghali W, Di Carlantonio D, Pecoud A, Paccaud F. 2000. Physicians' attitudes towards prevention: importance of intervention-specific barriers and physicians' health habits. *Family Practice* 17:535 – 40
- Costa Cabanillas M. 2005. *Educación para la salud: una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Madrid: Pirámide
- Cottrell RR, Girvan JT, McKenzie JF. 2006. *Principles & foundations of health promotion and education* San Francisco, CA: Pearson/Benjamin Cummings
- Cox S, Heames R. 2000. *Cómo enfrentar el malestar docente: estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos* Barcelona: Octaedro
- Coyne IT. 1997. Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing* 26:623-30
- Creswell JW. 2003. *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications
- Chacón Roger M, Grau Abalo J, Massip C, Infante I, Grau R, Abadal Y. 2006. El control del síndrome de desgaste profesional o burnout en enfermería oncológica: Una experiencia de intervención. *Terapia Psicológica* 24:39-53
- Chan DW. 2009. The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 25:867–75
- Chang M-L. 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21:193–218
- Day C. 2006. *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea
- Day C, Elliot B, Kington A. 2005. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education* 21:563–77
- de Lange AH, Taris TW, Kompier MA, Houtman IL, Bongers PM. 2005. Different mechanisms to explain the reversed effects of mental health on work characteristics. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health* 31:3-14
- Delors J. 1996. La educación encierra un tesoro. Informe A la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI., UNESCO
- Diario Oficial de la Federación. 2009. Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos. México: Poder Ejecutivo de la Nación

-
- Díez Gutiérrez EJ. 2007. *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure
- Doménech Betoret F. 2010. Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology* 29:45–68
- Dubar C. 2002. *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra
- Eaton WW, Anthony JC, Mandel W, Garrison R. 1990. Occupations and the prevalence of major depressive disorder. *Journal of Occupational and Environmental Medicine* 32:1079-87
- Eby LT, Maher CP, Butts MM. 2010. The Intersection of Work and Family Life: The Role of Affect. *Annual Review of Psychology* 61:599–622
- Egido I, Castro M, Lucio – Villegas de la Cuadra M. 1993. Algunas investigaciones. *Cuadernos de Pedagogía* 220 12 – 7
- Esteve Zarazaga JM. 1998. *El malestar docente*. Barcelona: Paidós
- Esteve Zarazaga JM, Franco S, Vera J. 1995. *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos
- Estrada DT. 1992. La escuela Lancasteriana en la Ciudad de México: 1822 – 1842. En *La educación en la historia de México.*, ed. JZ Vázquez de Knauth. México: El Colegio de México
- Evers WJG, Brouwers A, Tomic W. 2002. Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology* 72:227–43
- Farber BA. 2000. Treatment Strategies for Different Types of Teacher Burnout. *Psychotherapy in Practice* 56:675–89
- Fidalgo Vega M. 2007. Síndrome de estar quemado por el trabajo o burnout: Definición y procesos de generación. En *Notas técnicas de Prevención. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*. Madrid: Ministerio de trabajo e inmigración. Gobierno de España.
- Fothergill A, Edwards D, Burnard P. 2004. Stress, Burnout, Coping and Stress Management in Psychiatrists: Findings from a Systematic Review *International Journal of Social Psychiatry* 50:54-65
- Freudenberger HJ. 1974. Staff burnout. *Journal of Social Issues* 30:159-65
- García-Renedo M, Llorens S, Cifre E, Salanova M. 2006. Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación* 339:387-400
- García Calleja M. 1996. Bajas por enfermedad: Una visión crítica. *Cuadernos de pedagogía* 251:80 – 3
- García Martínez A. 1998. Educación para la salud y desarrollo de la comunidad. En *La Educación Social en marcha*, ed. A Escarbajal de Haro. Valencia: Nau LLibres
- Gerardo Rodríguez P. 2006. La quimera del cambio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 36:19 -51
- Giddens A. 1995. *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península
- Giddens A. 2007. *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos
- Gil–Monte P. 2005. *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout), una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid, España

-
- Gil – Monte P. 1999. Una nota sobre el concepto de “burnout”, sus dimensiones y estrategias de afrontamiento. *Información psicológica* 46:4-7
- Gil – Monte P. 2002. Validez Factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory – General Survey. *Salud Pública de México* 44:33 – 40
- Gil – Monte P, Moreno – Jiménez B. 2007. *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): Grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide
- Gil – Monte P, Peiró JM. 1999. Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología* 15:261-8
- Goldstein L, Lake V. 2000. “Love, love and more love for children”: Exploring preservice teachers’ understanding of caring. *Teaching and Teacher Education* 16:861–72
- Gómez Navas L. 2001. La revolución mexicana y la Educación Popular. En *La Historia de la Educación Pública en México.*, ed. F Solana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Granados Chapa MÁ. 2008. Morelos como anticipo. En *Revista Proceso*. México
- Greenglass ER, Burke RJ, Konarski R. 1997. The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model. *Work & Stress* 11:267-78
- Grossi G, Perski A, Evengard B, Blomkvist V, Orth-Gomér K. 2003. Physiological correlates of burnout among women. *Journal of Psychosomatic Research* 55:309– 16
- Gu Q, Day C. 2007. Teacher’s resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23:1302–16
- Hakanen JJ, Schaufeli WB, Ahola K. 2008. The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress* 22:224-41
- Hargreaves A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14: 835-54
- Hargreaves A. 2001. Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record* 103:1056–80
- Hargreaves A. 2005a. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers’ emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education* 21:967–83
- Hargreaves A. 2005b. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata
- Hernández-Zamora GL, Olmedo Castejón E, Ibáñez Fernández I. 2004. Estar quemado (burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 4:323-36
- Hernández - Prado B, Velasco – Mondragón H. 2000. Encuestas Transversales. *Salud Pública de México* 42 447 - 55
- Howard S, Johnson B. 2004. Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education* 7:399–420
- Hué García C. 2008. *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer
- Iacovides A, Fountoulakis K, Kaprinis S, Kaprinis G. 2003. The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders* 75:209–21

-
- INEE. 2008. Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE.
- Isenbarger L, Zembylas M. 2006. The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education* 22:120–34
- Jackson LTB, Rothmann S, van de Vijver FJR. 2006. A model of work-related well-being for educators in South Africa. *Stress and health* 22:263–74
- Jilcott s, Keyserling T, Samuel-Hodge C, Johnston L, Gross M, Ammerman A. 2007. Validation of a Brief Dietary Assessment to Guide Counseling for Cardiovascular Disease Risk Reduction in an Underserved Population. *Journal of the American Dietetic Association* 107:246-55
- Jiménez Lozano L. 2003. La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de investigación Educativa* 8:603 - 30
- Kahn JH, Schneider KT, Jenkins-Henkelman TM, Moyle LL. 2006. Emotional social support and job burnout among high-school teachers: is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behaviour* 27:793–807
- Kazuhiro-Kobayashi JM. 1992. La conquista educativa de los hijos de Asís. En *La educación en la historia de México.*, ed. JZ Vázquez de Knauth. México: El Colegio de México
- Kokkinos CM. 2007. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology* 77:229–43
- Kovess-Masféty V, Rios-Seidel C, Sevilla-Dedieu C. 2007. Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education* 23:1177–92
- Kyriacou C. 2001. Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review* 53:27 — 35
- Kyriacou C, Sutcliffe J. 1977. Teacher Stress: a review. *Educational Review* 29:299-306
- Landeta O, Calvete E. 2002. Adaptación y Validación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido. *Revista de Ansiedad y Estrés* 8:173-82
- Lasky S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21:899–916
- Latapí Sarré P. 1988. Un siglo de educación nacional: una sistematización. En *Un siglo de educación en México*, ed. P Latapí Sarré. México: Fondo de Cultura Económica
- Latapí Sarré P. 2001. El examen de la OCDE: Sería llamada de atención. *Revista Proceso*. Diciembre.
- Latapí Sarré P. 2003. ¿Cómo aprenden los maestros? Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, 18 de enero de 2003. *Cuadernos de discusión. Secretaría de Educación Pública. México*. 6
- Lazarus RS, Folkman S. 1986. *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca
- Le Cornu R. 2009. Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education* 25:717–23

-
- Leiter MP. 1991. Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior* 12:123 – 44
- León–Portilla M. 1980. *Totecayotl. Aspectos de la cultura náhuatl*. México: Fondo de Cultura Económica
- Leung DYP, Lee WWS. 2006. Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress, and Coping* 19:129-41
- López Austin AyLLL. 1996. *El pasado indígena*. México: Fondo de Cultura Económica
- López Ridaura R. 2010. Teacher's Cohort. Preliminary information. En *Es-Maestras. Resultados preliminares*. Cuernavaca, Morelos. México: Instituto Nacional de Salud Pública de México. Presentación electrónica
- Lortie D. 1985. Los límites de la socialización del maestro. En *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. . México: El caballito
- Luthar S, Cicchetti D, Becker B. 2000. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development* 71:543–62
- Marchesi Á. 2007. *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza
- Marchesi Á, Pérez E. 2004. *Encuesta sobre la situación profesional de los docentes. FHUEM*. www.fuhem.es/portal/areas/educacion/cie_encuestas.asp
- Martínez–Jiménez A. 1992. La educación elemental en el Porfiriato. En *La educación en la historia de México.*, ed. JZ Vázquez de Knauth. México: El Colegio de México
- Martínez Rizo F. 2003. *Los resultados de la prueba PISA. Elementos para su interpretación*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. INEE.
- Maslach C. 2001. Burnout. Parte V. Factores psicosociales y de organización. Efectos Crónicos en la Salud. En *Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo. Organización Internacional del Trabajo (OIT)*, pp. 34 -74 España: Ministerio de Asuntos Sociales
- Maslach C, Jackson S, Leiter M. 1996. *Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach C, Jackson SE. 1981. The measurment of experience burnout. *Journal of Occupational Behaviour* 2:99-113
- Maslach C, Schaufeli WB, Leiter MP. 2001. Job Burnout. *Annual Review of Psychology* 52:397–422
- Maslach C, SE Jackson. 1986. *The Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California
- Maslach C. 2001. Burnout. Parte V. Factores psicosociales y de organización. Efectos Crónicos en la Salud. In *Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo. Organización Internacional del Trabajo (OIT)*, pp. 34 -74 España.: Ministerio de Asuntos Sociales
- Matud Aznar P, García Rodríguez MA, Matud Aznar MJ. 2002. Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 2:451 – 65
- McMillan J, Schumacher S. 2005. *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Melamed S, Shirom A, Toker S, Shapira I. 2006. Burnout and Risk of Type 2 Diabetes: A Prospective Study of Apparently Healthy Employed Persons. *Psychosomatic Medicine* 68:863–9

-
- Meneses Morales E. 1986. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1911 – 1934*. México: Centro de Estudios Educativos A.C.
- Mesa Franco C, Lara A, Herrera L, Seijo D, Espínola A, Carmona C. 2002. *La salud laboral del profesorado. Una asignatura pendiente*. Granada: Grupo editorial universitario. SATE-ESTES
- Mohren D, Swaen G, Kant I, van Amelsvoort L, Borm P, Galama J. 2003. Common infections and the role of burnout in a Dutch working population. *Journal of Psychosomatic Research* 55:201– 8
- Mommersteeg PMC, Heijnen CJ, Kavelaars A, Van Doornen LJP. 2006. Immune and Endocrine Function in Burnout Syndrome. *Psychosomatic Medicine* 68:879–86
- Montoro-Rodríguez J, Small JA. 2006. The Role of Conflict Resolution Styles on Nursing Staff Morale, Burnout, and Job Satisfaction in Long-Term Care. *Journal of Aging and Health* 18:385-406
- Moriana Elvira JA, Herruzo Cabrera J. 2004. Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 4:597 – 621
- Moya-Albiol L, Serrano MÁ, Salvador A. 2010. Burnout as an Important Factor in the Psychophysiological Responses to a Work Day in Teachers. *Stress and Health*. En prensa.
- Paine WS. 1982. The burnout syndrome in context. In *The burnout syndrome: Current research, theory interventions*, ed. J J. Park Ridge, Illinois: London House Press.
- Pando Moreno M, Castañeda Torres J, Gregoris Gómez M, Aguila Marín A, Ocampo de Aguila L, Navarrete RM. 2006. Factores Psicosociales y síndrome de Burnout en docente de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara México. *Salud en Tabasco* 12:523- 9
- Pérez Serrano G. 2004. *Pedagogía Social, Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica*. Madrid: Narcea
- Price D, Murphy P. 1984. Staff burnout in the perspective of grief theory. *Death Education* 8:47-58
- Ransford CR, Greenberg MT, Domitrovich CE, Small M, Jacobson L. 2009. The Role of Teachers' Psychological Experiences and Perceptions of Curriculum Supports on the Implementation of a Social and Emotional Learning Curriculum. *School Psychology Review* 38:510–32
- Reio TG. 2005. Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education* 21:985-93
- Robalino Campos M, Körner A. 2005. *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO
- Rodríguez-Guzmán L, Díaz-Cisneros FJ, Rodríguez-Guzmán E. 2006. Sobrepeso y obesidad en profesores. *Anales de la Facultad de Medicina*. Lima 67:224-9
- Rothe P. 2000. *Undertaking Qualitative Research. Concepts and Cases in Injury, Health and Social Life*. Edmonton, Canada: The University of Alberta Press
- Sáez Carreras J, Molina JG. 2006. *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial

-
- Salanova M, Grau RM, Martínez IM. 2005. Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema* 17:390-5
- Salgado de Snyder V, Maldonado M. 1994. Características psicométricas de la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos en mujeres mexicanas adultas de áreas rurales. *Salud Pública de México* 36:200–9
- Sandoval Ocaña JI, Unda Rojas S. 2004. Síndrome de desgaste profesional en profesores de Bachillerato del Estado de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM, México
- Sanjuán P, Pérez – García A, Bermúdez Moreno J. 2000. Escala de Autoeficacia General: datos psicométricos de la adaptación para población Española. *Psicothema* 12:509-13
- Schaufeli WB. 2006. The balance of give and take: toward a social exchange model of burnout. *The International Review of Social Psychology* 19:87-131
- Schaufeli WB, Bakker AB. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior* 25:293-315
- Schaufeli WB, Leiter MP, Maslach C. 2009. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International* 14:204 - 20
- Schwarzer R, Hallum S. 2008. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology* 57:152–71
- Sears SF, Urizar GG, Evans GD. 2000. Examining a stress-coping model of burnout and depression in extension agents. *Journal of Occupational Health Psychology* 5:56-62
- SEB SEB. 2008. *Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la Articulación Curricular 2007 – 2012*. México: Subsecretaría de Educación Básica
- Seligman MEP, Csikszentmihalyi M. 2000. Positive psychology: an introduction. *American Psychologist* 55:5-14
- Seligman MEP, Steen TA, Park N, Peterson C. 2005. Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist* 60:410–21
- SEP SEB. 2007. *Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
- SEP SdEP. 2009. Palabras del Secretario de Educación Pública, Maestro Alonso Lujambio, durante el Encuentro Nacional para el inicio de las Jornadas Intensivas de Formación Continua de Maestros de 1° a 6° grados de primaria, realizado en el Salón Hispanoamericano del edificio sede de la SEP, Centro Histórico de la Ciudad de México, ed. SEP. México
- Shapiro S. 2010. Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 26
- Shen YE. 2009. Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and Health* 25:129–38
- Shirom A, Ezrachi Y. 2003. On the discriminant validity of burnout, depression and anxiety: a re-examination of the burnout measure. *Anxiety, Stress, and Coping* 16:83–97

-
- Skaalvik EM, Skaalvik S. 2009. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction *Teaching and Teacher Education* 25:518-24
- SNTE. 2008. Folleto la Alianza para la Calidad de la Educación., ed. SNTE. México
- Solana F, Cardiel Reyes R, Bolaños R. 2001. La Historia de la Educación Pública en México. En *La Historia de la Educación Pública en México*, ed. F Solana. México: Fondo de Cultura Económica.
- SPPS. 2009. *Subsecretaría de prevención y promoción de la salud. Programa de Acción Específico 2007-2012. Escuela y Salud*. México: Secretaría de Salud
- Staples A. 1992. Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país. En *La educación en la historia de México.*, ed. JZ Vázquez de Knauth. México: El Colegio de México
- Tenti Fanfani E. 1999. *El arte del buen maestro: El oficio del maestro y el estado educador; ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. México DF. Pax México – Césarman
- Tenti Fanfani E. 2005. *La condición docente: datos para el análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Tenti Fanfani E. 2007. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación Social, Campinas* 28:335 – 53
- Tenti Fanfani E. 2008. Sociología de la profesionalización docente. En *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Francia: Centro Internacional de Estudios Pedagógicos
- Turner B. 1995. *Theories of Modernity and Postmodernity*. London: Sage Publications
- UNICEF. 2010. *La educación para el desarrollo sostenible (EDS). Aprender a ser y aprender a vivir juntos*. <http://www.unesco.org/es/esd/strategy/>
- van Veen K, Slegers P, van de Ven P-H. 2005. One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education* 21:917–34
- Verma G, Mallick K. 1999. *Researching Education. Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press
- Villarroel M, Wooding J. 2005. Costos en la calidad de vida del profesor y su influjo en el rendimiento de los alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Yurén T. 2005. Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, ed. T Yurén, C Navia Antezana, C Saenger Pedrero. Barcelona: Ediciones Pomares
- Yurén T, Araujo-Olvera S. 2003. Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular: el caso de la formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8:631-52
- Zapf D. 2002. Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review* 12:237–68

Anexos



1. Sus ingresos personales al mes, ascienden a:
 - 1) Menos de 1,000
 - 2) 1,000 a 3,000
 - 3) 3,000 a 5,000
 - 4) 5,000 a 7,000
 - 5) 7,000 a 9,000
 - 6) 9,000 a 11,000
 - 7) 11,000 a 15,000
 - 8) Más de 15,000
2. De los gastos mensuales de su hogar, usted es responsable de solventar del:
 - 1) 0 al 25 %
 - 2) 26 al 50%
 - 3) 51 al 75%
 - 4) 76 al 100%

Antecedentes de salud

Marque con una X una respuesta de su elección (a, b, c, d, e).

¿Durante cuántos días de la semana pasada ha presentado alguno de los siguientes malestares?

Padecimientos que presentó usted la semana anterior	Días de la semana anterior				
	Ningún día	1 a 2 días	3 a 4 días	5 a 6 días	Todos los días
3. Dolor de cabeza	a	b	c	d	e
4. Diarrea	a	b	c	d	e
5. Estreñimiento	a	b	c	d	e
6. Cansancio crónico	a	b	c	d	e
7. Resfriado, gripe o tos	a	b	c	d	e
8. Dolor de garganta	a	b	c	d	e
9. Insomnio	a	b	c	d	e
10. Dermatitis	a	b	c	d	e
11. Gastritis o colitis	a	b	c	d	e
12. Dolor de espalda o cuello	a	b	c	d	e
13. Dolores de músculos o articulares	a	b	c	d	e
14. Mal humor (explosivo o irritable)	a	b	c	d	e
15. Dolor de dientes o muelas	a	b	c	d	e
16. Otros _____	a	b	c	d	e

17. De la siguiente lista, marque con una "X" las enfermedades que usted padece actualmente.

Puede marcar más de una respuesta

- | | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| 1) Caries | 9) Problemas auditivos |
| 2) Hipertensión | 10) Discapacidad motora |
| 3) Problemas cardíacos | 11) Diabetes |
| 4) Problemas de circulación | 12) Sobrepeso |
| 5) Problemas de la tiroides | 13) Anemia |
| 6) Artritis | 14) Adicción (alcohol o drogas) |
| 7) Migraña | 15) Cáncer |
| 8) Problemas de visión | 16) Otra _____ |

18. ¿Recibe tratamiento médico para esas enfermedades?

- 1) Si, para todas 2) Para algunas no ¿cuáles? _____ 3) No, para ninguna

Alimentación

1. ¿Usted acostumbra desayunar?
 - 1) Todos los días
 - 2) De 5 a 6 días por semana
 - 3) De 3 a 4 días por semana
 - 4) 1 ó 2 días por semana
 - 5) Nunca
 - 6) Solo los fines de semana

2. **Entre semana** ¿Cuántas comidas hace al día? regularmente _____

3. De las comidas que realiza **entre semana** ¿cuál es la más abundante? (la más fuerte)
 - 1) Desayuno (por la mañana)
 - 2) Almuerzo (media mañana)
 - 3) Comida (por la tarde)
 - 4) Merienda (media tarde)
 - 5) Cena (noche)

Marque con una X una respuesta de su elección (a, b, c, d, e).

¿Con qué frecuencia **hace su comida fuerte** en alguno de los siguientes lugares?

Lugar	Solo fines de semana	Ningún día	1 a 2 días entre semana	4 a 5 días entre semana	Todos los días
4. En casa	e	a	b	c	d
5. En una fonda o restaurante	e	a	b	c	d
6. Puesto de la calle	e	a	b	c	d
7. En el trabajo	e	a	b	c	d
8. En casa de familiar o amigo	e	a	b	c	d
9. Compro comida para llevar	e	a	b	c	d
10. Otro _____	e	a	b	c	d

Marque con una X una respuesta de su elección (a, b, c, d).

Entre semana ¿tiene horarios fijos para sus comidas?

Comidas entre semana (de lunes a viernes)	¿Tiene horario fijo para sus comidas?			
	Sí, todos los días a la misma hora	Varía la hora algunos días	No tengo horario, varía todos los días	No hago esta comida
11. Desayuno (por la mañana)	a	b	c	d
12. Almuerzo (media mañana)	a	b	c	d
13. Comida (por la tarde)	a	b	c	d
14. Merienda (media tarde)	a	b	c	d
15. Cena (noche)	a	b	c	d

Dieta riesgosa para enfermedad cardiovascular

Stephanie B Jilcott, Thomas C Keyserling, Carmen D Samuel-Hodge, Larry F Johnston, et al. **American Dietetic Association. Journal of the American Dietetic Association.** Chicago: Feb 2007. Tomo 107, No. 2; pág. 246

Mencione de los siguientes alimentos, cuántos consume regularmente.
 Marque con una X una respuesta de su elección (a, b, c, d).

	Alimentos	Ninguno	1 ó 2	3 ó 4	5 ó más
1.	¿Cuántas porciones de fruta come al día? Una porción = 1 pieza mediana, una taza de fruta picada	a	b	c	d
2.	En una semana normal ¿Cuántos platos de ensalada cruda come? (lechuga, espinaca, pepino, jícama, zanahoria,	a	b	c	d
3.	¿Cuántas porciones de verduras cocidas (de cualquier tipo) come en un día? Una porción = 1 taza de verduras	a	b	c	d
4.	En una semana normal ¿cuántas porciones de lentejas, garbanzo, habas o frijoles come? Una porción = 1 taza	a	b	c	d
5.	En una semana normal ¿cuántas veces come crema de cacahuete, cacahuates, u otras semillas como nueces, almendras o pistaches?	a	b	c	d
6.	En una semana normal ¿cuántas porciones de pan de grano entero o de granos mixtos? (multigrado, no pan blanco) 1 porción = 2 rebanadas	a	b	c	d
7.	En una semana normal ¿Cuántas porciones come de cereales de alto contenido de fibra como el branflakes?	a	b	c	d
8.	En una semana normal ¿cuántas veces come tocino o embutidos como salchichas, chorizo o paté?	a	b	c	d
9.	En una semana normal ¿cuántas veces come papas fritas, hamburguesas, hot dogs o pizza?	a	b	c	d
10.	En una semana normal cuántas porciones de carne de res o puerco come (carnitas, barbacoa, bistec, etc)	a	b	c	d
11.	En una semana normal ¿Cuántas porciones de hígado o vísceras (mollejas, corazón, tripas, panza) come? 1 porción = ½ taza	a	b	c	d
12.	En una semana normal ¿cuántas porciones de pescado blanco come? (mero, blanco del Nilo, perca, oriental) 1 porción= 1 filete mediano.	a	b	c	d
13.	En una semana normal ¿cuántas porciones de salmón, atún o sardina come? 1 porción= 1 filete mediano, o ½ tasa	a	b	c	d
14.	En una semana normal ¿cuántas porciones de pollo come? 1 porción= 1 pierna, o 1 muslo o ¼ de pechuga, 2 alas.	a	b	c	d
15.	En una semana normal ¿Cuántas porciones come de dulces, pasteles, pan de dulce, galletas, donas, chocolates? 1 porción = una rebanada o pieza mediana	a	b	c	d
16.	En una semana normal ¿Cuántas porciones come de papitas, chetos, chicharrones, etc? 1 porción = ½ bolsita o ½ taza	a	b	c	d
17.	En una semana normal ¿Cuántas veces come cereales como arroz, avena o soya?	a	b	c	d

	Alimentos	Ninguno	1 ó 2	3 ó 4	5 ó más
1.	En una semana normal ¿Cuántas porciones come de queso amarillo, manchego, asadero o gouda?	a	b	c	d
2.	En una semana normal ¿Cuántas porciones de huevo entero come? (sin incluir el huevo utilizado para hacer preparaciones como pasteles o para empalizar).	a	b	c	d
3.	¿Cuántas veces a la semana come alimentos fritos, empanizados o capeados?	a	b	c	d
4.	En una semana normal ¿Cuántas porciones come de quesos bajos en grasa o blancos, como el panela, mozzarella, quesoillo? 1 porción = ½ taza	a	b	c	d
5.	En una semana normal, ¿Cuántos vasos de refresco toma?	a	b	c	d
6.	¿cuántos vasos de agua simple (natural) toma? Al día	a	b	c	d
7.	En una semana normal ¿Cuántos vasos de jugo de fruta natural toma?	a	b	c	d
8.	En una semana normal ¿Cuántos vasos de leche entra o azucarada toma?	a	b	c	d
9.	En una semana normal ¿Cuántos vasos de leche descremada o Light toma?	a	b	c	d
10.	En una semana normal ¿cuántas copas de alcohol toma? Cerveza, tequila, brandy, etc.	a	b	c	d
11.	Cuando come carne ¿retira la grasa para no comerla?	a) Nunca	b) Pocas veces	c) Algunas veces	d) siempre
12.	El tamaño de su porción de carne suele ser más grande que el tamaño de una baraja de cartas	a) Nunca	b) Pocas veces	c) Algunas veces	d) siempre
13.	¿Acostumbra comer el pescado frito?	a) Nunca	b) Pocas veces	c) Algunas veces	d) siempre
14.	¿Acostumbra comer el pollo frito?	a) Nunca	b) Pocas veces	c) Algunas veces	d) siempre
15.	¿Acostumbra comer la piel del pollo?	a) Nunca	b) Pocas veces	c) Algunas veces	d) siempre
16.	¿Qué tipo de grasa utiliza para freír los alimentos?	a) Nunca	b) Pocas veces	c) Algunas veces	d) siempre

17. ¿Usted dedica suficiente tiempo para hacer sus comidas?

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1) Todos los días | 4) 1 ó 2 días por semana |
| 2) De 5 a 6 días por semana | 5) Nunca |
| 3) De 3 a 4 días por semana | 6) Solo los fines de semana |

18. Cuando come ¿realiza alguna otra actividad como ver televisión, manejar, leer, etc.?

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1) Todos los días | 4) 1 ó 2 días por semana |
| 2) De 5 a 6 días por semana | 5) Nunca |
| 3) De 3 a 4 días por semana | 6) Solo los fines de semana |

Actividad física

Marque las actividades que realizó durante la semana pasada, así como el tiempo que invirtió en las mismas.

	Actividad física	Días de la semana					Minutos al día
		Ningún día	1 ó 2	3 ó 4	5 ó 6	Todos los días	
1.	Caminar						
2.	Correr o trotar						
3.	Subir escaleras						
4.	Saltar o brincar						
5.	Nadar						
6.	Aerobics						
7.	Spinning						
8.	Andar en bicicleta						
9.	Jugar fútbol						
10.	Jugar básquet ball						
11.	Jugar voley ball						
12.	Jugar tenis						
13.	Danza/ baile						
14.	Escalar						
15.	Yoga						
16.	Gimnasia (estiramientos, flexibilidad, fuerza)						
17.	Ver televisión						
18.	Jugar video juegos						
19.	Permanecer enfrente la computadora						
20.	Hacer actividades sentado (a)						
21.	Barrer						
22.	Trapear						
23.	Cargar bultos pesados						
24.	Cargar niños						
25.	Otros (espefifique)						

Salud y trabajo

Escala de síndrome de desgaste profesional (burnout)
MBI- Educators Survey (MBI-ES) Schwab, 1986.

Preguntas (burnout)		nunca 1	Algunas veces al año 2	Algunas veces al mes 3	Algunas veces por semana 4	Todos los días 5
1.	Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo					
2.	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo					
3.	Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana para enfrentarme con otro día de trabajo					
4.	Fácilmente comprendo cómo se sienten mis alumnos					
5.	Creo que trato a algunos de mis alumnos como si fueran objetos impersonales					
6.	Trabajar todo el día con alumnos, es un esfuerzo					
7.	Trato muy eficazmente el problema de mis alumnos					
8.	Me siento agotado por mi trabajo					
9.	Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en las vidas de mis alumnos					
10.	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión					
11.	Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente					
12.	Me siento muy activo					
13.	Me siento frustrado en mi trabajo					
14.	Creo que estoy trabajando demasiado					
15.	No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunos de mis alumnos					
16.	Trabajar directamente con los alumnos me produce estrés					
17.	Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con mis alumnos					
18.	Me siento estimulado después de trabajar en contacto con mis alumnos					
19.	He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión					
20.	Me siento acabado					
21.	En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha clama					
22.	Creo que mis alumnos me culpan de algunos de sus problemas					

Apoyo social

Escala multidimensional de apoyo social percibido de Zimet

	Preguntas (apoyo social Zimet)	Totalmente de acuerdo 4	De acuerdo 3	En desacuerdo 2	Totalmente en desacuerdo 1
1.	Cuento con una pareja que está cerca cuando la necesito				
2.	Cuento con una pareja con quien puedo compartir mis alegrías y tristezas				
3.	Mi familia, realmente trata de ayudarme				
4.	Mi familia, me da la ayuda y apoyo emocional que necesito				
5.	Cuento con una pareja, quien realmente me hace sentir bien				
6.	Mis amigos, realmente tratan de ayudarme				
7.	Puedo contar con mis amigos cuando las cosas andan mal				
8.	Puedo hablar de mis problemas con mi familia				
9.	Tengo amigos con quienes puedo compartir mis alegrías y tristezas				
10.	Hay una persona especial en mi vida quien se preocupa de mis sentimientos				
11.	Mi familia está dispuesta a ayudarme a tomar decisiones				
12.	Cuando tengo dificultades en el trabajo, cuento con el apoyo y ayuda de mis compañeros				
13.	Puedo hablar de mis problemas con mis amigos				
14.	Cuando tengo dificultades en mi trabajo, mi pareja me apoya para superarlos				
15.	Cuando tengo dificultades en el trabajo, cuento con el apoyo y ayuda de mi jefe				

Depresión

CES-D

Durante la semana anterior, ¿cuántos días se sintió de la siguiente manera?:
Marque con una "X" su respuesta en cada una de las casillas.

	Preguntas (CES-D)	Días de la semana anterior			
		0	1 a 2	3 a 4	5 a 7
1.	Me molestaron cosas que normalmente no me molestan				
2.	No tenía ganas de comer; tenía poco apetito				
3.	Sentí que no podía quitarme la tristeza				
4.	Sentía que era tan bueno como los demás				
5.	Tuve dificultad en concentrarme en lo que hacía				
6.	Me sentí deprimido				
7.	Sentí que todo lo que hacía necesitaba esfuerzo				
8.	Sentí esperanza hacia el futuro				
9.	Pensé que mi vida era un fracaso				
10.	Sentí miedo				
11.	Dormí mal, sin poder descansar				
12.	Estuve feliz				
13.	Hablé menos de lo normal				
14.	Me sentí solo				
15.	Sentí que la gente era poco amigable				
16.	Disfruté de la vida				
17.	Tuve momentos de llanto				
18.	Me sentí triste				
19.	Sentí que no le caía bien a los demás				
20.	No pude seguir adelante				

Actividades de esparcimiento

21. ¿Qué actividades realiza? Márquelas con X (puede marcar más de una respuesta).

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1) Leer | 12) Actividades al aire libre |
| 2) Escuchar música | 13) Convive con sus familiares |
| 3) Pintar o esculpir | 14) Convive con sus amigos |
| 4) Tocar un instrumento | 15) Pertenece a un club, asociación o grupo social |
| 5) Tejer o coser | 16) Visita bares o discotecas |
| 6) Ir al cine | 17) Realiza actividades de apoyo a su comunidad (voluntarias) |
| 7) Escuchar programas de radio | 18) Asiste a cursos o talleres |
| 8) Ve películas en casa | 19) Asiste a actividades religiosas |
| 9) Asiste al teatro | 20) Otros _____ |
| 10) Asiste a conciertos | |
| 11) Visita museos | |

Auto-eficacia

Escala de auto-eficacia general

By Judith Bäßler, Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, 1993

A continuación se presentan un grupo de afirmaciones que podrían describir la forma en que usted reacciona ante situaciones de la vida.

Por favor, indique que tan de acuerdo está usted con cada una de estas oraciones. Marque con una "X" su respuesta.

	Preguntas Escala de Auto-eficacia General	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
		4	3	2	1
1.	Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga				
2.	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente				
3.	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas				
4.	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados				
5.	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas				
6.	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo (a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles				
7.	Venga lo que venga, por lo general, soy capaz de manejarlo				
8.	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario				
9.	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer				
10.	Al tener que hacer frente a algún problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo				

¡Muchas gracias por su participación!



ANEXO 2. Guía de grupos focales

I. Presentación

Me llamo (nombre_____) y trabajo en (nombre de institución_____). Estoy desarrollando un proyecto denominado: "Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de Escuelas Primarias Públicas de México".

El objetivo de esta reunión es explorar e identificar los principales factores que influyen en el problema del estrés en los docentes, además de tener la posibilidad de contar con su colaboración para el desarrollo de futuras acciones preventivas.

La opinión de ustedes acerca del tema será muy valiosa y en ningún momento será juzgada; aquí no habrá respuestas buenas ni malas, ni existe la obligación de responder si no se desea, aunque espero, en la medida de lo posible, contar con la participación activa de todos(as).

Esta sesión tendrá una duración de 60 a 90 minutos.

II. Confidencialidad y consentimiento

Sus respuestas son completamente confidenciales y la información que proporcionen sólo será utilizada con la finalidad de conocer la situación del estrés en profesores de primaria y las formas de respuesta que brindan las diversas organizaciones para prevenirlo.

Con el fin de conocer si está interesado(a) en participar y contar con su aprobación para tomar fotos y audio grabar esta sesión (con el objetivo de registrar fidedignamente sus opiniones sobre el tema) los(as) invitamos a leer y firmar el documento denominado "consentimiento informado". Cabe señalar que si al menos una (o) de los (as) participantes no autoriza la toma de fotografías o grabar el audio, estas no se realizarán.

En caso de que la sesión no sea grabada, anotar los motivos en el siguiente espacio

III. Hoja de identificación del grupo focal

Registrar los siguientes datos en el diario de campo y en el casete

Para elaborar este registro se sugiere:

- 1- Folio del grupo focal: _____
- 2- Tema del grupo focal: _____
- 3- Lugar y fecha de realización del grupo: _____ (dd/mm/aa)
- 4- Hora de inicio: _____ hora final: _____
- 5- Número de participantes _____

Es importante mencionar que aunque se cuenta con una guía para la realización del grupo focal, el facilitador principal deberá presentar el tema de forma abierta, permitiendo la participación de los asistentes de manera espontánea y libre de presiones. Sin embargo deberá redirigir y dar la pauta para profundizar en algunos temas, cuando esto sea necesario.

Nota importante para el facilitador: la información que se encuentra dentro de los paréntesis de algunas de las preguntas que encontrará a continuación, solo servirán de guía para ser retomados o indagados en caso de que durante la sesión no sean abordados por los participantes.

Objetivo general: explorar e identificar los principales factores que influyen en la presencia de estrés en los docentes, sus causas, consecuencias y propuestas para la prevención.

IV. Temas

Presentación

Pida a los participantes que mencionen su nombre y dos actividades que realicen para cuidar su salud

- ¿Qué hacen ustedes para cuidar su salud? ¿por qué?

Salud

- ¿Qué es la salud?
- ¿qué factores afectan a nuestra salud?
- ¿cuáles son sus principales padecimientos físicos?
- ¿cuáles son sus principales padecimientos emocionales?

Estrés

- ¿Qué es para usted el estrés? ¿cómo lo define?
- ¿Cómo reacciona cuando está estresado? (conductas)
- ¿Cuáles son las respuestas de tu cuerpo ante el estrés?
- ¿Cómo vive el estrés?
- ¿Qué haces para aminorar los síntomas del estrés?
- ¿cuáles son las causas del estrés? ¿Qué lo produce en tu vida?

Estrés y docencia

- El ser maestros ¿puede causar estrés? ¿cómo?
- Los maestros ¿viven el estrés de manera diferente que las demás profesiones?
- ¿qué afecta el estado emocional de los maestros?
- ¿cómo reaccionan los maestros ante el estrés?

Consecuencias del estrés

- ¿cómo afecta el estrés tu vida?
- Consecuencias en la familia
- Consecuencias en el la relación de pareja
- Consecuencias en tus relaciones sociales
- Consecuencias en el trabajo

Sugerencias para prevenir el estrés

- ¿qué haces para prevenir el estrés?
- ¿qué podrías hacer para afrontar mejor el estrés? (para aliviarlo)
- ¿Qué proponen para prevenir el estrés en los maestros?

Cierre

Con esta última pregunta se da por terminado el grupo focal, ¿tienen ustedes alguna otra pregunta o desean agregar algo nuevo que no se haya abordado durante la sesión?

¡Muchas gracias por su participación!

* El tema central fue el estrés, intentando acercarse al estrés crónico, concepto más entendido que el “burnout”.



Símbolo del quinto, sol.
Nahui Ollin (cuatro movimiento)
Era en la que vivimos,
de acuerdo con la cultura mexicana.

Piedra labrada
Encontrada en Xochimilco.
Museo de Antropología, México D.F.