

El malestar docente en educación Básica y Media Superior (un estudio comparativo entre los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria)

Luis Fernando García Hernández

<http://hdl.handle.net/10803/458448>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESIS DOCTORAL

Título **EL MALESTAR DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIO SUPERIOR (un estudio comparativo entre los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria).**

Realizada por Luis Fernando García Hernández

en el Centro Facultad de Psicología Ciencias de la Educación y deporte Blanquerna.

en el Departamento Educación

Dirigida por Dra. Montserrat Alguacil de Nicolás

Barcelona a 27 de Febrero del 2017

ÍNDICE

PRÓLOGO Y AGRADECIMIENTOS

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO

1.1 Introducción y justificación.....	17
1.2 Planteamiento del tema.....	25
1.3 Formulación del problema.....	27
1.4 Estado de la cuestión.....	28
1.4.1 Aclaración conceptual: diferencia entre malestar profesional y estrés.....	29
1.4.2 Elementos provocadores del estrés docente.	31
1.4.2.1 Ambiente físico.....	31
1.4.2.2 Organización.....	32
1.4.2.3 Etapas y niveles educativos.....	32
1.4.3 Mecanismos de ayuda al profesorado en México. Marco legislativo. Comparación con otros países.	34
1.4.4 Evolución de los estudios sobre el estrés docente.....	36
1.5 Objetivos de la investigación.....	42
1.5.1 Objetivo principal.....	42

1.5.2 Objetivos particulares.....	42
1.6 Hipótesis.....	43
1.6.1 Hipótesis general.....	43
1.6.2 Hipótesis específicas.....	43

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

EL MALESTAR DOCENTE O BURNOUT.

2.1 El malestar docente o burnout.....	47
2.1.1 Origen del malestar docente o burnout.	51
2.1.2 Relación existente entre la salud y el trabajo como determinantes del malestar docente o burnout.	54
2.1.3 Escalas del burnout.....	58
2.2 Afrontación del malestar docente.....	61
2.2.1 Satisfacción y bienestar docente.	61
2.2.2 Estrategias de intervención personal, grupal y organizacional.....	66
2.2.2.1 Estrategias de intervención personal, grupal.....	66
2.2.2.2 Estrategias de tipo organizacional.	69
2.3 Consideraciones para reducir el nivel de efecto y aspectos a considerar del síndrome de burnout.	70

CAPITULO III
MARCO TEÓRICO
MEXICALI BAJA CALIFORNIA. MÉXICO
DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

3.1 Desarrollo profesional del docente.....	75
3.1.1 Reconocimiento y revalorización social de la figura del docente.....	75
3.1.2 La complejidad del trabajo docente.....	79
3.1.3 La salud mental del docente.....	81
3.1.4 El estrés laboral docente.	83
3.1.5 El centro escolar como espacio de trabajo.....	87
3.2 El trabajo en equipo y su determinación como un método de afrentamiento.....	89
3.2.1 Las relaciones sociales en el trabajo docente..	89
3.2.2 El malestar docente y su relación con el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo y colaborativo.....	91
3.3 Desempeño profesional del docente.....	95
3.3.1 El rol docente.	95
3.3.2 Desempeño profesional y desarrollo personal.....	99
3.3.3 Docente y aspectos didácticos.....	100
3.3.3.1 El docente.....	100
3.3.3.2 Innovación educativa.....	102

3.3.3.3 El aula docente, la escuela y el contexto escolar.....	104
3.3.3.4 El rol docente ante las Tics.....	106

CAPITULO IV

MARCO NORMATIVO.

NORMATIVIDAD Y ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO.

4.1 La educación básica y media superior (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato).....	111
4.1.1 Principios y finalidades de la educación básica en México.....	111
4.1.2 La educación preescolar.....	112
4.1.3 La educación primaria.	114
4.1.4 La educación secundaria.	115
4.1.5 La educación media superior o bachillerato.	117
4.1.6 Estructura de educación básica y media superior.	118
4.1.7 Acuerdo nacional para la modernización de la educación.....	120
4.1.8 Ley del servicio profesional docente.....	123
4.1.9 Estadística e indicadores del sistema educativo mexicano.....	125
4.1.10 Estadística e indicadores del sistema educativo en baja California.....	131

CAPITULO V
ESTUDIO DE CAMPO

5.1 Antecedentes del contexto(Mexicali, Baja California, México).....	137
5.2 Muestra.....	140
5.3 Método.....	143
5.4 Desarrollo empírico.....	146
5.4.1 Material.....	147
5.4.2 Instrumentos empleados para la detección de burnout.....	147
5.5 Procedimiento.....	149
5.6 Fase de diseño de la investigación	151

CAPITULO VI
ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1 Análisis de resultados.	159
6.2 Cruces de variables.....	177

CAPITULO VII
CONCLUSIONES

7.3 Discusión de resultados	185
7.4 Conclusiones.....	211
7.5 Limitaciones del estudio.....	228
7.6 Prospectiva.....	230
BIBLIOGRAFÍA.....	235
ÍNDICE DE ANEXOS.	
ANEXO 1 Cuestionario de Burnout	251
ANEXO 2 Cuestionario CBP-R	254
ANEXO 3 Carta de declaración de consentimiento informado	259

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.	Factores que determinan la satisfacción laboral en la profesión docente propuesto por diferentes autores	64
TABLA 2	Distribución de la muestra en función de profesión, sexo y estado civil	160
TABLA 3	Distribución de frecuencias de la situación laboral del docente	161
TABLA 4	Distribución de Frecuencias del tiempo en su trabajo actual	162
TABLA 5	Distribución de frecuencias del tiempo trabajando en educación	163
TABLA 6	Distribución de frecuencias de la variable cansancio emocional	164
TABLA 7	Tablas cruzadas entre las variables cansancio emocional y profesión.	165
TABLA 8	Distribución de Frecuencias de la variable despersonalización del MBI	167
TABLA 9	Distribución de la variable realización personal del test CBPR	168
TABLA 10	Tablas cruzadas entre las variables realización profesional y profesión.	169 y
TABLA 11	Tablas de distribución de la variable estrés del rol CBPR	171
TABLA 12	Tablas de distribución de la variable falta de reconocimiento profesional CBPR.	172
TABLA 13	Tablas de frecuencias de la variable resultados finales	174

TABLA 14	Tablas cruzadas entre las variables resultado final y profesión	175
TABLA 15	Tablas cruzadas entre las variables realización, cansancio emocional y despersonalización.	177
TABLA 16	Tablas cruzadas entre las variables estrés del rol y cansancio emocional.	178
TABLA 17	Tablas cruzadas entre las variables realización personal y despersonalización	179
TABLA 18	Tablas cruzadas entre las variables estrés del rol y resultado final	180
TABLA 19	Tablas cruzadas entre las variables estrés del rol y resultado final	180
TABLA 20	Tablas cruzadas entre las variables estrés del rol y resultado final	181
TABLA 21	Tablas cruzadas entre las variables despersonalización y profesión.	190
TABLA 22	Tablas cruzadas entre las variables estrés del rol y profesión	194
TABLA 23	Tablas cruzadas entre las variables resultado final y falta de reconocimiento profesional	200
TABLA 24	Tablas cruzadas entre las variables falta de reconocimiento profesional y resultado final.	201
TABLA 25	Tablas cruzadas entre las variables falta de reconocimiento profesional y resultado final.	202
TABLA 26	Tablas cruzadas entre las variables falta de reconocimiento profesional y resultado final.	203
TABLA 27	Tablas cruzadas entre las variables resultado final y estrés	204

	del rol	
TABLA 28	Tablas cruzadas entre las variables resultado final y estrés del rol	205
TABLA 29	Tablas cruzadas entre las variables resultado final y estrés del rol.	206
TABLA 30	Propuestas de actuación a partir de los resultados obtenidos.	225

ÍNDICE DE FIGURAS.

FIGURA 1	Distribución económica de la población	21
FIGURA 2	Estructura del sistema educativo Mexicano	120
FIGURA 3	Gráfica de crecimiento poblacional	126
FIGURA 4	Pirámide poblacional 2015	127
FIGURA 5	Crecimiento de escuelas 1970-2014	128
FIGURA 6	Crecimiento de alumnos 1970-2014	129
FIGURA 7	Crecimiento de Maestros1970-2014	130
FIGURA 8	Matricula por nivel educativo 2015-2016	131
FIGURA 9	Matricula en educación básica por sostenimiento 2015-2016	132
FIGURA 10	Matricula por sostenimiento por municipio 2015-2016	133
FIGURA 11	Resumen del procedimiento de la investigación	150
FIGURA 12	Gráfica de líneas que nos permite ver la distribución entre las variables profesión y resultado final.	186
FIGURA 13	Gráfica de líneas que nos permite ver la distribución entre las variables profesión y cansancio emocional.	188
FIGURA 14	Gráfica de líneas que nos permite ver la distribución entre las variables profesión y realización profesional.	192
FIGURA 15	Gráfica de líneas que nos permite ver la distribución entre las variables profesión y falta de reconocimiento profesional	197

PRÓLOGO Y AGRADECIMIENTOS

Después de dos décadas dedicadas a la docencia en diferentes niveles educativos y a la formación de profesorado este último año lo he dedicado a la culminación de un proceso que comenzó hace 12 años y que con la terminación de este proyecto y su defensa pondré punto final.

El amor por esta profesión la docencia y la educación me han llevado a visualizar el mundo de una forma diferente y a entender y comprender la complejidad que cada día se vive en las aulas.

Por todo ello el presente trabajo de tesis que se ha realizado en la Universidad Ramón Llull en la ciudad de Barcelona, ha sido un esfuerzo conjunto directa o indirectamente de muchas personas, que apoyaron con sus desvelos, opiniones y paciencia, dando siempre ánimos tanto en aquellos momentos donde no se encontraba la luz al final del túnel como en los momentos felices.

El realizar este estudio me ha permitido compartir con un sinfín de profesionales y no profesionales de la educación y a quienes quiero agradecer en este apartado.

En primer Lugar quiero agradecer a mis tres motores de vida Cari, Pablo y Ainhoa por su paciencia y amor, y que muchas veces creo que he dejado de darles el tiempo que merecen pero que quisiera compensar cada día más y más.

A mis padres, hermanos y mis suegros, que siempre me han ayudado y apoyado en cada uno de los momentos personales y profesionales y que siempre han estado ahí para lo que he necesitado.

Mi directora de tesis la Dra. Montserrat Alguacil de Nicolás, mi más amplio agradecimiento por haberme ayudado a llegar a este logro, por su paciencia ante mis errores, por su valiosa dirección siempre encaminada a mejorar mi estudio y así poder llegar a la conclusión de esta.

Mis agradecimientos también a cada una de las instituciones que me abrieron sus puertas Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos, Centro Universitario Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California, porque me apoyaron para la realización de este estudio.

A todos los docentes que formaron parte de la muestra y que sin su valiosa contribución no hubiera logrado este documento que estoy concluyendo.

A todos y cada uno de ustedes siempre estaré agradecido por todo el apoyo.

CAPITULO I

Introducción al estudio

1.1 Introducción y Justificación

1.2 Planteamiento del tema

1.3 Formulación del problema

1.4 Estado de la cuestión

1.4.1 Aclaración conceptual: diferencia entre malestar profesional y estrés

1.4.2 Elementos provocadores del estrés docente

1.4.2.1 Ambiente físico

1.4.2.2 Organización

1.4.2.3 Etapas y niveles educativos

1.4.3 Mecanismos de ayuda al profesorado en México. Marco legislativo. Comparación con otros países

1.4.4 evolución de los estudios sobre el estrés docente

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo principal

1.5.2 Objetivos específicos

1.6 Hipótesis

1.6.1 Hipótesis general

1.6.2 Hipótesis particulares

1.1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La calidad educativa es uno de los retos de los sistemas educativos a nivel mundial. En 1995 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) definió esta como aquella que logra que todos los estudiantes adquieran conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para desarrollarse óptimamente en la adultez. Un elemento decisivo en la consecución de la calidad (como lo demuestran diversos estudios) abordan los factores que determinan la calidad de la educación, en sus resultados logran obtener como el factor más alto al docente, López, Avalos & Sánchez (2013), otro estudio realizado por Marchesi , Lucena & Ferrer (2006) además de mencionar al profesor hacen hincapié en otros factores como la familia, los amigos, etc., y que son determinantes en la calidad educativa, así mismo, Gómez, Grau & Tortosa (2009) en su estudio hablaron sobre la formación del profesorado como un factor decisivo en la calidad educativa. Como se puede observar diversos estudios consideran al profesor como un elemento determinante dentro de los sistemas educativos, siendo este el que implementa el currículum establecido en los sistemas educativos, como resultado el docente es el facilitador que impulsa el desarrollo del estudiante en el ámbito educativo formal.

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2004) señala que la calidad educativa es aquella que logra el desarrollo cognitivo y que promueve actitudes cívicas y facilita las condiciones para que se logre el desarrollo afectivo y la creatividad de los discentes. Recientemente, la UNESCO (2015) en el Informe titulado: *Rethinking Education: Towards a global common good?* parte de la premisa de que nunca como ahora fue tan necesario volver a plantearse el objetivo de la educación y la organización del aprendizaje. Partiendo de la defensa de una educación emancipadora y de calidad para todos y uno de

los elementos claves es pensar la educación en clave de calidad y en su consecución la labor del profesor o profesora como eje fundamental.

En concordancia a lo anterior el informe de Eurydice (2015) "The Teaching Profession in Europe", menciona entre otros aspectos a la figura del profesor y presenta datos referidos a los siguientes temas:

- Condiciones sociodemográficas y laborales del profesorado
- Formación inicial y acceso a la profesión
- Carrera profesional
- Movilidad transnacional
- Atracción de la profesión docente

A raíz de estas ideas y partiendo de lo que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002) menciona, entendemos que el desequilibrio emocional y la falta de satisfacción laboral han sido situaciones que se pueden observar de manera indirecta en los docentes. Difícil es entender hasta donde parar y hasta donde se puede llegar ante estas situaciones que conducen a desequilibrios y posteriormente a enfermedades. El trabajo docente siempre ha sido una profesión difícil, sin embargo, es fundamental en el camino de las sociedades y pilar determinante en su desarrollo social y de la vida. Desde que se nace y hasta que se muere se encuentra de una manera directa impactando en el sujeto y en su formación. Todo esto procedente de distintos actores sociales como son la familia, en un primer momento, y posteriormente con la educación formal, bajo la figura del docente.

Teniendo en cuenta la importancia del profesor en la calidad educativa, unos de los objetivos de la educación a nivel mundial, de acuerdo con diversos

estudios, por ejemplo Extremera, Rey & Pena (2013) y Álvarez, Daubateere & Ramírez (2010) mencionaron los factores que inciden en el estrés laboral de los maestros, partiendo de estas ideas este estudio pretende, en una zona concreta de México, proporcionar elementos para paliarlos y aumentar el bienestar docente.

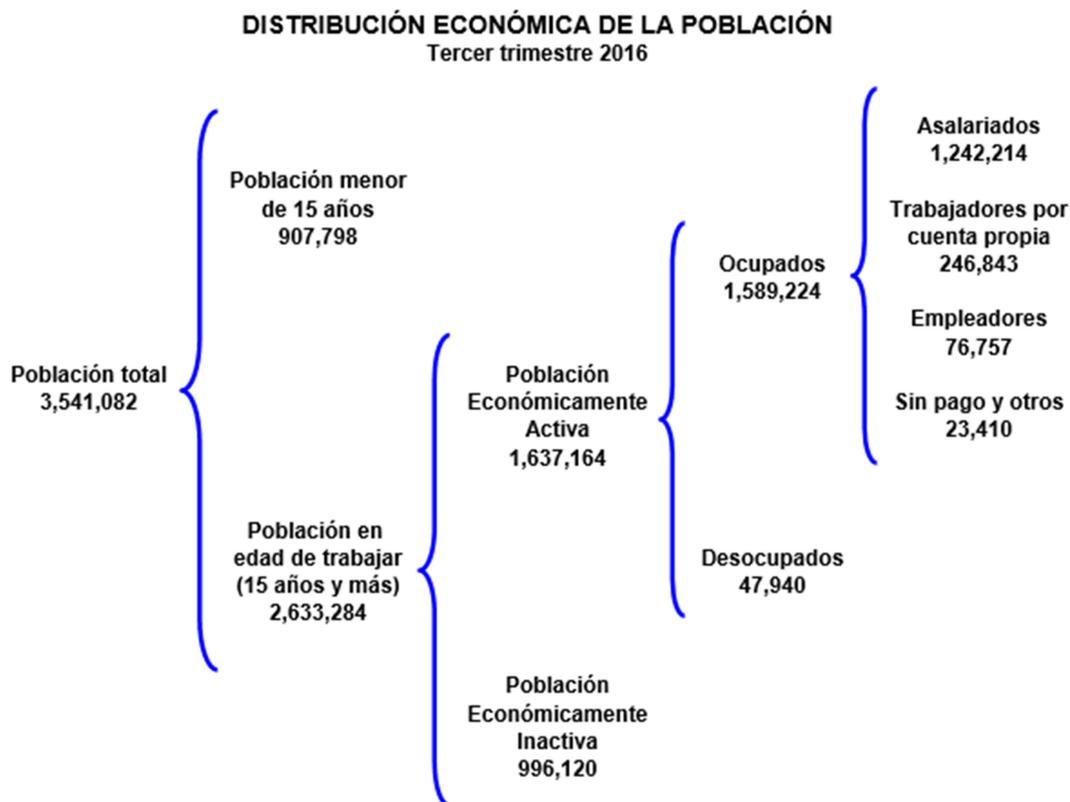
Con todo ello los problemas son globales, pero la intervención ha de ser local, por eso se hace necesario centrarnos en la situación de México, concretamente la de Mexicali ya que es una ciudad con unas características muy particulares tanto económicas, como políticas y sociales, y las cuales la llevan a ser una ciudad de acogida de personas de otros estados del país. No existen datos exactos sobre la profesión docente si está seriamente desprestigiada pero la OCDE (2015) ha marcado a México como el país donde el nivel salarial de los docentes es el más bajo en comparación con los países miembros de este organismo. Así mismo, mencionan que desde el 2005 el salario ha subido solo un aproximado de 100 dólares y que la media del salario por docente está en \$1100 dólares en comparación con otros países que el salario es de 3200 dólares aproximadamente.

Por otro lado, los índices de profesorado diagnosticado con estrés son inexactos, sin embargo, hay estudios como el de la OMS (2013) que menciona que México es el primer país en estrés laboral con el 75%. Otros estudios de caso muy particulares como el de Orasma (2013) con docentes de primaria y Aldrete, Preciado, Franco, Pérez y Aranda (2008) con docentes de secundaria, hacen mención a altos índices de estrés. Por este motivo y con la modesta intención de contribuir mínimamente a abrir un debate riguroso a partir de un trabajo de campo y de referentes reconocidos internacionalmente y nacionalmente, sobre el bienestar docente y como este influye de manera decisiva en la calidad de la educación. López, Avalos & Sánchez (2013), Marchesi, Lucena & Ferrer (2006), Gómez, Grau & Tortosa (2009).

Concretamente, se plantea estudiar como el escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y las características del contexto escolar, favorecen niveles altos de malestar docente, más elevado en el caso de los maestros de la etapa media superior que en los docentes de la etapa básica de la ciudad de Mexicali, Baja California-México. Por tanto, se trata de concretar, a partir de una muestra situada en una zona determinada como ya lo mencionamos, el nivel de estrés de los maestros, sus causas y sus consecuencias con el fin de ofrecer algunas ideas para mejorar la situación y satisfacción laboral. En todo contexto es muy necesario contar con maestros motivados y competentes porque estos son un motivo de promoción para sus estudiantes y mejora en los resultados de calidad que los organismos tanto nacionales como internaciones demandan, sin embargo, la ciudad de Mexicali, por su ubicación geográfica se hace más necesario. Asimismo, en muchos casos el contexto de los centros escolares y de nuestros estudiantes viene determinado por entornos familiares y culturales muy complejos.

Hemos de hacer mención que los datos que da la Subsecretaria de empleo y productividad laboral en su Informe laboral 2017, a pesar de que especifica el nivel de empleo y desempleo, no hace mención al nivel medio de salario ni si son bien remunerados. Este mismo informe carece de información referente a las áreas de ocupación y que numero de esta población económicamente activa son profesionistas.

Figura 1 Distribución económica de la población.



Fuente: Subsecretaría de empleo y productividad laboral. Informe laboral 2017.

Por lo mencionado hasta ahora, los teóricos y conocedores del tema como Restrepo, Colorado & Cabrera (2006) ya plantean cómo la sobrecarga laboral, los conflictos interpersonales con otros profesores, padres y superiores, y los problemas derivados de las políticas educativas que inciden de forma negativa en los profesores y obviamente en sus alumnos. Por lo tanto se trata de investigar realmente como se encuentra esta situación en Mexicali y evitar que afecte en el rendimiento de los docentes y los estudiantes.

Por lo tanto, y retomando la idea de los autores referidos anteriormente, el maestro se constituye bajo una dimensión bio-psico-social, por las funciones que desempeña en la sociedad y en la cual juega un papel determinante en la

educación, donde actúa y regula el funcionamiento de los educandos. Bajo esta premisa, se busca destacar la importancia de la función docente en la educación y en la vida, así como todos los elementos que están inmersos en ella.

De esta forma, el actuante principal es el alumno y en el cual se centra el aprendizaje, sin embargo, es el docente el participante activo y que tiene una relación directa con éste. A mediados del siglo pasado y hasta la década de los ochentas, el docente se limitaba a transmitir solamente conocimientos. A partir de la década de los noventa del siglo pasado la acción docente ha cambiado su función, ahora es un guía, facilitador, etc., y el cual tiene un vínculo directo con los educandos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por todo ello, su función actual va más allá de solo transmitir el conocimiento. El docente como ser humano, tiene unos valores, una ética, unos estímulos que influyen en su desarrollo profesional y personal que son guía para el alumno, en consecuencia en cierto grado determinarán si es bueno o malo en su profesión, así como, el grado de satisfacción e insatisfacción laboral y que en corto o mediano plazo puede conducir a lo que se conoce como malestar docente.

El enseñar es un proceso que implica una comunicación constante entre los actuantes del proceso enseñanza-aprendizaje, donde se dan inputs y outputs en todos los niveles educativos siempre centrados en los principales actores docentes y discentes. Es perceptible que si un maestro no encuentra la satisfacción laboral por todas las situaciones que se dan en el entorno, se puede observar en consecuencia que puede estar propenso a desarrollar o padecer malestar docente, por lo cual esto determinara mucho su desempeño profesional. Es un síndrome que se manifiesta con un profundo malestar, fatiga, sentimientos de impotencia y de desánimo, y se da una pérdida del interés por el trabajo.

Partiendo de lo mencionado en párrafos anteriores estudios como el de Zubieta & Susinos (1992); Grasso (1992); Esteve (1994), Gil-Monte & Peiró (1997); Guerrero (1998); C.C.O.O (2000); Pansa (2002); Baltazar (2003) Zavala (2008) y más recientemente Orasma (2013) Aldrete Preciado, Franco, Pérez & Aranda (2008) Salanova, & Llorens (2011) Güell (2015). Se puede entender el motivo que condujo al desarrollo del presente trabajo y el cual busca entender y explicar que sucede alrededor del malestar docente, desde comprender el escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y las características del contexto escolar y como está impactando en los diferentes niveles educativos que componen el sistema educativo mexicano de educación básica y media superior.

En pocas palabras el interés del presente estudio se basa en conocer al docente desde las diferentes concepciones biológica, social, y psicológica –las cuales determinan el malestar docente- y como este determina su desarrollo y desempeño. Muchos son los aspectos a tomar en cuenta ya que son los que rodean el entorno del docente, compañeros de trabajo, alumnos, padres de familia, directivos, comunidad, etc., y los estudios mencionados en párrafos anteriores son investigaciones que se centran solo en un nivel educativo o en áreas específicas de profesionalización, sin embargo, se hace necesario ver el desarrollo de este entre los diferentes niveles educativos.

Esto viene a abrir nuevas puertas para este estudio y entender los factores que influyen en el malestar docente, como lo son la falta de reconocimiento, el trabajo en equipo, la revaloración social y una buena remuneración laboral. Estos factores y lo mencionado en párrafos anteriores son los determinantes de que el docente se encuentre propenso a desarrollar estrés, desgaste emocional y despersonalización entre otros factores que determinan el malestar docente

(Orasma, 2013; Aldrete, Preciado, Pérez & Aranda, 2008; Salanova & Llorens, 2011).

Cabe mencionar que en contraposición al malestar docente está el bienestar docente y es este punto donde se puede observar los escasos estudios relativos a ello, sin embargo, la profesión docente ha sido considerada junto con la profesión sanitaria, una de las profesiones de mayor riesgo laboral por estrés, según el estudio Stress Impact, dirigido en 2006 por Fred Zijlstra, catedrático de la Universidad de Maastrich, realizado durante cuatro años en varios países de Europa, donde se menciona que las causas muchas veces son más subjetivas que objetivas, en donde la felicidad y el bienestar es una evaluación subjetiva de la situación de la persona en relación con su entorno.

Otros teóricos como Hernández, citado por Hué García (2012) definió el Bienestar Individual Subjetivo como “una evaluación global, hecha por uno mismo y sobre uno mismo, dentro de un periodo amplio de tiempo, acerca de la satisfacción con la vida” (Hernández, 2002, p 30). Por tanto, la felicidad y el bienestar de los docentes no puede ser evaluado por sus condicionantes externos, sino por sus condicionantes internos o subjetivos.

Por lo que se ha planteado y abordado hasta ahora, en el presente estudio a partir de análisis de la teoría preestablecida alrededor del tema y la consulta de otras investigaciones, se buscar ampliar la concepción del malestar docente o burnout, y entender por qué los docentes pueden padecerlo, y como este puede ser un detonante que influya en el proceso enseñanza-aprendizaje y por consiguiente en una educación de calidad a partir de sus satisfacción laboral, el estrés, etc. Asimismo hemos de mencionar que este estudio aunque se centra en un contexto determinado como es la ciudad de Mexicali Baja California, México, no

se pretende comparar con ningún otro contexto, ya que lo que se busca, como lo mencionamos en párrafos anteriores, es entender un fenómeno que cada vez padecen más docentes.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL TEMA

Actualmente, y desde hace varios años, en educación se habla de lograr la calidad educativa, y no es algo de un país determinado, sino que es un fenómeno que se promueve a nivel mundial. Como lo mencionamos al inicio de este estudio en 1995 (OCDE) ya tenía muy claro de lo que debería de ser la calidad en el ámbito educativo y hacía mención a todo aquello que los estudiantes deberían adquirir como lo son conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para un buen desarrollo. La herramienta principal a través de la cual se logra o no esta calidad educativa es mediante el profesorado, mediante la cual se implementa el currículum establecido en los sistemas educativos, como resultado el docente es el facilitador que impulsa el desarrollo del estudiante en el ámbito educativo formal. También hemos de considerar lo que la ONU hacía mención respecto a esto mismo, donde señalaba a la calidad educativa como la que facilita el desarrollo cognitivo y que promueve actitudes cívicas y facilita las condiciones para que se logre el desarrollo afectivo y la creatividad de los discentes.

A estos requerimientos de la educación hay que añadirle la situación que caracteriza a cada país. En México actualmente existen cambios en materia educativa que se vienen generando desde antes del 2013, año en el que oficialmente es publicada la ley del Servicio Profesional Docente y la nueva Reforma Educativa, que desde el punto de vista de los docentes y la ley general de educación, no la consideran una reforma educativa, sino más bien como una reforma que viene a regular las condiciones laborales de los docentes y su entorno

de trabajo. Estos cambios laborales, y algunos de los cuales ya se vienen dando con anterioridad, han traído como resultado diversas situaciones como rezagos de pago, menores prestaciones laborales, y un mayor control en el desempeño del docente, entre otros cambios que se están aplicando desde antes del 2013. En este sentido, Amador, Rodríguez, Serrano, Olvera & Martínez (2014) mencionan que “en México el rol docente se ha ido modificando en el ámbito social y educativo, ya que en décadas anteriores se tenía un mayor reconocimiento social entre la población y un salario mejor remunerado, en la actualidad esto se ha perdido y con se cuenta con un salario muy precario, que no corresponde a un profesional universitario. En consecuencia, bajo estas condiciones (no aceptación social, salario deficiente, exigencias elevadas, la falta de sistemas de promoción, grupos numerosos, cambios tecnológicos y falta de capacitación, entre otros) el docente sufre desgaste emocional que puede conducir a padecer estrés crónico, cansancio emocional y agotamiento, conduciendo así al malestar docente (Borne. 1999; Amador, Rodríguez, Serrano, Olvera & Martínez. 2014).

Por lo tanto, el colectivo del mundo de la educación y de la docencia es un sector profesional con un elevado riesgo de sufrir niveles altos de tensión y estrés (distrés o estrés malo y excesivo).entre las causas se puede destacar la imagen social y los cambios en el mundo actual o los cambios de valores y de referentes. También se deben tener en cuenta otros factores más concretos centrados en el mismo sistema educativo: las escasas posibilidades de promoción y cambio de rol en este sector, una excesiva burocratización o la utilización política del sistema educativo que se constata, por ejemplo, en una avalancha de leyes educativas que propician el desconcierto en toda la comunidad educativa. Por otra parte, hay una serie de factores intrínsecos a la persona que pueden desencadenar el estrés; esto significa una vida no suficientemente saludable (alimentación inadecuada, sedentarismo, etc.), a una escasa capacidad emocional que impide enfatizar y entender los estudiantes, sus familias y el resto de los docentes o profesionales de la educación, o una falta de motivación e interés por la profesión.

Por tanto nos planteamos el siguiente problema:

Evaluar como el escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y las características del contexto escolar, favorecen niveles altos de malestar docente, más elevada en el caso de los maestros de la etapa media superior que en los docentes de la etapa básica de la ciudad de Mexicali Baja California-México.

Por lo anterior el realizar este tipo de estudios es del interés general pero también del interés particular, desde mi experiencia como docente en diferentes etapas educativas, así como profesional de la educación tiene en la formación de maestros y desde la investigación en mejorar las condiciones profesionales de los docentes de Mexicali con el fin, tal como muestran diversos estudios, de favorecer un mejor desarrollo integral de los estudiantes.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Asimismo a partir del nuestro planteamiento del problema nos hemos formulado la siguiente pregunta de investigación.

¿El escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y las características del contexto escolar, favorecen niveles altos de malestar docente, más elevada en el caso de los maestros de la etapa media superior que en los docentes de la etapa básica de la ciudad de Mexicali Baja California-México?

Partiendo de nuestra pregunta, nos hemos planteado este problema porque pretendemos hacer una aportación de como cuestiones que tienen que ver con aspectos que envuelven la profesión docente tienen una incidencia alta en el malestar docente y, que con el presente estudio deseamos, ofrecer información para mejorar algunos de los aspectos de la profesión docente en Mexicali teniendo en cuenta variables como el género de los docentes o la etapa educativa en la que trabaja y disminuir el malestar docente o burnout, y por tanto, contribuir a mejorar la calidad de la educación, calidad educativa que contribuirá en último término a mejorar el país. Melgarejo (2013) realiza una descripción de diferentes sistemas educativos y en todos ellos el papel del docente es fundamental y por tanto, vale la pena trabajar en ayudar para que el docente desarrolle sus actividades bajo unas condiciones que contribuyan a que su trabajo se realice de forma más eficiente y eficaz.

1.4 ESTADO DE LA CUESTIÓN

A pesar de que en capítulos posteriores desarrollaremos en profundidad los estudios referidos al burnout del profesorado, nos parece necesario hacer aquí una introducción al estado de la cuestión que nos ayude a situar la dimensión del problema y que todo y que existen numerosos estudios sobre el tema, valoramos como muy necesario realizar nuestra investigación y presentarla a las autoridades educativas de del Sistema Educativo, ya que nuestra investigación se inscribe en esta realidad social y en esta zona que por su peculiaridad geográfica y económica vale la pena promocionar a través de un profesorado motivado que ayude a mejorar el rendimiento de sus alumnos.

En los últimos años los salones de clase se han vuelto espacios muy difíciles por todas las situaciones que se dan en el mismo. Dentro de estas

situaciones se encuentra la insatisfacción docente y la cual se denomina comúnmente como malestar docente (Esteve, 1994)

1.4.1 Aclaración conceptual: Diferencia entre malestar profesional y estrés.

Partiendo de lo que menciona Esteves en el párrafo anterior se hace pertinente aclarar la diferencia entre malestar docente y estrés. Malash en 1979 definió el burnout o malestar docente como un estrés crónico por el contacto con los clientes, que lleva a la extenuación y distanciamiento emocional hacia estos. Por su parte Pines & Aronson (1988) lo plantean de distinta manera, el mencionar que el malestar docente es un síndrome tridimensional los autores lo definieron como un estado de agotamiento físico, mental y emocional, que es causado a raíz de un largo periodo involucrado en situaciones emocionales de demanda, que puede aparecer en cualquier ámbito, no solo laboral. Para otros conocedores del tema, el burnout era una forma de operacionalizar el estrés laboral crónico en las profesiones de servicios, así se originó el término de estrés laboral asistencial o estrés profesional (Moreno, Carvajal & Escobar, 2001), idea que se ha abandonado paulatinamente, pues no siempre el estrés laboral, incluso de evolución crónica, implica un burnout.

El estrés es definido como una respuesta del organismo ante una demanda, expresada en el clásico comportamiento de lucha o huida, con componentes conductuales, endocrinometabólicos y cardiovasculares. (Cannon 1932) ;(Seyle 1956). Para Holmes & Rahe (1967) hablan de la identificación de un conjunto de eventos que suelen ocurrir en la vida de las personas, provocando cambios importantes. Partiendo de esta idea se ha observado, que el estímulo estresante no se limita a estos eventos, se incluye también situaciones mantenidas en el tiempo, que provocan cambios adaptativos constantes, como los conflictos

interpersonales, sobrecarga de roles o enfermedad crónica; identificadas como tensiones crónicas (Pearlin, 1989).

El estrés también se define como un comportamiento generado por la tensión entre las demandas del entorno y la capacidad de respuesta de la persona afectada, la tensión es ni buena ni mala, es energía. Se trata de la elasticidad, fluctuación, de la adaptación en breve. (Riart 2002:18). Cuando la energía, el estrés o la tensión es mínima, no hay ninguna tensión, al contrario hay pasividad, esterilidad, depresión, apatía, energía mental por defecto. No hay actividad o desafíos.

Analizando lo descrito anteriormente es importante entender los conceptos, varios autores hablan del burnout como una forma de estrés ocupacional, con entidad propia, estudiado en la población laboral de servicios directos a otras personas (Ribera, Cartagena, Reig, Romá, Sans & Caruana, 1993; Pines, Aronson & Kafry, 1981, etc.). Con la definición de Lazarus (1986) como una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar.

Por lo tanto el burnout o malestar docente y el estrés se encuentran ligados entre sí, desde el punto de vista clínico entendemos que estos dos se encuentran vinculados, en la forma de que el burnout es la respuesta a un continuado de respuestas estresoras de carácter crónico que sobrepasa al profesional, y como resultado de todo esto disminuye su capacidad de reacción y adaptación a la nueva situación. En otras palabras es un proceso de desgaste psicológico que da como resultado un agotamiento emocional y negatividad hacia las demás actividades de su propio rol docente.

1.4.2 Elementos provocadores del estrés docente.

Partiendo de estas ideas, en la última década esta problemática ha sido abordada en diferentes sistemas educativos y niveles por autores como Zubieta & Susinos (1992); Grasso (1992); Esteve (1994), Gil-Monte & Peiró (1997); Guerrero (1998); C.C.O.O (2000); Pansa (2002); Baltazar (2003) y más recientemente Salanova, & Llorens (2011) Orasma (2013) Güell (2015) y esto ha llevado a poder observar que además de ser muy abordado es un punto de debate en diferentes foros educativos donde ha quedado constatada la situación de los docentes: individuos escasamente retribuidos y socialmente poco valorados, que deben educar a las próximas generaciones, sin embargo, en su desempeño se hallan con el obstáculo de la conducta de sus estudiantes en la clase, como uno de los factores que afectan a los docentes.

1.4.2.1 Ambiente físico

Un estudio realizado con maestros del estado de Guanajuato, ubicó como causa principal del estrés al ambiente físico y cómo se encuentran las aulas donde laboral (Rodríguez 2007). Otro estudio realizado en China con 1460 docentes, determinó que como causa de estrés el ambiente físico y el exceso de trabajo. Esto nos lleva a entender que los profesores están expuestos a unos niveles de ruido tanto internos como externos por encima de lo normal y esto conlleva a que se sientan estresados. Por su parte debemos entender que se deben de considerar otros aspectos relacionados con la conformación del ambiente ergonómico como: el buen estado del mobiliario, el tamaño de los espacios, por consiguiente, el número de alumnos por espacio, la luminosidad, etc., (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2007).

1.4.2.2 Organización

Otras investigaciones se han desarrollado desde la perspectiva organizacional y se centraron en demostrar el carácter exógeno del malestar docente y su vinculación con el entorno laboral, conveniente para orientar las acciones de intervención y prevención hacia el cambio organizacional y de las condiciones exteriores de trabajo. No obstante, posteriormente se introducen desde esta perspectiva, incluso algunas variables que tienen relación con las condiciones interiores de trabajo, como la capacidad para tomar decisiones y desarrollar habilidades en el trabajo (Santavirta, Solovieva & Theorell, 2007; Taris, Stoffelsen, Bakker, Schaufeli & Dierendock, 2005).

1.4.2.3 Etapas y niveles educativos

Esta misma situación se está dando en los espacios educativos en México, y se ha ratificado en los diferentes foros educativos y sobre todo por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Situación que ha llevado a la realización de diferentes estudios como el desarrollado por Aldrete, Preciado, Franco, Pérez y Aranda (2008) donde estudiaron los factores psicosociales laborales y síndrome de burnout y sus diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, donde se observó la existencia de una relación entre estos y como el sexo masculino tiene mayor riesgo de agotarse emocionalmente debido al contenido y características del trabajo docente. Por otro lado Orasma (2013) realizó un estudio sobre el mismo tema pero partiendo del estrés laboral en docentes cubanos de educación primaria, donde confirmó la conjetura de que la docencia está asociada a un amplio rango de fuentes de presión generadoras de estrés en los profesores de

educación básica, situación semejante a los hallazgos reportados para poblaciones docentes de distintos países.

Por su parte Jaik, Villanueva, García & Tena (2011) realizaron un estudio acerca de la Valoración del desempeño docente y presencia de burnout en maestros de educación superior en el estado de Durango y los resultados mencionaban a la profesión docente como una de las más propensas al burnout. Así mismo, en el 2011 Mota, Mollinedo, Ordóñez & Torres realizaron un estudio que abordaba el burnout en profesores de Villahermosa, Tabasco, y obtuvieron resultados interesantes donde mencionaban que el burnout no tenía correlación negativa con el nivel donde los docentes desempeñaban sus funciones, en otras palabras mencionaban que a menor nivel educativo, mayor burnout; esto quiere decir que los maestros de secundaria y nivel medio superior eran más propensos a padecerlo que los docentes universitarios.

En el 2006 Pando, Castañeda, Gregoris, Águila, Ocampo de Águila & Navarrete realizan también estudio donde abordan los Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac en la ciudad de Guadalajara, México, cuyo objetivo fue determinar la prevalencia específica del síndrome en los docentes de la universidad y establecer cuáles factores psicosociales son los que se asocian a la presencia del burnout, obteniendo resultados como el género, la carga de trabajo y las tareas que realizas son factores de riesgo.

Revisando los estudios anteriores y como se puede observar en muchos sistemas esta situación se ha desbordado para los docentes y lo mismo ha llevado a una desvalorización del mismo, y con una serie de recursos limitados. Sin embargo, siempre se habla de «la educación de calidad» pero el cuestionamiento es ¿Cómo? si se puede observar que esta labor social de la docencia no se

aprecia debidamente, ni se retribuye como lo mencionamos anteriormente, y es de ahí que nace un gran debate, que con el tiempo lleva al docente a un proceso de estrés, pasando a la depresión y si se llega al extremo se puede llegar al aislamiento.

1.4.3 Mecanismos de ayuda al profesorado en México. Marco legislativo. Comparación con otros países.

Por lo tanto desde 1992 en México se han implementado planes de mejora para la función docente y que ha quedado plasmado en el plan de modernización de la educación básica en ese mismo año y donde se planteaban los siguientes puntos en el apartado VI sobre la revaloración de la función magisterial:

1. Formación del maestro.
2. Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio.
3. Salario profesional.
4. Vivienda.
5. La carrera magisterial.
6. El nuevo aprecio social al maestro.

Partiendo de lo anterior entendemos que existe una normativa que es la que regula la función docente y la cual se basa en las siguientes leyes

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

Carta magna, establecida para regir jurídicamente al país, fijando los límites y definiendo las relaciones entre los poderes de la federación: poder legislativo, ejecutivo y judicial, entre los tres niveles diferenciados del gobierno (el federal, estatal y municipal), y entre todos aquellos y los ciudadanos; asimismo, establece las bases para el gobierno y para la organización de las instituciones en que el poder se asienta; y finalmente

establece, en tanto que pacto social supremo de la sociedad mexicana, los derechos y los deberes del pueblo.

- Ley General del Servicio Profesional Docente :

Órgano creado para regular la profesión docente y basada en la ley general del servicio profesional docente del 11 de septiembre del 2013, y el cual establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.

- Ley General de Educación :

Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación :

Es una ley reglamentaria por la fracción IX del artículo 3 de la constitución; es de observancia general en toda la república y sus disposiciones son de orden público e interés general. Su objetivo es regular el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y el Instituto Nacional para la Evaluación educativa.

- Ley estatal de Educación :

Es el documento que señala las normas generales para regular el servicio docente a nivel estatal y que emana de la Ley General de Educación.

Por otro lado en el año 2013 se desarrolla una reforma educativa que se centra en los siguientes puntos:

1. Servicio profesional docente.
2. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa
3. Autonomía de gestión.

Partiendo de estas tres áreas la nueva reforma busca mejorar la educación e incrementar la calidad de los docentes, sin embargo, hay elementos que no se han considerado y que tienen que ver más con el entorno laboral y la función docente, que determinan más el grado de satisfacción.

Las diversas investigaciones Zubieta & Susinos (1992); Grasso (1992); Esteve (1994), Salanova & Llorens (2011), entre otras y que ya hemos mencionado y que han sido realizadas en los diferentes sistemas educativos del mundo, son testimonios de un aumento alarmante de las enfermedades profesionales de los docentes. La lentitud histórica en reconocer la relación de salud con el trabajo en el campo docente ha contribuido a este crecimiento. Las políticas de las administraciones educativas siempre han concebido la salud laboral como el control del absentismo y no se ha relacionado con la productividad del trabajo y las condiciones de la profesión, sino con presencia física frente a los estudiantes. La prueba y constatación del fuerte crecimiento de casos son los trabajos investigativos que se hacen al respecto.

1.4.4 Evolución de los estudios sobre el estrés docente

Desde la década de los 80s en el siglo pasado ya Esteve (1994) hablaba de que los datos que en algunos sistemas proporcionaban pasaban de ser datos meramente informativos para pasar a ser datos preocupantes ya que el malestar docente en los profesionales de la educación cada vez se da en docentes más jóvenes lo cual nos indica que se está volviendo un problema.

Estudios sobre satisfacción/insatisfacción laboral en los docentes son abordados desde diferentes perspectivas, pero todas llevan a tratar de entender los problemas de carácter social y psicológico que afectan su desempeño y salud mental. Estos temas son objeto de investigaciones desde principios de la década de los sesenta del siglo XX y acentuándose su interés en la actualidad (este incremento de atención deriva de la década de finales de los años 80 del siglo XX). En términos del propio Esteve (citado por Fulquez 2012):

“... el tópico malestar docente viene utilizándose desde hace años, si bien hasta principios de la década de los 80 no llega a convertirse en un enfoque reiteradamente estudiado por las principales revistas internacionales de Ciencias de la Educación. Sin embargo, en los últimos seis o siete años hemos visto crecer la preocupación por este tema...” (Esteve 1994, p. 294).

Después de lo que menciona Esteve se puede ejemplificar este suceso con estudios realizados desde la década de los ochenta pero más recientemente se encuentra a Pansa (2002); Baltazar (2003); Salanova & Llorens (2011), Park & Lee (2013); Esteras, Chorot & Sandín (2014); Velásquez, García, Díaz, Olvera & Ávila (2014); Kadi, Beytekin, & Arslan (2015) y Baka (2015).

En 1982 Blase hizo referencia a la existencia de un ciclo degenerativo de la eficacia docente que aparece bajo la conjunción de diversos factores de carácter psicosocial presentes en el contexto educativo. En este ciclo se establecen condiciones en donde los esfuerzos de los individuos no son suficientes para alcanzar los objetivos deseados. Como resultado, el no haber logrado los propósitos esperados produce un estado tensional, generando insatisfacción y progresivamente conduce hacia una desmotivación en la actividad laboral.

Se puede ver que cada día la literatura en relación al objeto de estudio es más amplia, sin embargo, no termina de ser muy descriptiva y se requiere profundizar más ya que todavía hay interrogantes que cubrir y explicar y es ahí a donde se pretende llegar con el presente estudio.

La bibliografía que aborda esta temática como se mencionó en el párrafo anterior es muy descriptiva, y esto conlleva a que el sistema educativo se vea en situaciones difíciles para el docente, y si le agregamos los factores que desarrollan el estrés en los docentes como lo son los sentimientos, actitudes y valores se hace más difícil la situación. En otras palabras Esteve (2000; 1984) señala que el estrés del profesorado es originado por los cambios que se producen en las diferentes estructuras como lo son la social, política y educativas que han llevado a una nueva visión de la función docente y de lo que debe abordar en el aula.

El inicio de los estudios sobre el malestar docente se da en la década de los 80's. A Esteve en el año de 1980 el Ministerio de Educación Española le solicitó un estudio con respecto a esta situación que se venía dando en el entorno educativo, siendo el objetivo principal detectar las fuentes de tensión y todo lo relacionado con el entorno laboral y social del centro.

Por su parte Martínez (1984) desarrolló un estudio donde abordaba el perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente, y la cual tenía la finalidad de buscar los factores que desarrollaban el malestar docente. Lo que es de resaltar que los resultados obtenidos fueron similares a los de otras investigaciones desarrollados en la década de los setentas por Berger y Abraham y donde se llegaba a entender que el malestar docente se daba primero por los factores sociales, como lo son la familia, amigos,

compañeros de trabajo, los alumnos, etc., y en segundo lugar, las cuestiones personales como la preparación profesional, seguridad, autoestima, etc.

Zubieta y Suspiros en 1992 realizaron un estudio sobre el malestar docente desde diferentes perspectivas entre las que destacan el trabajo didáctico, la relación docente-alumno y la relación con los compañeros de trabajo. Se obtuvieron resultados muy interesantes donde se podría observar la falta de comunicación y relación entre los docentes, y cuando se trataba de discusiones grupales los docentes coincidieron en los siguientes aspectos:

- Cada uno de los docentes va a lo suyo no hay un verdadero trabajo en equipo
- El trabajo de cada uno es solitario y ese es un elemento más para tener insatisfacción.
- Los docentes se encuentran solos y no se sienten respaldados por nadie y cuando surge un problema ellos mismos deben de buscar la solución al mismo.

Ya en América Latina se han desarrollado diferentes estudios desde Argentina, pasando por Chile y llegando a México, sin embargo, todos tienen una característica común: son estudios aislados de un nivel educativo en concreto pero ninguno busca analizar el desarrollado de este problema cada vez más latente entre los diferentes niveles educativos pasando por educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y llegando hasta niveles de educación medio superior o quizás hasta superior.

Por su parte países como España, concretamente en Cataluña, desde el 2013 se desarrolló el Programa de Mejora e Innovación de la Formación de Maestros (MIF), que se implementó con la finalidad de contribuir de una forma positiva en la formación inicial de los maestros. En dicho programa se integran

diferentes instituciones formadoras de profesorado de educación inicial conjuntamente con la Secretaria de Universidades e Investigación dependiente del Departamento de Economía y conocimiento de la Generalidad de Cataluña.

Los objetivos del programa son:

- Contribuir en la mejora de la formación inicial de los maestros.
- Conseguir un mejor equilibrio cuantitativo y cualitativo entre la oferta y la demanda de profesionales de la educación infantil y primaria.
- Acompañar el proceso de puesta en marcha de la oferta piloto de la doble titulación de educación infantil y primaria, a las universidades que quieren ofrecerla.
- Hacer el seguimiento y la evaluación de la doble titulación, así como otras iniciativas orientadas a mejorar la formación de los maestros.
- Facilitar la movilidad internacional de estudiantes y de profesores, con el fin de promover experiencias innovadoras que contribuyan a la mejora de la calidad en la formación de los maestros.
- Construir un espacio de consulta y documentación, con perspectiva internacional, sobre experiencias y modelos de formación de maestros.
- Facilitar el análisis y el debate sobre la formación de maestros, a partir de la valoración del modelo actual y de las tendencias internacionales.

Por otro lado se encuentra el sistema educativo finlandés que desde hace años se ha considerado como uno de los mejores del mundo, todo esto debido a una serie de elementos clave en el desarrollo educativo y que a continuación mencionamos:

1. Los docentes son muy valorados, debido a que es una profesión muy exigente y de una intensa preparación.
2. La educación es pública y gratuita entre los 7 y 16 años.
3. El reparto del dinero público se hace de manera equitativa.
4. El currículum es común pero los centros lo adaptan.

5. La educación se personaliza.
6. Los alumnos tienen tiempo para todo.
7. Preparar la clase es parte de la jornada laboral.
8. Se evita la competencia y las cifras.
9. Se premia la curiosidad y la participación.
10. Los padres se implican.

En el mismo nivel se encuentra el Sistema Educativo de Corea del Sur que pasó de ser a mediados de la década pasada uno de los más pobres y con una alta tasa de analfabetismo a convertirse en una potencia mundial en economía y educación y todo esto debido a sus 10 pilares como ellos lo dicen y a continuación se mencionan:

1. La educación como motor de desarrollo.
2. La enseñanza es gratuita y obligatoria de los 7 a los 15 años.
3. El estado y los ciudadanos realizan una gran inversión en educación.
4. Las políticas educativas son a largo plazo, pero los currículos se actualizan.
5. Los profesores son muy respetados.
6. Los alumnos reciben más de 10 horas de clase al día.
7. La competitividad y los resultados gobiernan el sistema.
8. Los niños no tienen tiempo para jugar y relacionarse, y en las aulas hay mucha disciplina.
9. El sistema fomenta la memorización, y deja de lado la creatividad.
10. Se apuesta por la tecnología en las aulas.

Si se comparan estos dos sistemas totalmente opuestos pero con resultados efectivos es posible entender que no nos encontramos en ninguno de los dos, pero algo que si resalta es que para ambos el docente es lo primordial y cuenta con un gran reconocimiento profesional por parte de la sociedad y de los gobiernos.

1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1 Objetivo principal

Analizar como el escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y las características del contexto escolar, favorecen niveles altos de malestar docente, más elevada en el caso de los maestros de la etapa media superior que en los docentes de la etapa básica de la ciudad de Mexicali Baja California-México.

1.5.2 Objetivos particulares

- ◆ Diferenciar entre los docentes de educación básica y medio superior si padecen niveles de burnout medidos por el MBI y su relación con su desarrollo personal y profesional.
- ◆ Determinar entre los docentes de educación básica y medio superior si existe una relación entre padecer burnout y el reconocimiento social.
- ◆ Detectar si la antigüedad en el sistema educativo y el género son determinantes en la aparición del malestar docente.
- ◆ Determinar si las situaciones que se dan a partir de la organización, distribución y situaciones que se dan dentro del aula y el entorno escolar son detonantes para que los docentes presenten burnout.

1.6 HIPÓTESIS

1.6.1 Hipótesis general

El escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y las características del contexto escolar, favorecen niveles altos de malestar docente, más elevada en el caso de los maestros de la etapa media superior que en los docentes de la etapa básica de la ciudad de Mexicali Baja California-México

1.6.2 Hipótesis específicas

- ◆ El profesorado perteneciente a educación media superior muestra niveles de burnout medidos por medio del MBI y CBPR (rol del stress y falta de reconocimiento) más elevados que los docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).
- ◆ El profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) presenta mayor grado de cansancio emocional a diferencia de los profesores de educación medio superior y por consiguiente influye en su desarrollo profesional
- ◆ El profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) presenta mayor grado de despersonalización a diferencia de los profesores de educación media superior y es un determinante en la aparición de burnout
- ◆ El profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) presentan un mayor grado de realización personal medidos por el MBI y CBPR a diferencia de los profesores de media superior.

- ◆ El profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se encuentra más propenso a presentar niveles superiores de estrés en su rol docente en comparación con los docentes de educación medio superior.
- ◆ El profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) suele presentar niveles superiores en la falta de reconocimiento personal en comparación a los docentes de educación medio superior.
- ◆ Los docentes si presentan niveles bajos de cansancio emocional y despersonalización Medidos por el MBI presentan una mayor realización personal.
- ◆ Los docentes de Educación Básica y Media superior presentan niveles altos de burnout medido por el MBI y el CBP-R si su reconocimiento profesional es bajo.
- ◆ Los docentes si presentan una carga de trabajo elevada por medio del rol del stress suelen padecer burnout en niveles medio o altos.

CAPITULO II

MALESTAR DOCENTE

2.1 El malestar docente o burnout.

2.1.1 Origen del malestar docente o burnout.

2.1.2 Relación existente entre la salud y el trabajo como determinantes del malestar docente o burnout.

2.1.3 Escalas del burnout

2.2 Afrontación del malestar docente

2.2.1 Satisfacción y bienestar docente.

2.2.2 Estrategias de intervención personal, grupal y organizacional.

2.2.2.1 Estrategias de intervención personal, grupal

2.2.2.2 Estrategias de tipo organizacional.

2.3 Consideraciones para reducir el nivel de efecto y aspectos a considerar del síndrome de burnout.

2.1 EL MALESTAR DOCENTE O BURNOUT.

Una diversidad de teóricos abordan el término burnout, algo si se puede entender de todos esto, que no hay unanimidad sobre la definición, quizás por su origen, -si de carácter laboral- pero no asociado al trabajo docente hasta más recientemente. Lo importante es que se van llegando a consensos y empiezan a dar respuesta a este tipo de interrogantes y comienzan a establecerlo como estrés laboral, donde viene determinado por los sentimientos y actitudes del docente, e implicaciones que son nocivas para el individuo y la organización.

En el siglo pasado concretamente en la década de los 70's y 80's fue el auge de este síndrome con diversos estudios sobre todo en países europeos y Estados Unidos, y en la actualidad se hace cada vez más frecuente en revistas especializadas.

Como lo mencionábamos el concepto de burnout comienza su desarrollo en la década de los 70s una década antes que el malestar docente, por Freudenberger (1974 citado por Esteve1984) siendo este el primero en abordar ya el termino como tal, y que describía una asociación de síntomas físicos que padecían el personal sanitario como consecuencia de las condiciones que se les presentaban en su ambiente de trabajo. Así mismo, diferentes teóricos como Maslach y Jackson (1981, 1985, 1986) y el mismo Freudenberger (1974), afirman que este síndrome encuentra más su relación en profesiones en las cuales los profesiones se relacionan más con servicios de ayuda, orientación o apoyo, y una de sus características es que los profesionales comienzan a mostrar síntomas de agotamiento a causa de su trabajo que muchas veces es intenso y marcado por largas jornadas, descuidando las propias necesidades.

No podemos quedarnos solo en esta postura también hay que mencionar a Golembiewski y Munzenrider (1988), ellos consideraban que el burnout no se debería asociar solo al área de la sanidad si no que ya es una situación que se está dando en toda clase de profesionales. Como menciona Fischer (1983) el burnout surge como resultado de una personalidad narcisista, ya que ésta propicia a padecer una baja autoestima.

Partiendo de esta premisa y analizando a Fischer nos damos cuenta que si le otorgamos más importancia a ciertos síntomas como los sentimientos independiente de cuáles sean como la desesperanza, el desamparo, vacíos de personalidad, baja autoestima, etc., asociados a desgastes emocionales, físicos y mentales, por un lado y por otro, el desarrollo de un autoconcepto y una actitud negativa frente al trabajo y a la propia vida, se situaría en la línea de conceptualización propia de Pines & Aronson (1988) quienes hacían mención a una orientación manifiesta del burnout con respecto a un punto de fractura que termina por determinar la falta de capacidad de afrontar un ambiente, que como resultado de lo anterior lleva al profesional a una situación tensa para los sujetos que son idealistas y entusiastas.

Ya para la década de los 80's el burnout era abordado desde la dimensión psicosocial que se concreta en un proceso que incluye una serie de etapas que se forman por interacción de las características individuales y del entorno laboral. El malestar docente es entendido como una respuesta emocional a una serie concreta de factores laborales y organizacionales (Maslach y Jackson, 1986).

Para los años 90's Esteve (1994) habla del malestar docente como un concepto en vías de desarrollo y de carácter muy ambiguo, sin embargo, es el comienzo del desarrollo del término. Menciona que es descrito como el efecto

permanente negativo que afecta a la personalidad del docente como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia, así mismo Esteve (1995) lo considera como una incomodidad que sufren los docentes en su trabajo diario frente a grupo. Normalmente surge a raíz de inestabilidad por parte del docente, ya sea emocionalmente o de satisfacción laboral, y es representado por un deseo de tener vacaciones y un agotamiento. Esta situación viene dada debido a situaciones dentro del entorno laboral y social del docente, así como, la sobrecarga de trabajo y funciones. Ricardo Malfé (1998) define al burnout como un cuadro de características psiquiátricas en donde la persona entra en un estado de depresión, desinterés, desmotivación e indiferencia. Y que se encuentra relacionado con la “consunción, estar consumido, quemado, fundido”. Por lo tanto el concluye que el malestar docente traería como consecuencia dificultades vinculadas al ámbito laboral, de este modo el docente puede manifestar un deseo constante de vacaciones, un alto ausentismo laboral, presencia reiterada de carpetas médicas y finalmente el abandono de la tarea docente.

Así mismo, Martínez (1997) lo describe como una gran problemática del docente en la actualidad, elaborando consecuentemente un perfil epidemiológico, considerando los padecimientos más frecuentes y del contexto laboral. Entre los padecimientos más frecuentemente encontrados destaca los resfríos, disfonías, alergias, bronquitis, estrés, lumbago, hipertensión, úlcera, etc., por citar sólo algunos.

Analizando lo mencionado por los autores en los párrafos anteriores es difícil concretar un concepto de malestar docente o burnout, se puede observar que este como se ha abordado, afecta en lo social y psicológico, pero también comienza a detonar como algo físico. Hay quienes lo relacionan con el contexto social y que agrupa la percepción de uno mismo y de los otros. Estos sentimientos y actitudes incluyen, además del mismo estrés (o más bien distrés), aspectos

como: desinterés y disgusto por el trabajo, fatiga crónica, absentismo laboral, baja implicación profesional, y deseos de abandonar la profesión (Lens & Neves 1999).

Sin embargo, si se observa al burnout desde el área clínica, se puede caracterizar por síntomas depresivos o ansiosos, aunque también de tipo fóbico. Síntomas que en psicopatología son bastante inespecíficos y que se pueden presentar en una gran cantidad de trastornos, tanto mentales como somáticos (Soria 2003). Por otro lado hay también profesionales que no admiten la existencia del burnout, ellos lo ven y entienden como una manera de afrontar las vicisitudes del trabajo en lugar de una verdadera enfermedad. Para éstos, el profesional en cuestión debería poseer los recursos suficientes para hacer frente a las nuevas demandas sociales. Por otra parte, y desde una perspectiva psicosocial, existe actualmente un consenso para considerarlo como una respuesta al estrés laboral crónico, una experiencia subjetiva que engloba sentimientos y actitudes con implicaciones nocivas para la persona y la organización (Guerrero & Vicente, 2001),

Ya para la década pasada se ve como «El síndrome de quemarse por el trabajo o burnout es entendido como una respuesta al estrés laboral crónico, [...] se ha conceptualizado como un proceso que ocurre entre los profesionales que trabajan hacia personas, o cuyo objeto de trabajo son personas (trabajadores pertenecientes a los sectores de la sanidad, educación, hostelería, justicia, seguridad, servicios sociales, etcétera)» (Gil-Monte 2002: 34 Citado por Zavala 2008)

Sahili & Kornhauser (2010) en investigaciones recientes señalan que: el síndrome del burnout es un estrés prolongado que viven quienes trabajan directamente con personas y donde esfuerzos hechos no se ven compensados

suficiente. Y hacen mención quienes son más propensos a sentir estos síntomas son los docentes, policías, terapeutas, enfermeras, etc.

En la actualidad ya se concibe al malestar docente o burnout como la sensación que experimenta un docente en un momento determinado de su vida laboral, donde se autopercibe falta de los recursos personales necesarios para afrontar el ejercicio de la profesión de manera adecuada a los requerimientos del contexto, lo cual puede derivar en cuadros de ansiedad, desmotivación, confusión mental, indiferencia, apatía, etc. que influyen fuertemente en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.(Álvarez 2015).

Retomando las ideas de Cañadas de la fuente (2012) realizó un análisis de los conceptos de burnout desde la definición de Freudenberger (1974), con su “existencia gastada”, y tras las aportaciones de Maslach y Jackson (1981) con la tridimensionalidad del síndrome: Cansancio Emocional, Despersonalización y reducida Realización Personal, o las de Pines et al. (1981), con el triple agotamiento: emocional, mental y físico, menciona que han sido pocas las aportaciones originales a los planteamientos y definición del término de burnout, y que todas giran alrededor de estas tres premisas.

2.1.1 Origen del malestar docente o burnout.

Estudios e investigaciones en diversos países mencionan como uno de orígenes del burnout o malestar docente a la falta de respeto, de atención y la no existencia de unas mínimas condiciones de sociabilidad que son subrayadas por Friedman (1995). Por su parte la incompetencia y falta de cooperación de la

administración sería la principal causa del desgaste del profesorado en opinión de Natale (1993) y Young (2004).

Así mismo, estudios realizados en Inglaterra pusieron de manifiesto que los mayores agentes estresantes que dan origen a este eran los derivados de las interacciones sociales (relaciones del profesor con los alumnos, compañeros de profesión, padres y resto de la comunidad educativa), la administración y el factor tiempo (Brown & Ralph, 1994). Para Manlove (1994) los conflictos derivados de las interacciones sociales y la ambigüedad están claramente relacionados con el “burnout”. Otro factor importante viene representado por las continuas innovaciones en la enseñanza (Ryan, Connell & Deci, 1985; Brown & Ralph, 1994).

Partiendo de las investigaciones y estudios anteriores se entiende que el malestar docente se debe al agotamiento que los docentes presentan al contar con jornadas laborales excesivas y además por los traslados que estos desarrollan para desempeñar su labor docente en los diferentes centros educativos. Todos estos son los causales en muchos de los casos de problemas en sus hábitos alimenticios e higiénicos. Además de agregarle situaciones de tipo organizacional y laboral que desarrollan incertidumbre en el docente. Esto conlleva a desarrollar un incremento de estrés en los docentes.

Bergalli citada por Oramas (2007) en su tesis habla de los factores estresantes y menciona que en más de una ocasión los docentes se encuentran en la necesidad de actualizarse. Mediante las nuevas políticas educativas, la tarea frente a grupo, la dinámica familiar, etc., llevan al docente a desarrollarse en una dinámica distinta donde la pérdida de autoridad por parte del docente está latente, sin embargo, de los factores mencionados ninguno es más importante que otro.

Por su parte el estrés laboral se ha considerado una experiencia subjetiva de una persona, producida por la percepción de que existen demandas excesivas o amenazantes difíciles de controlar y que pueden tener consecuencias negativas para ella. Peiró & Rodríguez (2008).

Otros estudios realizados por diferentes instituciones muestran que las familias cada vez esperan más de la escuela y de la labor educativa de los docentes. Los padres exponen que sienten una gran responsabilidad por la formación de sus hijos/as, pero a la vez tienen una actitud de renuncia a gran parte del papel educativo propio de la familia. Los docentes manifiestan el malestar de diversas formas, que van desde la ausencia de un reconocimiento profesional, pasando por las relaciones sociales que este desarrolla hasta la falta del uso de nuevas tecnologías esto aunado a un sin fin de factores más que determinan el malestar.

Partiendo de lo mencionado en los párrafos anteriores se puede entender que las situaciones que llevan a que aparezcan este tipo de trastornos son muy variados y por consiguiente su origen también. De estos trastornos se pueden considerar los siguientes:

- La formación docente y las escuelas formadoras no han sufrido cambios de fondo que permitan abordar este tipo de situaciones.
- La falta de motivación docente.
- El prestigio docente se ha visto disminuido en las últimas décadas y de manera considerable.

- La falta de responsabilidad por parte de las autoridades educativas para proporcionar mejores espacios laborales y por consiguiente se sientan acompañados en su desarrollo y trabajo docente.
- Se le cuestiona al docente su falta de calidad y compromiso.
- La falta de motivación por parte de los alumnos comienza a impactar en el trabajo docente y por consiguiente en la calidad educativa.
- La falta de infraestructura.
- La enseñanza es demasiado burocrática.

Entre otros factores de carácter personal y social que también afectan al docente en su trabajo diario y que son desencadenantes del malestar docente o Burnout.

2.1.2 Relación existente entre la salud y el trabajo como determinantes del malestar docente o burnout.

Como se ha mencionado al inicio de este capítulo, el termino malestar docente es relativamente nuevo, sin embargo, ha impacto de manera directa dentro del ámbito laboral y por consiguiente ha venido a afectar ese entorno a los profesionistas y su salud. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y los profesionistas de la educación, el malestar docente ha venido a dar un nuevo sentido a la profesión docente y una importancia ya que sin estabilidad emocional el docente difícilmente podría desempeñar de manera óptima su trabajo.

Por un lado la Organización Mundial de la Salud (OMS) hace mención que la salud es como un completo estado de bienestar físico, mental y social, y no

meramente la ausencia de enfermedad o incapacidad. Los teóricos como Freud se centran más en decir que se considera como la salud ideal que corresponde a un nivel óptimo de funcionamiento que nunca se alcanza. Leriche define la salud como la vida en el callar de los órganos; Freud considera que la salud es un ideal que corresponde a un nivel óptimo de funcionamiento que nunca se alcanza, y otro autor, Amiel, añade que el status de salud es una normalidad funcional y un equilibrio activo. (O.M.S, 1978). Por tanto Es de entenderse que la salud mental de los docentes se dirija en dos sentidos fundamentales lo psíquico y lo social.

Por consiguiente y retomando las raíces de la terminología del vocablo trabajo nos conduce hacia el *tripalium* romano, y el cual era un instrumento de des tres palos y el cual era un instrumento de tortura. El desarrollo del concepto trabajo ha ido variando con el tiempo a partir del siglo XVII la palabra trabajo se asociaba a castigo y al sufrimiento por parte de las persona, sin embargo, a raíz de esta concepción los filólogos le dan un nuevo sentido y es cuando ya se le conoce como ocupación.

Dentro del campo que implica el término trabajo se pueden determinar en dos líneas, la primera dirigida a la actividad de conseguir objetivos determinados y la segunda en la concepción de la dirección. Por su parte, y tratando de entender lo que ocupa en este estudio, que es el malestar docente, los profesionales de la educación deben de buscar siempre el equilibrio interior y la actuación con el entorno donde desempeña su trabajo. Por lo tanto, el objetivo al que tiene que llegar todo docente es ejercer y obtener los resultados en conformidad a lo establecido por la sociedad ya que eso le permitirá no caer en lo que es nuestro objeto de estudio y podrá tener un mejor desempeño laboral y estar bien en lo que mencionábamos al principio en lo psíquico y lo social.

Esteve, (1984; 136) citado por Fulquez (2012) hace una explicación donde menciona que desde una perspectiva fenomenológica el trabajo puede ser considerado como un acto que tiene lugar entre el ser humano y la naturaleza (Marx); la agrupación de las actividades mediante la cual el individuo modifica lo material y lo que tiene vida (Hegel); el trabajo de la persona consiste en la creación de algo que sea útil (Bergson). Concretamente, siguiendo el pensamiento de Bergson, se puede decir que el trabajo para los profesionales de la educación es “el empleo que hace el hombre de sus fuerzas físicas y morales para la producción de las riquezas o de los servicios”.

Desde estos principios y por estudios realizados a docentes de Guanajuato, se ubica como causa de estrés el ambiente físico y ergonómico en las aulas (Rodríguez 2007). En tal sentido, los profesores están expuestos a un nivel de ruido muy superior al que requieren para sus tareas, donde al de los estudiantes se suma el del exterior. El espacio disponible y la conservación de los edificios, la calidad constructiva y el ambiente cromático, se han identificado también como estresores (Travers & Cooper, 1997). Por su parte el Departamento de Salud Pública de china en un estudio de 1460 docentes, preciso como causa de estrés el ambiente físico de trabajo y la sobrecarga de roles (Yang et al., 2004). Suelen incluirse otros aspectos relacionados con la conformación del ambiente ergonómico como: la calidad del mobiliario del docente, su disposición espacial, hacinamiento, calidad de las luminarias, su distribución, y la ausencia de confort climático (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2007). Citados por Viera, 2013)

Simonin (ex profesor de Medicina del Trabajo de la Universidad de Estrasburgo) menciona e identifica al trabajo con el esfuerzo; porque considera que el trabajo es cualquier esfuerzo realizado para hacer algo independientemente del trabajo que realice el profesional o no profesional.

En base a lo mencionado en los párrafos anteriores podemos entender que si partimos de la palabra actividad entendida esta como trabajo o acción de realizar una actividad podríamos confundir el trabajo como alegría. Pero si nos centramos en lo que la mayoría de las personas entiende cuando escuchan la palabra trabajo veremos que lo asocian con fatiga partiendo de esto ¿cómo podemos desligar el malestar docente de la satisfacción laboral?

Por naturaleza el trabajo está asociado a relaciones humanas forzadas o no, pero relacionadas, y el simple hecho de trabajar con personas de diferentes maneras de pensar, nacionalidades, cultura, etc., eso implica a que hayan roces y que progresivamente esto nos lleve a una vivencia de malestar. Esto es en base a las relaciones que el docente desarrolla en su entorno, alumnos, docentes, directivos, padres de familia que al final esperan resultados y logros y que estos se pueden convertir en presión, fatiga, dolores de cabeza, etc. y por consiguiente malestar. El docente trabaja en un contexto determinado por situaciones, que si no son flexibles terminan por determinar la personalidad del mismo y se ve perturbado, y el ser humano por naturaleza es diferente y por esa misma naturaleza su manera de actuación será distinta a la de los demás. Esto nos determina en gran medida si un sujeto puede o no padecer malestar docente pero nos daremos cuenta que las personas que tienen un mayor control de sus emociones difícilmente padecerán esta problemática o su nivel será muy bajo.

Por lo tanto, para tener un equilibrio hay que mantener nuestra personalidad estable, nuestras emociones, el resultado de no tener ese equilibrio nos generaría un rechazo, desplazamiento y lógicamente una carencia de valores y sentimientos que afloran cuando se dan cierto tipo de situaciones. El caer constantemente en estas situaciones además del desequilibrio que presenta el docente atacaría un sistema que se vería propenso y sobrepasado por una problemática difícil de

atacar y por consiguiente al ver este tipo de situaciones se verían perdidos y llevaría a un callejón sin salida.

Resumiendo esto se vería reflejado en el desempeño del docente y manifestado de diferentes formas como lo son la aparición de algunas de las enfermedades que vienen asociadas a componentes de la fatiga, como por ejemplo, sueño, insomnio, ambiente excluida por estímulos sensoriales, sensación de pesadez del cuerpo, afecciones relacionadas con la voz, gripe, depresión, desinterés, incapacidad de concentración, cambios en el comportamiento... etc. (Esteve, 1984; C.C.O.O salud laboral de 1994 y del año 2000).

2.1.3. Escalas del burnout

El burnout es resultado de la excesiva carga laboral por parte del docente y por consiguiente recae en un estrés. Este nace a raíz de la inestabilidad en el trabajo, situaciones que están fuera de su alcance y un descenso en su seguridad personal, sino también en los diversos ámbitos de la vida. Fulquez (2012).

El malestar docente se manifiesta en el burnout, que se caracteriza por tres dimensiones (Maslach y Pines, 1977; Maslach y Jackson, 1981, 1985 y 1986)

a) Agotamiento o cansancio emocional

Esta dimensión se manifiesta por un sentimiento de vacío, y desgaste por parte del profesional, así como que la fuerza emocional va sucumbiendo y por

consiguiente comienza a observar una disminución y posterior desaparición de una entrega total a las actividades que realiza y los demás.

La persona a raíz de lo anterior comienza a sentir un agotamiento en su vida, y la imposibilidad para salir de dicha situación, en el test de Maslach Burnout Inventory es descrito por medio de sentimientos propios de una persona emocionalmente exhausta por el trabajo que desempeña.

b) Despersonalización

Con respecto a esta dimensión es caracterizada por mostrar sentimientos duros, poca sensibilidad y sobre todo la falta de relación con los demás. Suele el sujeto mostrarse de una forma negativa y muchas veces cae en lo cínico por parte del sujeto con el que se está trabajando, en el caso de los docentes hablaríamos de los alumnos.

Los ítems correspondientes a esta escala del MBI describen una respuesta impersonal y fría hacia los receptores de la enseñanza.

c) Falta de realización personal

Todo sujeto y sobre todo el profesionalista buscan la autorrealización personal y el cual tiende por parte del sujeto a ser evaluado de manera negativa y muestra una ineficacia externa, así como incapacidad profesional y sentimientos negativos hacia su trabajo. Mirando a su interior se puede observar que la persona se siente infeliz y descontenta consigo mismo y con su profesión. Esta dimensión

está representada en el inventario MBI por contener elementos que describen sentimientos de competencia y éxito en la labor profesional.

Estas tres dimensiones pueden ocasionar diferentes niveles de discapacidad laboral (así como personal), como por ejemplo ausentismo laboral, aumento de la morbilidad (en el campo somático y psíquico), incremento de adicciones y del índice de suicidios (Sala 2002). Por otro lado para diagnosticar Burnout o malestar docente, el sujeto debe presentar bajas puntuaciones en realización personal en el trabajo (aspecto cognitivo) y altos puntajes en agotamiento emocional (aspecto emocional) y despersonalización (aspecto actitudinal).

De acuerdo con Maslash (2000), las personas que padecen malestar docente se caracterizan por presentar altos niveles de agotamiento o cansancio emocional derivados, en muchos casos, de la combinación entre agotamiento físico e intelectual; un sentimiento que produce bajos niveles de eficacia profesional y una tendencia a tener altos niveles de cinismo hacia las personas que atiende. Así mismo, la falta de logro por parte del personal se caracteriza por una dolorosa desilusión e impotencia para dar sentido al mismo. El docente entonces experimenta sentimientos de fracaso, impuntualidad, la evasión del trabajo, ausentismo, y por consiguiente abandono de la profesión, seguida de una insatisfacción, que hace que el docente presente niveles altos de falta de logro y desarrollo personal y profesional. (Oramas, A., Almirall, P. & Fernández Díaz, I. 2007)

Por su parte, estudios desarrollados desde esta perspectiva organizacional se centran en demostrar el carácter exógeno del burnout y su vinculación etiológica con la vida laboral, conveniente para orientar las acciones de intervención y prevención hacia el cambio organizacional y de las condiciones exteriores de trabajo. No obstante, posteriormente se introducen desde esta

perspectiva, incluso algunas variables que tienen relación con las condiciones interiores de trabajo, como la capacidad para tomar decisiones y desarrollar habilidades en el trabajo (Santavirta, Solovieva y Theorell, 2007; Taris, Stoffelsen, Bakker, Schaufeli y Dierendock, 2005) Salanova & Llorens (2011), Park & Lee (2013); Esteras, Chorot & Sandín (2014); Velásquez, García, Díaz, Olvera & Ávila (2014); Kadi, Beytekin, & Arslan (2015) y Baka (2015).

2.2 AFRONTACIÓN DEL MALESTAR DOCENTE

2.2.1 Satisfacción y Bienestar docente.

El burnout o malestar docente en algunos países ha pasado a ser de un simple fenómeno natural del desgaste personal, a ser un problema de salud nacional y por consiguiente ya considerada una enfermedad profesional. Para que este fenómeno no suceda y no se agrave ya en las situaciones que se están dando se hace necesario la mejoría en las condiciones del personal que converge en los centros docentes.

La OMS (2013) en su informe sobre salud mental en el mundo define satisfacción como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente como la ausencia de afecciones o enfermedades. Asimismo Muños (1990) señala que la satisfacción laboral es concebido como un sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas.

Por su parte, Daft (1992) señala que la satisfacción laboral es un estado emocional placentero o positivo resultado de la evaluación del trabajo o experiencia en el trabajo, y que se logra cuando las expectativas y la realidad coinciden. Topa, Lisboa, Palaci y Alonso, (2004) hacen mención a que la satisfacción laboral es percibida como una dimensión actitudinal definida como un conjunto de actitudes y reacciones emocionales positivas para el individuo que descarga en su trabajo. Bisquerra (2008) lo define más como un bienestar emocional que como satisfacción laboral y dice que es “el grado como una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida”

Asimismo, Cornejo (2009) hablan de factores decisivos en la obtención del bienestar docente, y mencionan los siguientes: el control sobre la situación, el apoyo social en el trabajo, la gestión del tiempo y la significatividad, o autoeficacia percibida y las estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes. Newstrom (2007) hace un señalamiento en referencia a que la satisfacción laboral es un conjunto de sentimientos y emociones favorables con los que los empleados perciben su trabajo; es un sentimiento de relativo placer, que difiere de los pensamientos objetivos y de las intenciones de comportamiento.

Según Locke (1976) la satisfacción laboral se puede definir como una respuesta positiva hacia el trabajo en general o hacia algún aspecto del mismo, que conlleva a un estado emocional afectivo o placentero resultado de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto. Centrándonos en el campo de la educación el concepto de satisfacción docente ha sido abordado por diferentes teóricos y desde diferentes temáticas como los son “salud mental del profesorado”, “equilibrio emocional”, “angustia de los enseñantes”, “conflicto de los profesores”, “estrés y ansiedad del profesorado”, “el burnout (malestar docente) o desgaste profesional”, “satisfacción laboral de los maestros”, etc. Todos estos términos nos llevan a observar desde que puntos de vista se ha abordado la

satisfacción e insatisfacción de los docentes. En 1995 Padrón señaló que “la satisfacción personal y profesional está estrechamente relacionada con la salud mental y el equilibrio personal. En el caso de los docentes, la satisfacción viene acompañada de situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, en cuanto que todo ello repercute en su estabilidad emocional, creando tensión, estrés, y produciendo malestar, tanto desde una perspectiva personal como profesional”.

Para Herrador, Zagalaz. Martínez & Rodríguez (2006) defienden que la principal base del malestar docente se encuentra ligada a las situaciones que dan en el entorno de la enseñanza, y a las presiones que recaen sobre ellos y nunca como ahora los docentes habían estado sometidos a demandas tan intensas y contradictorias por parte de la administración, de los alumnos, de los padres y de la sociedad en general. Con todo ello, se han desarrollado diferentes estudios que abordan la satisfacción laboral docente la mayoría de estos estudios se centran en la relación existente entre satisfacción docente y eficacia del centro. Partiendo de estas ideas podemos entender la satisfacción docente como en la realidad debería de ser el trabajo docente y lo que según sus expectativas debería ser (Díaz 2005)

Ya hacía mención Guell (2015) en su estudio sobre la satisfacción laboral de los docentes y donde realizó un análisis muy detallado, donde logro concretar en una tabla los factores que determinan la satisfacción laboral en la profesión docente propuesto por diferentes autores.

Se puede observar como los diferentes autores mencionan los factores que según ellos determinan si una persona tiene una satisfacción profesional plena. Véase tabla 1.

Tabla 1. Factores que determinan la satisfacción laboral en la profesión docente propuesto por diferentes autores.

Autor	Año	Factores
Gordillo	1988	Factor general: trabajo como tal. Factores específicos: retribución económica, supervisión y relación con los colegas, condiciones materiales en las que se realiza el trabajo.
Veeman	1988	Importancia del trabajo en aula: carga docente, materiales utilizados, coordinación con otros profesores, motivación del alumnado, colaboración con padres.
Peiró y Cols	1991	Seis factores: Supervisión y participación en la organización, ambiente físico, prestaciones materiales, trabajo en sí mismo, remuneración económica, relaciones interpersonales.
Zubieta y Susinos	1992	Remuneración económica, recursos del centro, relaciones con alumnos, padres, compañeros, administración y dirección, actividades en clase, utilidad de la actividad docente, reconocimiento social.
Dinham y Scott	1996	Rendimiento de los alumnos y el crecimiento personal
Palomares	2000	Valores Extrínsecos: Condiciones económicas y status social. Valores intrínsecos: Reconocimiento social y motivación vocacional.

Marchesi	19902003	
Evans	1998	Incentivos económicos, formación, promoción profesional y reconocimiento social.
Dinham y Scott	2000	
Bogler	2012	
Extremadura T al.	2005	
Frías Azcarate	2006	Dos ejes: Eje de los elementos que integran el mando simbólico: la imagen de lo que representa la Universidad y ser profesor, el estatus. El prestigio.
Anaya y Suarez	2007	Satisfacción global
	2010	5 dimensiones: diseño del trabajo, condiciones de vida asociadas al trabajo, realización personal, promoción y relación con superiores y salario.

Por lo tanto y observando los planteamientos hechos por los diferentes autores antes mencionados se entiende como satisfacción docente, al conjuntos de actitudes y sentimientos de carácter positivo con que cuenta el docente partiendo desde sus valores e intereses que determinan su trabajo docente y que condicionan su entornos laboral y profesional.

2.2.2 Estrategias de intervención personal, grupal y organizacional.

Por las consecuencias que trae consigo el síndrome de Burnout o malestar docente, tanto en la cuestión personal como familiar, y pasando por lo social y laboral, el buscar nuevas formas de afrontamiento, tratamiento y prevención es un aspecto a tomar en cuenta para poder abordarlo en el futuro. Para el afrontamiento del Burnout se puede abordar desde tres ámbitos: desde lo personal, lo grupal y lo organizacional. Antes de analizar estos ámbitos primero hemos de mencionar los estudios no han sido muy concretos, o por lo menos eso mencionan algunos especialistas en este ámbito, aclarado este punto continuamos en el análisis de los ámbitos antes mencionados.

2.2.2.1 Estrategias de intervención personal, grupal

Lewin (1951) fue el primero en utilizar la expresión de dinámica de grupo para designar todo el conjunto de fenómenos que tienen lugar en la vida de un grupo. Enfatizaba el carácter dinámico de un grupo al pasar éste por diferentes fases en su constitución y desarrollo. Consideraba importante tener en cuenta las interrelaciones que existen entre las personas que componen un grupo, ya que, el cambio en una de ellas provoca una transformación en todo el conjunto.

Este tipo de estrategias o técnicas buscan reducir de alguna forma la carga emocional del docente causado por el síndrome y los aspectos que lo han llevado a esta situación. Dentro de este tipo de técnicas que son determinantes en el ámbito educativo se encuentran las siguientes Gil-Monte y Peiró, 1997:

- Técnicas vivenciales
 - ◆ De animación: Para romper el hielo y presentación de grupos.

- ◆ División de grupos: trabajar en grupos pequeños y experiencias.
 - ◆ Comunicación: interacción y encuentro entre otros.
 - ◆ Análisis: Para reflexionar sobre situaciones reales.
 - ◆ Construcción: Nos llevan a una construcción sucesiva sobre el análisis de alguna temática.
- Técnicas o juegos pautados: se parte de un tema para avanzar o retroceder, reunidos alrededor de una matriz, no trabaja con actividades que no requieren trabajo en grupo y se trabaja comúnmente en pequeños grupos.
 - Técnicas de organización y planeación: son las que tiene como fin conceptualizar el cómo organizar y planificar grupos.
 - Técnicas de evaluación: son las que nos llevan a tomar decisiones grupalmente y se utilizan también para modificar las acciones.

Con lo anterior se puede observar como hay técnicas de carácter cognitivo conductual, psicodinámico y las centradas en el ejercicio físico. La primeras son aquellas que se central en desconectar el trabajo y separar lo personal y familiar con la finalidad de encontrar la estabilidad, por medio de estrategias que le permitan abordar situaciones estresantes. Las segundas se centran más en la dinamización de grupos terapéuticos y las ultimas en la cuestión de ejercitarse. En esta misma línea de pensamiento podemos encontrar a otros autores, como por ejemplo a Anadón (2005) el cual menciona la relevancia de capacitar a los docentes en técnicas que promuevan cambios de conducta a través de la relajación y ejercitación de los músculos, como el tai-chi, pilates, el yoga, el masaje, la acupuntura, así como otras técnicas como el feedback y el movimiento del cuerpo (ejercicio físico).

Este tipo de técnicas de desarrollan a partir de la búsqueda del apoyo de la sociedad, dentro del seno familiar, con los amigos o con los compañeros de

trabajo. Así mismo hay otros organismos como grupos de apoyo, comunicación, técnicos, todo esto con la finalidad de la prevención y tratamiento del síndrome de burnout. En esta línea de trabajo, a nivel mundial, la Organización Mundial de la Salud, a través de la Asamblea Mundial de la Salud, gestiona políticas de prevención, promoción e intervención en salud a nivel mundial (Sánchez-Llull, 2012).

El interactuar con el docente, contar nuestras experiencias y situaciones resulta en una experiencia que le permite tener confort y sentirse bien, así mismo, ellos llegan a sentirse comprendidos por su entorno, intercambias ideas y formas de afrontamiento y sobre todo encuentran un camino hacia la solución de dicha situación.

Este tipo de experiencias les permite entender que no están solos que hay otros docentes en las mismas situaciones y en otras nuevas, esto permite incrementar el compañerismo y la fuerza suficiente para afrontar las situaciones y enfrentar la realidad de los problemas que a diarios se encuentran en las aulas. Las técnicas de intervención suelen ser muy similares a las ya mencionadas sin embargo el objetivo y finalidad es distinta y centrada en el tipo de trabajo que desempeña en este caso el docente.

Este tipo de trabajo suelen quedarse en capacitación interna de los centros escolares, y se centran más en trabajo de grupos, de relajación, solución de problemas, debate, etc., Sin trascender en más de una ocasión en lo personal.

2.2.2.2. Estrategias de tipo organizacional.

La formación docente durante décadas ha sido abordada por la pedagogía y la psicología a lo largo de la historia en los diferentes sistemas educativos. Por ello los diseños y las implementaciones curriculares en la formación de maestros, en el sector público y en el privado, interactúan los saberes y las prácticas psicopedagógicas. Para Ferry (1990) el formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas que le permitan perfeccionarse.

Aquí se encuentran todas las estrategias, talleres y demás cursos que la administración educativa desarrolla para los docentes y así poder dar respuesta a las situaciones estresantes que se les presentan. Este tipo de medidas es muy general y busca minimizar los efectos del burnout.

Claude Lévy-lavoyer (2003) estableció diferencias entre la formación y desarrollo, y nos indica que el desarrollo de competencias es una evolución lógica de la formación por la naturaleza de las evoluciones en el contexto de trabajo. Partiendo de esta idea la actividad que se da entre trabajo y desarrollo son diferentes entre las actividades de trabajo y formación.

Es importante que si un docente ha contado con una formación profesional adecuada, se encontrara preparado en cuanto a estrategias, técnicas, manejo de contenido, así como, un buen manejo de sus emociones, maneras de afrontación de situaciones estresantes y sobre todo el poder encontrar la forma de solucionar todas las situaciones que se le presenten en un día de trabajo. Todo esto llevaría al docente a tener herramientas para evitar caer en el síndrome de burnout.

2.3 CONSIDERACIONES PARA REDUCIR EL NIVEL DE EFECTO Y ASPECTOS A CONSIDERAR DEL SÍNDROME DE BURNOUT.

El síndrome de burnout no respeta edades, ni antigüedad en el trabajo, aparece en cualquier momento y puede llevar a los docentes al abandono del mismo, es por ello que se deben de considerar algunas de las siguientes formas de afrontación del burnout y malestar docente.

Si se ayuda al profesorado a mejorar o alcanzar su propio bienestar, a actuar como guías para mejorar sus procesos docentes, mediante el uso de sus fortalezas, se estará buscando actuar en beneficio del propio docente y por consiguiente en el alumnado. Lybomirsky, Diener & King (2005), y Seligman, Erns, Gillham, Linkins & Reivich (2009), hacían mención que por medio de esto se estaría beneficiando y ayudando a establecer climas de aula cargados de emociones positivas y seguridad, donde se fomenten las relaciones significativas y se combinen las habilidades tradicionales de la educación con las habilidades para la felicidad.

A continuación se indican algunas de que se pueden considerar como más importantes para abordar dicha situación:

- Acudir con un especialista en situaciones de riesgo laboral y emocional.
- Tener un equilibrio en la carga de trabajo para no presentar situaciones anormales.
- No exceder en las actividades de su competencia en su ámbito laboral.
- Buscar supervisión y revisión para no caer en situación de burnout.

- Dejar que los docentes tengan voz y voto en la toma de decisiones en su ámbito laboral.
- Buscar mejores vías de comunicación interna y organización, así como de gestión.
- Que todo el personal tenga acceso a las mismas condiciones de trabajo.
- Contar con el personal de apoyo necesario y cuenten con una capacitación constante en todos los ámbitos (Pedagógico, emocional, organizacional, gestión).

Estos son solo algunas de las acciones que se pueden tener en cuenta sin embargo pueden haber otras formas de afrontamiento del burnout.

Asimismo, los docentes son los únicos responsables de controlar el burnout o malestar docente y no caer en el mismo, es por ello que se ponen a consideración los siguientes aspectos Gil-Monte y Peiró, 1997:

- Tener en cuenta con qué medios dispone para poder protegerse en el entorno educativo.
- Conocer acerca de que es y los riesgos que pueden tenerse por este tipo de situaciones.
- Tener una mejor relación en el entorno laboral.
- Tener un equilibrio con las situaciones personales, sociales y laborales.
- Tener una buena organización personal y laboral.
- Tener siempre un buen manejo de sus emociones.
- Solucionar las situaciones inmediatas y las que no apuntarlas y analizarlas para encontrar la mejor solución
- Las situaciones ahí están y uno debe de entender que es nuestra realidad.

- Tener un ritmo de trabajo adecuado.
- Ser positivo ante las situaciones que se le pueden presentar.
- Modificar el estilo de vida.
- Hacer ejercicio frecuentemente para tener una mejor salud física y mental.
- Tener un equilibrio en tiempos y alimentos que se consumen.
- Controlar las adicciones a tabaco, café, medicamentos, etc.
- Asistir a espacios de relajación.

CAPITULO III

DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

3.1 Desarrollo Profesional del docente

3.1.1 Reconocimiento y revalorización social de la figura del docente

3.1.2 La complejidad del trabajo docente,

3.1.3 La salud mental del docente.

3.1.4 El estrés laboral docente.

3.1.5 El centro escolar como espacio de trabajo

3.2 El trabajo en equipo y su determinación como un método de afrontamiento

3.2.1 El trabajo colaborativo y las relaciones sociales.

3.2.2 El malestar docente y su relación con el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo y colaborativo

3.3 Desempeño profesional del docente

3.3.1 El rol docente.

3.3.2 Desempeño profesional y desarrollo personal

3.3.3 Docente y aspectos didácticos

3.3.3.1 El docente

3.3.3.2 Innovación educativa

3.3.3.3 El aula docente, la escuela y el contexto escolar

3.3.3.4 El rol docente ante las TICs.

3.1 DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

3.1.1 Reconocimiento y revalorización social de la figura del docente.

En las últimas décadas la profesión docente en México ha adolecido de un reconocimiento social, pero sobre todo de ese carácter humano que debería de tener la profesión docente y que en otros países como Finlandia y Corea del Sur es muy reconocido.

Un estudio realizado por Aldrete, Preciado, Franco, Pérez & Aranda (2008) donde hablaban de los factores laborales y el síndrome de burnout y sus diferencias entre género en docentes de secundaria en México, obtuvieron resultados donde se observó que el 84.1% de mujeres y 77.2% de hombres presentaron alguna dimensión de la escala de Maslach "quemada". Ambos identificaron la presencia de factores psicosociales laborales, encontrando relación ($p < .05$) con el síndrome de burnout en los hombres con las condiciones de trabajo, el contenido y características de la tarea y la interacción social y en las mujeres con las exigencias laborales.

Estudios como los de Orasma (2013), Jaik, Villanueva, García & Tena (2011), Mota, Mollinedo, Ordóñez & Torres (2011), Pando, Castañeda, Gregoris, Águila, Ocampo de Águila & Navarrete (2006), Güell (2015) nos llevan a entender mejor el fenómeno del burnout en nuestro país y como éste ocasiona, estrés, desgaste emocional, etc., sin embargo, se puede observar la poca existencia de estudios con esta línea en México y eso nos impide conocer datos acerca de la insatisfacción laboral de los docentes y como se ven afectados por la poca valoración a su labor y ahí la necesidad de este tipo de estudios que puedan aportar nuevas maneras de abordar el malestar docente, desde las diferentes

perspectivas y como incentivar y mejorar la capacitación para que los mismos no la presenten.

Asimismo, el rezago educativo en México se está dando desde las escuelas formadoras de docentes, pero sobre todo de las personas que aspiran a estas. En el año 2011 existían en México 486 escuelas formadoras de docentes, entre Centros de Educación Superior y Escuelas Normales (magisterio) y por sus aulas pasaban cerca de 134,000 alumnos, los cuales por sus características no eran los alumnos con mejores promedios y lo más lamentable que algunas de estas instituciones no alcanzan los estándares mínimos aceptables. Prueba de ello son los exámenes que se han realizado a los alumnos de estas instituciones formadoras, en el examen de habilidades docentes del 2011 solo aprobó cerca del 26% y en el examen del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) los alumnos no superan el 60% de los aciertos pero lo grave es que de estos no son ni el 60% de los alumnos, el reto es y será buscar los mecanismos de profesionalizar la profesión docente (Espinoza 2013).

Esa ausencia de reconocimiento procedente de todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, (compañeros docentes, alumnos, padres de familia, directivos), generan sentimientos que muchas veces se transforman en ansiedad y stress. Por lo tanto el realizar este tipo de estudios permiten ser un apoyo para el desarrollo de programas, que nos lleven a buscar nuevas líneas de abordaje y solución a estas situaciones que cada día se están presentando más en los centros escolares de todo el país y que los docentes que no tienen acceso por su cuenta a estos programas el sistema educativo les de las herramientas necesarias para superarlo.

Mendizábal (citado por González & Kornhauser, 2010) menciona en su estudio «Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Buenos Aires», que el nivel socioeconómico de los alumnos parece influir directamente en la percepción de fatiga y en la frecuencia de la misma en el desempeño docente. En 1994 José Esteve, en su libro *El malestar docente* tuvo en cuenta numerosas investigaciones realizadas entre las décadas 80`s y 90`s, relativas a las dificultades de la tarea docente y a las situaciones conflictivas derivadas de la misma, que se observaron tanto en Europa como en Estados Unidos y Canadá y Claude Merazzi (1983), en su trabajo «Aprendre à vivre les conflicts; une tâche de la formation des enseignants» sostiene que en los cambios que provoca el malestar docente, intervienen tres hechos fundamentales:

- La transformación de los agentes sociales familia, comunidad y grupos sociales.
- La pérdida de hegemonía por parte de las instituciones educativas.
- La problemática existente a raíz de la falta de definición del rol docente.

Pansa y Fernández D´Adam (2002), realizaron un estudio donde pudieron afirmar que el malestar docente se da en base a la relación de cambios en la valoración de la función y del rol del docente, todo a causa del vacío de sentido que genera la actual organización del trabajo docente y como consecuencia de la inexistencia de reconocimiento social de la profesión. Apuntan como causa de este hecho la burocratización, la cual anula en primer lugar la función docente, y en segundo, el reconocimiento y la autovaloración. En 1992 Zubieta & Susinos, mencionaron que el profesional de la educación (docente) percibe que el trabajo que realiza es valorado y juzgado desde diversos contextos, entre los cuales se encuentran los padre de familia, la dirección, el distrito escolar...etc. En estos contextos determinantes para el trabajo docente el mismo maestro menciona que todo el mundo opina en materia educativa pero sobre todo que ellos saben que debería de hacer el docente en su espacio. Esto lleva a que personas ajenas al

entorno de una manera directa y no perteneciente al campo didáctico, pedagógico o educativo determinan las pautas a seguir por parte del docente dentro del aula con lo que respecta a la conducta y otras características.

Desde siempre el ser humano vive de los sentimientos y vive de la aceptación de su entorno. Cox & Heames (2000) ya lo afirmaron que todo individuo requiere de sentimiento pero Abraham Maslow (1968) ya en su pirámide de necesidades hacía alusión a la aceptación social y la autoestima -Maslow afirma que para satisfacer una necesidad de orden superior han de estar satisfechas las de orden inferior-. También autores como MacGregor & Alderfer señalan que para llegar a la autorrealización es requisito indispensable poseer las necesidades sociales y de relación -incluyéndose en esta categoría lo social y el reconocimiento ajeno- respectivamente. Citado por Fulquez (2012). Todo ser humano requiere de una aceptación por parte de la sociedad y esto queda de manifiesto en el momento de identificarse, colaborar y pertenecer a grupos sociales con los cuales nos cuenta con un sentido de pertinencia. Este proceso de socialización nos ayuda a tener una retroalimentación de parte de los demás miembros del grupo ya que los intereses suelen ser comunes, en nuestro caso hablamos de un grupo de profesores.

Por tanto y haciendo un análisis de lo mencionado se puede entender que en el momento que uno pertenece a un grupo social comienza la necesidad de alcanzar un cierto nivel de prestigio, éxito, alabanza y reconocimiento de los demás hacia sus acciones. Partiendo de este principio podemos concluir que si el profesional de la educación satisface este tipo de necesidades su satisfacción laboral será buena y por consiguiente siempre buscara dar lo mejor de sí a los que les rodean y esto conlleva que siga creciendo como persona.

3.1.2. La complejidad del trabajo docente.

Como se ha abordado en párrafos anteriores, la valoración social que se tiene hacia el trabajo docente se ha visto determinada por situaciones que se dan en su trabajo diario. Partiendo de esta situación, es determinante la imagen que se tenga al interior de los centros escolares, de cómo se ven entre compañeros de trabajo y como las políticas educativas y sociales, condicionan el rol como docentes.

Complejo de entender sí, pero es la realidad, es de donde parte el trabajo docente, y es lo que contribuye al desarrollo de un perfil laboral y le da sentido. A partir de esto el deber de los docentes es cumplir con unas funciones sociales y asistenciales de la tarea docente, las cuales determinan esa labor vocacional, su entrega y sacrificio hacia la profesión.

Todo ello ha llevado a que en la actualidad la docencia enfrente situaciones de cambio, actualmente se debe de estar en consonancia con los cambios científicos, culturales, sociales y tecnológicos; sin embargo, esta práctica y las escuelas, son estructuradas de una forma que implican una serie de rutinas, valores, rituales, saberes, que junto con las estructuras institucionales conforman lo que se conoce como cultura escolar. Distintos autores (Carbonell 2006, Hargreaves 1999, Mercado 2007) han insistido que estas instituciones han sido permeables a los cambios y a las innovaciones; que las pedagogías alternativas tienen una escasa resonancia en la docencia de los profesores y en los resultados que éstos logran en sus estudiantes.

Asimismo, dentro de la complejidad del trabajo docente se debe de considerar también el salario que se percibe y en México a partir del plan de modernización de la educación básica este se vio reflejado, y la retribución era parte fundamental en ese reconocimiento, aunque a partir del 2013 con la reforma educativa los sistemas de estímulos se vieron modificados. Es difícil partiendo de que a veces no es la mejor retribución, sin embargo, se está en ese proceso y se busca mejorar en todos los ámbitos tanto es las escuelas públicas como privadas y este es determinante en la estabilidad emocional de los docentes y no sea tan determinante en el trabajo docente.

Siguiendo con esta línea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la cual está integrada por 34 países, en su informe Panorama de la Educación 2015 hace mención que México ocupa el quinto lugar entre los países con los salarios más bajos en la profesión docente, estando solo por arriba de países como Estonia, Eslovaquia, Hungría y Polonia. Teniendo una media de 2100 dólares por nivel educativo y que en los últimos años ha caído hasta una media de 1100 dólares, además en el informe hace mención que el salario solamente ha aumentado 100 dólares desde el 2005, entonces nos haríamos la siguiente pregunta ¿Invierte México realmente en Educación? la OCDE también hace mención en su informe que es el país que menos recursos asigna a educación por alumno en todos sus niveles educativos. Asimismo, comenta que el salario promedio de un profesor es de 18 mil pesos, eso si el docente cuenta con tiempo completo que comprende 42 horas y siempre y cuando no sea maestro de educación preescolar y primaria o de zona rural.

En el 2005 La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO) concretaron un estudio exploratorio de carácter internacional sobre las condiciones de trabajo y salud docente, mediante la coordinación general de varios investigadores de varios países: Argentina (Kohen,

J.), Chile (Parra, M.), Ecuador (Fabara, E.), México (Rodríguez, L.), Perú (Cuenca, R.) y Uruguay (Tomasina, F.), con sus respectivos equipos de colaboradores. En los resultados obtenidos en México se observó que la falta de una buena remuneración y una desvaloración del docente. Y se advierte que las condiciones del trabajo docente son variadas y poco exploradas desde el desempeño docente, ya que los estudios en este campo son recientes y escasos, porque se deben desarrollar varias líneas de investigación. (Rodríguez 2012)

3.1.3 La salud mental del docente.

El contexto ha venido a ser un detonante en el trabajo docente, este ha venido a ser determinante en la presión que muestra el docente y por lo tanto este sea el que propicie de cierta forma una desestabilidad emocional y carencia de una buena salud mental. Cox & Heames (2000) afirman que todo individuo requiere del sentimiento de sentirse estimado y necesitado para preservar el sentimiento de la propia valía. Asimismo, diferentes teorías que se basan en la autoactualización (Maslow 1968) en su ya conocida pirámide de las necesidades hay un elemento determinante y que encaja muy bien dentro del trabajo docente que es la aceptación social (afecto, amor, pertenencia y amistad) y la necesidad de autoestima (que viene dada por la autovalía, prestigio) previas para llegar a la autorrealización personal; jerarquizadas estas en orden ascendente -Maslow afirma que para satisfacer una necesidad de orden superior han de estar satisfechas las de orden inferior-. También autores como MacGregor y Alderfer señalan que para llegar a la autorrealización es requisito indispensable poseer las necesidades sociales y de relación -incluyéndose en esta categoría lo social y el reconocimiento ajeno- respectivamente.

Para la OMS, la salud mental es aquella que abarca una serie de actividades directas o indirectas que se encuentran ligadas con los componentes

del bienestar mental. En otras palabras dice que es «un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades». Por su parte para la APA (American Psychological Association 2016) define a la salud mental como la forma en que sus pensamientos, sentimientos y conductas afectan su vida. La buena salud mental conduce a una imagen positiva de uno mismo y, a su vez, a relaciones satisfactorias con amigos y otras personas. Tener una buena salud mental le ayuda a tomar buenas decisiones y afrontar los desafíos de la vida en el hogar, el trabajo o la escuela.

Por lo anterior, se puede entender que el maestro debe de estar preparado psicológicamente -en un trabajo docente cada vez más estresante- para poder abordar mejor su trabajo y actividades relacionadas a su labor, así como el papel que juega de orientador y guía de los alumnos en su entorno social y personal y por consiguiente en su vida y retos que el mismo tiene que abordar. El docente que no controle en los diferentes entornos—familia, amigos, trabajo, etc.,- sus situaciones personales, puede que vea afectado su desempeño que los llevara a ejercer de una manera inadecuada su trabajo y reflejara un efecto destructivo sobre la formación personal del alumno.

La actualización docente y el estar preparándose continuamente no será suficiente para estar bien profesionalmente. El docente debe de mostrar siempre seguridad ante el entorno, las emociones y con una vida emocionalmente sana. Asimismo, el docente es un ser humano como cualquier persona y por ello, igual que todo suele tener problemas, preocupaciones y frustraciones pero aquí lo importante es que todo este tipo de situaciones no sean determinantes en su trabajo docente y su vida personal. Los desajustes que suele padecer un docente no están muy alejados de los que puede padecer otro profesionista. Como todo ser humano el docente también tendrá problemas de carácter financiero, enfermedades personales - a veces por consecuencia del exceso de trabajo- o de

familiares, problemas latentes del aula (bajo rendimiento del alumno, problemas de disciplina, inseguridad en el trabajo, problemas en el entorno familiar, etc.) Son situaciones que pueden resolver, sin embargo hay otras que requerirá de una asistencia especializada en su salud mental.

Por lo tanto, la salud mental viene a ser determinante en la práctica docente, si este se encuentra desprotegido ante factores estresantes, será presa fácil malestar docente o burnout es por ello que se hace necesario que busque la ayuda y apoyo necesario para que pueda tener una buena estabilidad emocional dentro de los diferentes entornos de su vida personal.

3.1.4 El estrés laboral docente.

Durante los últimas tres décadas se ha escrito e investigado sobre el malestar docente y todos partiendo del estrés laboral que estos presentan a raíz de las situaciones que se dan a su alrededor. Hoy en día y como lo comentamos en el apartado anterior los docentes están sometidos a grandes presiones en su espacio laboral por las diferentes causas que envuelven su trabajo. Este tipo de situaciones afectan negativamente a este colectivo, y se está convirtiendo en un problema grave dentro de los diferentes sistemas educativos y en algunos países ha llegado a ser causa de baja laboral o incapacidad.

Kyriakou (2003) ya definía al stress del profesor como aquella experiencia de emociones de carácter negativo y desagradable, tales como son el enfado, la frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de algún aspecto de su trabajo y que van acompañadas de cambios fisiológicos y bioquímicos. Por su parte, Peiró & Rodríguez (2008) definieron el estrés laboral como aquel que se ha

considerado como una experiencia subjetiva de una persona, producida por la percepción de que existen demandas excesivas o amenazantes difíciles de controlar y que pueden tener consecuencias negativas para ella.

Las instituciones como la Organización Internacional del Trabajo (Velásquez 2014) definió al estrés docente como aquel síndrome de respuestas de efectos negativos (como enojo y depresión) generalmente acompañados de cambios fisiológicos (como ritmo cardiaco acelerado) a consecuencia de algunos aspectos de la tarea del docente. A raíz de esto y de los estudios realizados se le ha considerado al estrés docente como una enfermedad de carácter profesional (en algunos países) ya que este es uno de los problemas de carácter profesional que afectan cada día a más docentes en su entorno laboral. Es por ello que se hace necesario actuar y buscar alternativas que le permitan al docente no desarrollar estrés de carácter laboral y encuentre en su trabajo una satisfacción placentera en todos los aspectos.

Desde siempre el estrés ha estado ligado al ser humano. Sin embargo, los cambios que han traído consigo las nuevas sociedades han hecho que se haga más evidente el estrés, sobre todo en las áreas donde los profesionales se relacionan con otros sujetos, es este el ámbito donde se desempeña la labor de los docentes.

En siglo pasado ya se hacía énfasis en la salud mental de trabajador y su relación laboral; todo esto a raíz de estudios como el de la OMS (2015) que menciona que México es el primer país en estrés laboral con el 75%, y estudios como los de Pando, Castañeda, Gregoris, Águila, Ocampo de Águila & Navarrete(2006) Jaik , Villanueva , García & Tena (2011) Mota, Mollinedo, Ordóñez & Torres (2011) que hacen mención a esta misma situación y a otras que

se presentaron en los resultados de sus estudios, como lo son la depresión, el agotamiento emocional y la insatisfacción laboral. Desde estas ideas se entiende que la profesión docente muestra un alto riesgo de que presenten algunas de las situaciones que provoquen Burnout o malestar docente, debido a la naturaleza del puesto, las condiciones laborales y el entorno de trabajo.

Dado lo mencionado hasta ahora, la interacción constante entre los actores de los centros escolares, -alumnos, directivos, padres de familia- suele resultar en situaciones desgastantes y además estresantes. Todo ello debido a estas situaciones que los docentes experimentan en su labor docente y sobre todo en estos nuevos tiempos donde se ha perdido la valorización por el trabajo docente. En 1994 Esteve, señaló la existencia de un malestar docente con efecto negativo y afectando a los docentes tanto psicológica como socialmente en la función docente, el problema no es que presenten estas situaciones, sino que son de carácter permanente, es decir, que no tienen solución. Esto se ve reflejado de diferentes formas como los son enfermedades de carácter laboral, situaciones emocionales y el aumento de enfermedades de carácter psicológico. Esto se puede explicar desde dos perspectivas:

- Desde la psicología sostiene que el malestar viene de la mano de un aumento de ansiedad y estrés entre los profesores.
- Desde el sociológico sostiene que debido a los cambios en los entornos laborales y las nuevas demandas hacia el profesorado generan agotamiento en los docentes.

Actualmente en algunos estados donde se tienen reguladas estas situaciones (Guanajuato artículo 61)- se han vuelto un foco de atención a raíz de que se han convertido en un factor que determina la salud del trabajador y su desempeño laboral.

No es de extrañarse que la profesión docente se esté desvalorizando y es por ello que el sistema educativo en México desde 1993 se replanteo con el plan nacional de modernización de la educación, revalorizar el trabajo docente. Muestra de ello es la reforma Educativa ya que se centró en regular la profesión docente por medio de la ley del servicio profesional docente publicado en el DOF 11/09/2013. (Para más información remítase al capítulo V donde se habla de la ley del servicio profesional docente).

Hay teóricos como Brunner (2008) en diferentes estudios realizados sobre la profesión docente, donde señala que la sociedad ha desvalorizado socialmente la profesión docente y sostiene que los profesores no son reconocidos socialmente y a esto le añadimos las situaciones que se dan dentro del entorno laboral (tiempo para preparar clases, desarrollo profesional, apoyo por parte de las autoridades) podemos observar que es cuestión de tiempo para que se desencadene el estrés y por consiguiente el malestar, es por ello que Brunner termina diciendo en su libro “sin buenos docentes no hay buena educación”

Lo que es de llamar la atención y haciendo un análisis en México aunque está planteada desde la década de los 90s esa revalorización, casi dos décadas después, la realidad es otra, no existe tal revalorización y sin embargo, la frustración por parte de los docentes es más latente que nunca. La realidad es que con lo mencionado hasta ahora y las nuevas políticas educativas, podemos observar que hay un sinnúmero de situaciones que le producen estrés a los docentes y esto conlleva a problemas de identidad personal y profesional, con sus respectivas consecuencias como la pérdida de lo que implica la labor docente y viéndose sobrepasado por todo lo que le rodea en dicha labor.

Por lo tanto, podemos decir que el estrés docente nace a raíz de los desequilibrios entre lo que se le exige al docente y con lo que cuenta para desarrollar su labor.

3.1.5 El centro escolar como espacio de trabajo

Desde la parte pedagógica se considera a la escuela como el espacio formal donde se educa a los individuos independientemente de que este sea público o privado. Etimológicamente el vocablo *escuela* tiene su origen en el término *skhole* que designa el tiempo no ocupado por actividades relacionadas a la amistad o al cultivo del espíritu, como el correspondiente latino *otium*. Por otro lado los teóricos centran su atención en un sinnúmero de definiciones.

La concepción de escuela a raíz de los diferentes planteamientos ha ido evolucionando de manera significativa de tal forma que se ha llegado a decir, que es como una instrucción impartida colectivamente de manera formal y por medio de las instituciones, dentro de un espacio específico de carácter físico denominado escuela-centro escolar- donde convergen también los alumnos. Para Froebel la escuela tenía como objeto dar a conocer al joven la esencia, el interior de las cosas, y la relación que tienen entre sí, con el hombre y con el alumno, a fin de mostrarle el principio vivificador de todas las cosas y su relación con dios.

Por otro lado Laeng en la década de los 70's definió a la escuela como una "institución social a la que se confía la educación física, intelectual y moral de los niños y los adolescentes, en forma correspondiente a las exigencias del lugar y de tiempo." (Laeng, 1971, p. 174).

Hoy en día la escuela presenta cuatro grandes divisiones, que fueron propuestas por Comenio: a) grado preparatorio (educación infantil), b) grado primario (escuelas elementales), c) grado secundario inferior (escuelas medias obligatorias) y superior (bachillerato, institutos técnicos profesionales) y d) grado universitario (diplomatura, licenciatura, doctorado). (Citado por Fulquez 2012)

Por tanto y partiendo de lo mencionado, entendemos que los centros escolares son espacios de trabajo integrados por diferentes grupos sociales (docentes, alumnos, directivos, padres de familia), los cuales general un sistema complejo de relaciones, funciones y tareas, todo esto centrado en una cultura determinada por la forma de pensar y el lugar donde se encuentre.

Para Gairin (1999) se puede observar tres aspectos con referencia a los centros escolares:

- Existen unos objetivos que orientan la actividad que se realiza en ellos
- Comportan la acción orientada de un grupo de personas que interaccionan
- El conjunto de la actuación estructurada tiende a la consecución de unos objetivos previamente establecidos.

Hemos de hacer hincapié que en México las escuelas se encuentran reguladas por la ley general de infraestructura física educativa, y las cual fue reformulada en el año 2014, de ella emana como deben de ser los centros escolares y con qué infraestructura mínima debe de contar para poder operar de manera adecuada. Por otro lado, entiende al centro escolar como un espacio de crecimiento y por lo tanto de trabajo para el docente. Entonces la escuela termina siendo un espacio de mediación entre los diversos contextos y esto conlleva a desarrollar en el profesorado el malestar docente. Por lo tanto, la escuela es un espacio de transmisión de conocimiento donde la misma articula a raíz de los

actores, planes y programas, así como los procesos de organización, gestión y administración.

3.2 EL TRABAJO EN EQUIPO Y SU DETERMINACIÓN COMO UN MÉTODO DE AFRONTAMIENTO.

3.2.1 Las relaciones sociales en el trabajo docente.

Las situaciones relacionadas al burnout laboral, aparece desde los años 70's, sin embargo, es la actualidad a raíz de las diferentes situaciones (Infraestructura, equipo, mobiliario, los sistemas de relación, etc.) que se dan en los centros escolares se ha venido a agudizar este padecimiento y por lo tanto vino a derivar en los docentes en altos índices de stress y para lo cual no se le ha preparado.

Algunos teóricos como Orasma (2002) en su estudio donde se aplica una estrategia de intervención participativa para la disminución del estrés, en 29 docentes de un centro de enseñanza primaria, de un municipio capitalino, conjuntamente con entrevistas clínico psicológicas, entrevistas grupales y otros cuestionarios, logro obtener resultados donde se comprobó una mejor comprensión y su validez por un criterio externo. También se puede ver que los grupos de experiencia tienen el objetivo de que los componentes se benefician de la experiencia de ellos mismos, o de reflexionar sobre el propio comportamiento o sobre el del grupo (Huici, 1985; Sbandi, 1980).

Aquí se puede destacar la idea de grupo de Lewin (1951, citado por Vendrell, 1996: 71), que concebía al "grupo como un campo de fuerzas opuestas

que mantienen entre sí un equilibrio cuasiestacionario y el cambio operado en él como una modificación (aumento o disminución de fuerzas) del referido equilibrio”. Además, se puede ver que los principales causantes de esta situación recaen en el ambiente que se da dentro del entorno del aula y el clima organizacional del centro escolar. En 1982 Blase, hablaba de un “*ciclo degenerativo del malestar docente*” distinguiendo en él factores de primer y segundo orden, destacando en éste último los agentes pertenecientes a la socialización –en este caso, el trabajo cooperativo con los compañeros-. Los factores de segundo orden son aspectos contextuales existentes en el desarrollo de la docencia y actúan indirectamente sobre la eficacia del maestro sembrando una disminución de la motivación, del ego-implicación y del esfuerzo.

No obstante y debido a esto el clima organizacional pasa a convertirse en una fuente de insatisfacción laboral por todo lo que conlleva, pero es una realidad que por medio del trabajo en colaborativo se puede convertir en una forma de disminución de esta insatisfacción. Lorenzo (2001) afirma que el trabajo en equipo o colaborativo son elementos que aminoran el estado de tensión o los niveles de burnout del maestro.

Ahora bien, que el docente trabaje en espacios donde el trabajo colaborativo sea primordial permite un equilibrio emocional y personal que le permite al docente asumir su rol y mejorar en su desempeño profesional. En el trabajo diario los docentes carecen de apoyo para afrontar situaciones difíciles de conflictos y generadoras de tensión laboral, y que al tiempo llevarán a desarrollar malestar en los docentes.

En los centros escolares difícilmente los docentes coinciden en los claustros o salas de maestros y en México esto sucede muy comúnmente. Por consiguiente las relaciones con los compañeros son limitadas, y con los pocos docentes que

conviven buscan compartir sus preocupaciones y solo son apoyados entre ellos mismos con comentarios. Aunque se den este tipo de intercambio de ideas esto no representa que sean apoyados, ni que obtendrán la asesoría y apoyo necesario para la solución de los conflictos y situaciones que se les dan. A pesar de que muchas veces los centros escolares y directivos están al tanto de estas situaciones, la respuesta por parte de estos es nula y simplemente se limitan a decirle al docente que busque la forma de poder solucionarlo por sí mismo. En otras palabras, el docente al sentirse sin este apoyo lo coloca en una situación donde en algún momento se verá mermado su rendimiento laboral y quizás en un corto plazo desarrolle estrés y al final esto le cause malestar docente.

3.2.2 El malestar docente y su relación con el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo y colaborativo

Frecuentemente las relaciones humanas son las que hacen que los grupos logren sus objetivos y metas. (Cox y Heames 2000). A partir de esta concepción se cree que el no lograr los objetivos ni encontrar los medios de comunicación internos para la solución de problemas en el aula, se entiende como una debilidad del grupo o incompetencia, así mismo, estos autores hacen mención de que el expresar las preocupaciones a algún compañero de trabajo, es una actuación que permitirá al docente liberar la tensión que trae a raíz de situaciones que se dan en el aula y seguir con su labor frente al aula.

Los docentes y el personal que converge en el centro escolar, son un pilar fundamental al momento de apoyar a la solución de problemas, así como, para escuchar y compartir sus experiencias, todo con la finalidad de poder mejorar la práctica docente y sobre todo no caiga en problemas de malestar. Las aportaciones de cada uno de los miembros ya sea de carácter individual o

colectivo, contribuyen al enriquecimiento de la experiencia de difundir (Lorenzo, 2001). Dentro de los centros escolares el contar con áreas comunes y de comunicación para los docentes, la existencia de un comportamiento o espacios de puestas en común sobre problemáticas, produce una mejor relación interna en los centros y por consiguiente mejora en las relaciones entre los docentes y el trabajo en equipo.

Teóricos como Heine, Rogers y Otros, hacen mención que las relaciones sociales y de comunicación con los semejantes son factores determinantes en el desarrollo personal y profesional de los individuos. Por su parte, Carl Rogers menciona que el individuo ha de ser auténtico en el sentido que le otorga: *“la voluntad de ser y expresar, a través de mis palabras y de mi conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existe en mí”* (Carl Rogers, 1996).

Entonces, se puede entender la importancia del trabajo en equipo y trabajo colaborativo y lo podemos constatar con lo que menciona Lorenzo (2001) que la labor colaborativa o en equipo es importante ya que esta influye en el desarrollo docente tanto profesional como individualmente, así como en sus emociones. Es decir, el trabajar colaborativamente es eficaz sobre todo por dos situaciones: una primera, que hace mención a que el trabajo colaborativo se lleva a cabo por intereses comunes y que es indistinto si son del mismo centro escolar como de otros. Sin embargo, este trabajo conlleva a intercambios de ideas y de praxis entre los docente, y por medio de estas encontrar nuevas formas didácticas que le ayuden a solucionar situaciones en el entorno educativo. La segunda situación se encuentra centrada en los principios y objetivos que tiene el centro y los cuales gestionan el actuar de los docentes, por lo cual, en ningún momento de desarrolla un sentimiento de imposición. Pues bien, los docentes por medio de su práctica y la investigación-acción encuentran nuevas formas del abordaje docente y solución de problemas.

El intercambio de ideas entre ellos y personas externas, les da la motivación a todos y una necesidad por optimizar la actividad profesional y esto conllevará a los docentes a un mejor equilibrio emocional. Cuando el trabajo en equipo surge de una manera espontánea y parte de una programación, se deben de considerar los tiempos y objetivos de la misma, esta es una manera de mejorar las relaciones y beneficios de la labor del trabajo en equipo. Manzano & Teixidó (2000) afirman que uno de los aspectos más valorados positivamente es la posibilidad de promoción del trabajo en equipo.

Ahora bien, si un claustro, equipo o institución, programa un encuentro tiene que considerar que en el trabajo en equipo están presentes dos elementos importantes que cabe resaltar: el tiempo para poder efectuar los encuentros, intercambiar las ideas y las experiencias, y por otro lado, generar una funcionalidad y utilidad a los encuentros. En algunas ocasiones se observa la necesidad de desarrollar una serie de habilidades con el objetivo de que el trabajo en equipo se convierta en un suceso ventajoso y se consiga la implicación del profesorado.

Pujolas (2012) sobre la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson & Holubec, (1999) y Spencer Kagan (1999) define al aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan lo mismo, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo. Entonces se puede

entender al aprendizaje cooperativo o equipos cooperativos, desde el punto de vista docente como aquel que es considerado como los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo con una responsabilidad, aprender todos del cuerpo directivo y contribuir a que todo el equipo aprenda y desarrolle lo mismo.

Dicho esto, el aprendizaje cooperativo es utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos reducidos de alumnos, utilizando una estructura de la actividad de modo que se asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) se aproveche al máximo la interacción simultánea entre ellos con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo y otros valores como la solidaridad, el respeto por las diferencias, la ayuda mutua...

Por otro lado, Tirado (2002) señala que la labor cooperativa no es una acción espontánea ni imprevista, sino que es necesario planificarla y diseñarla, lo que genera la vicisitud de la existencia de órganos de coordinación pedagógica y que se institucionalicen momentos de reflexión y se constituyan grupos y horarios de profesores o profesoras que aseguren el funcionamiento de las distintas estancias organizativas. Es decir, cuando el trabajo en equipo no surge espontáneamente y es necesario considerar el tiempo y la verdadera finalidad que tiene el encuentro, de esta forma se maximizan los beneficios de la labor en equipo (siempre que esté encaminada y dirija las acciones hacia el camino de los objetivos establecidos previamente y la finalidad).

En pocas palabras y partiendo de la concepción de los teóricos antes mencionados, se puede entender que las relaciones que se dan por cooperación se caracterizan por empatía, actitud positiva de escuchar y sobre todo de ayudar a los demás, esto da como resultado que los docentes encuentren un camino hacia

su satisfacción personal y profesional. Esto nos permite también experimentar una mejoría emocional y de comprensión para la búsqueda de soluciones a las situaciones que se dan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

3.3 DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE

3.3.1 EL rol docente.

En los últimos años las funciones docentes han cambiado, han pasado de ser valorados por la sociedad a tener una desvalorización de su labor. Es una realidad, no todos tienen la capacidad para ser docentes se deben de contar con una personalidad la cual determinara su estilo.

Con el pasar de los años, también esas funciones se han acumulado y han traducido en más trabajo y responsabilidades; esto ha llevado a cambiar la concepción y el rol del docente y que ha supuesto un aumento en la inestabilidad personal y como resultado de esto en malestar docente o burnout. Esto también, ha venido determinado por las relaciones que el docente establece con su entorno, compañeros de trabajo, alumnos, padres de familia, etc. Esto ha aunado en una aceleración del cambio social que impone la necesidad de la comunicación y el trabajo en equipo de los profesores como la forma natural de dar respuesta a los requerimientos de entornos desconcertantes para promover una dinámica de renovación continua, con el consecuente cambio del rol del profesor (Vera, 1994)

Por si fuera poco, el profesional de la docencia suele tener un dominio de los contenidos de su nivel donde se desempeñe, por haber logrado ser autónomo y tome sus propias decisiones, así como, comprometerse con los resultados, evaluarla críticamente, trabajar en colectivo y manejar su propia formación

permanente.(sep;125-126 citado en el plan nacional de desarrollo 2013-2018). Como se observa en el nuevo contexto docente, el “educador de la sociedad de riesgo no está hecho; se tiene que ir haciendo ante la consecuencia de las necesidades y las interpelaciones que recibe el maestro responsable en esta situación” (Mardones, 1999). Partiendo de las ideas de Mardones, se puede pensar que el docente debe de construirse de un contexto más global, pero siempre tomando en cuenta los aspectos del entorno actual, esto quiere decir que debe de conocer su camino estar abierto al cambio y ser constructor del proceso social y educativo, así como de cambio.

Bien todo esto nos lleva a entender también que el rol docente implica “Estimular a ejercer como sujeto en nuevos espacios que no se circunscriben a contenidos de verdad, sino que encaminan la necesidad renovada para ser sujeto” (Zemelman 2002) y a su vez este se abre paso como un mediador de los aprendizajes de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son (Tébar, 2003):

- Es un experto que domina los contenidos, planifica (pero es flexible).
- Establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición, entre otras; siendo su principal objetivo que el mediado construya habilidades para lograr su plena autonomía.
- Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos, transferibles.
- Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad. pensamiento convergente.
- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas.
- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad.

- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo.
- Atiende las diferencias individuales.
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas: valores.

Desde estas ideas retomamos a Herran (citado por Ruay 2010) que nos hace mención que el profesional docente además de lo anterior, conlleva condicionamientos y afectos cognitivos de los más variados tipos: personales, conceptuales, de procedimientos, actitudinales, normativos, etc., que buscan matizar toda clase de contenidos mentales y por ende, la comunicación con los alumnos y los compañeros del equipo docente o educativo. En realidad, un docente pretende liberarse interiormente de ellos, y no tiene libertad. Por tanto y analizando a estos autores vemos que el perfil profesional depende de diversos factores y cómo podemos ver la Secretaria de Educación Pública determina el perfil deseable de los docentes en servicio, independientemente del tipo de contrato con que cuenten. Asimismo, menciona que el docente de educación básica y media superior, dispondrá su forma de trabajar, organizar, diseñar y poner en práctica sus estrategias y actividades todo con la finalidad de que los educandos alcancen los propósitos que se buscan y por tanto será el docente es el responsable de establecer, las normas y valores dentro del aula, desarrollar la autoestima y la autonomía de los alumnos.

Esto es lo que plantea la Secretaria de Educación Pública, sin embargo, Muñoz (2000) infiere en el hecho de que el profesor no frecuentemente se halla en el aula con unas actitudes positivas frente a la educación, y en consecuencia, experimenta el malestar docente. Todo partiendo de la idea de que el docente realmente no tiene control de grupo puesto quien marca las normas y reglamentos a seguir es el mismo sistema. Entonces que implica el desempeño de la actividad docente, según Lorenzo (2001) es aquello que comporta de disponer de una serie

de habilidades sociales, específicamente las requeridas para la resolución de conflictos. La mayor parte del profesorado no ha recibido en sus estudios académicos esta clase de formación en habilidades resolutivas de conflictos ni han recibido una preparación emocional ante determinadas intervenciones psico-educativas que han de desplegar dentro de los propios grupos-clases.

Ahora bien y en base a lo anterior se observa como es el perfil de un docente de educación básica y media superior, o como debería de ser, sin embargo, la realidad nos indica que no es así, y por lo tanto llega el momento donde tanto trabajo, o situaciones estresantes desencadenan en el malestar docente o burnout. En por ello, que en México el rol docente depende en gran medida de los lineamientos que emanan de nuestra Constitución en su artículo tercero y la ley general de educación en las cuales se establece dichos roles y cuál será su función.

Por otro lado existe una serie de leyes que regulan el rol o trabajo docente que son:

- Ley Reglamentaria del artículo 5º Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones docentes del estado de baja california **
- Ley federal del trabajo al servicio del estado, reglamentaria del apartado B) del artículo 123 Constitucional *
- Ley federal del trabajo.*
- Ley de Premios, Estímulos y Recompensas civiles.*
- Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los trabajadores del estado.*
- Ley de los sistemas de ahorro para el retiro.*
- Ley del Servicio profesional de carrera en la Administración Pública.*
- Ley general del Servicio profesional Docente.*

*Aplica en todas las entidades ** Aplica solo en Baja california

3.3.2 Desempeño profesional y Desarrollo personal

El desempeño siempre está asociado a rendimiento, por consiguiente el desempeño profesional es considerado como la manera en que el docente lleva a cabo sus actividades que parten de su trabajo. Asimismo, esta asociación lleva a ver desde qué perspectiva o concepción se maneja el profesional de la enseñanza, qué métodos didácticos utiliza y sobre todo las estrategias que maneja (Martínez, 1997).

De hecho, para otros autores el desempeño profesional lo consideran como un proceso que se produce desde la formación inicial y que abarca toda la vida profesional, por lo cual, se infiere que lo ubican dentro del proceso de formación. Forgas Brioso & Forgas Brioso (2007), sin embargo, hay quienes lo consideran más como las competencias o capacidades del profesional, y como se desenvuelven en su contexto. Ferrer (2004); Infante, Leyva & Mendoza (2014); Forgas Brioso & Forgas Brioso (2007).

Eso sí, el desarrollo personal consiste en una actividad constante del individuo consigo mismo y con el entorno en que se desenvuelve, todo con el objetivo de tener una estabilidad emocional óptima. El desarrollo personal a la vez implica tener una alta autoestima, autodirección y autoeficacia, conducentes a una vida más segura en todos los ámbitos como lo son lo personal, familiar, laboral y social. Así pues, el desarrollo personal es concebido como una experiencia de interacción individual y grupal a través de la cual los sujetos que participan en ellos, desarrollan u optimizan habilidades y destrezas para la comunicación abierta y directa, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones, permitiéndole

conocer un poco más de sí mismo y de sus compañeros de grupo, para crecer y ser más humano.' (Brito Challa, 1992, p.112.).

Es más, Fernández (2007) nos dice que el desarrollo es un proceso de búsqueda permanente de alternativas de crecimiento humano y técnico, de cualificación y actualización en áreas pedagógicas y en el desarrollo de destrezas. Por si fuera poco, implica un proceso colaborativo de innovación pedagógica, un compromiso personal con la propia superación y un compromiso social con la transformación educativa de la institución donde se desarrolla su labor. De hecho, otros autores definen el desarrollo personal como un proceso, mediante el cual las personas intentamos llegar a acrecentar todas nuestras potencialidades o fortalezas y alcanzar nuestros objetivos, deseos, inquietudes, anhelos, etc., movidos por un interés de superación, así como, por la necesidad de un sentido a la vida. (Dongil & Cano 2014)

Entonces, podemos entender al desarrollo profesional como la acumulación de conocimientos, modelos y experiencias propias y exclusivamente relacionadas a nuestra profesión, por lo tanto el desarrollo personal tiende a ser más una estructuración integral que complementa los conocimientos de la profesión, así como el manejo y comprensión de los principios, la ética y los valores.

3.3.3 Docente y aspectos didácticos

3.3.3.1 El docente

A través de los años la profesión docente siempre ha estado vinculada a la vocación y el enseñar se ha considerado como un arte, son ideas que siempre han prevalecido y que con el pasar de los años han evolucionado. Partiendo de este

principio etimológicamente la palabra docente es el participio de presente del verbo latino **Doceo** que significa enseñar, una antigua formación causativa que significaba, "hacer que alguien aprenda---- enseñar" derivaba del verbo **Decet**, conveniente/apropiado, dicho esto, el docente es el que hace a alguien apropiado, conveniente. Por ende, a aquel individuo que enseña o está inmerso en la enseñanza se le puede considerar como docente y que en el lenguaje común suele utilizarse como sinónimo de maestro.

Así pues, se le considera docente a la persona que enseña determinada ciencia o área, y que es especialista en la materia que instruye a sus educandos.

... el docente o enseñante es el individuo que tomo responsabilidad de transmitir a otros sujetos de su especie un saber y una cultura. Por otro lado el Diccionario de Ciencias de la Educación, considera que el profesor es más que un simple transmisor del conocimiento, sino que lo concibe como la persona que posee la tarea de desarrollar personal y socialmente a los alumnos. (Esteve 1984, 135).

De hecho, Esteve (1984) habla sobre un estudio realizado por King donde se observó que desde la percepción de los alumnos (jóvenes menores de 21 años) un buen maestro es aquel que establece unas buenas relaciones humanas y está mejor dispuesto a abandonar la determinación de las cualidades profesionales a las autoridades escolares.

En conclusión, es posible señalar que decir que un docente es aquel individuo que además de dominar un área de conocimiento debe de contar con

habilidades de comunicación y socialización de tal manera que le permitan interactuar directamente con los educandos.

3.3.3.2 Innovación educativa

Durante años la innovación educativa ha sido tema dentro del ámbito educativo, se ha buscado acotar dicho término y varios autores han trabajado en ello.

Por un lado, hay quien ven a la innovación educativa como un cambio profundo (de actitudes, de comportamientos, de procedimientos, de la organización, de los contenidos, de los métodos, etc.); que tiene como propósito el mejoramiento de la institución en la que se aplica; tiene carácter intencional ya que desde su planeación se fijan los objetivos y su éxito se mide con las metas alcanzadas por parte de la institución “en orden al logro de los objetivos educativos” (Rivas, 2014, 24)

Para Salinas (2008), la innovación puede ser interpretada de diversas maneras, desde una perspectiva funcional puede entenderse como la incorporación de una idea, práctica o artefacto novedoso dentro de un conjunto, con la convicción de que el todo cambiará a partir de las partes que lo constituyen. Desde esta perspectiva el cambio se genera en determinadas esferas y luego es diseminado al resto del sistema.

De hecho, menciona que en todo proceso de innovación se requiere un proceso de sistematización, formalización, seguimiento y evaluación y el cambio

en las organizaciones es un proceso que ha sido descrito con frecuencia y, en consecuencia, las etapas o fases del mismo. De entre todos ellos, Curry (1992 citado por Salinas) habla de tres etapas fundamentales: 1) Movilización, por la que el sistema es preparado para el cambio; 2) Implantación, en la cual el cambio es introducido; 3) Institucionalización, cuando el sistema se estabiliza en la nueva situación.

Por si fuera poco, Cabero (2007) señala que la Tecnología Educativa es un término integrador en tanto que ha integrado diversas ciencias, tecnologías y técnicas: física, ingeniería, pedagogía, psicología. Vivo por todas las transformaciones que ha sufrido originadas tanto por los cambios del contexto educativo como por los de las ciencias básicas que la sustentan, polisémico a lo largo de su historia ha ido acogiendo diversos significados educativos.

Sin embargo, Cañal de León (2002) hace mención a que es un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. Así pues, la innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teórico-prácticas inherentes al acto educativo.”

Asimismo, y partiendo de los conceptos anteriores podemos ver que hay instituciones y funciones como la Jaume Jofill que apuestan por la innovación educativa por medio de proyecto como la “Educació Demà” (la educación del mañana) por medio de proyectos como clase invertida (Flipped classroom) que es una metodología que consiste en invertir la metodología tradicional. De hecho, a la hora de hacer los deberes se prepara la clase del día siguiente. En este caso, para la asignatura de Historia de arte de Bachillerato, el profesor ha preparado unos vídeos y algunas preguntas, en el aula pondrán en común y debatirán el que más ha llamado la atención a los estudiantes. El vídeo, además de dar contenido tiene un valor añadido, motivador.

Es así como vemos que se está trabajando por innovar en nuevas forma de enseñanza pero sobre todo que el profesor cuente con nuevas herramientas que le permitan poder llevar mejor su trabajo día a día.

Finalmente y en base a lo anterior, entendemos que la innovación educativa es un proceso que busca cambios en las formas de trabajo y actitudinales de los docentes y los educando, que viene a ser una herramienta de apoyo, y de mejorar en el proceso enseñanza-aprendizaje.

3.3.3.3 El aula docente, la escuela y el Contexto escolar

Todo aquel que se dedique a la educación sabe que el ambiente en el que desarrolle su trabajo puede aumentar u obstaculizar el aprendizaje adecuado de los educandos. El tener un salón de clases apropiado y con los materiales ayuda al docente a tener un mejor desempeño y por consiguiente disminuir la carga de

trabajo. Un salón que cuente con lo más esencial para trabajar se proyecta como un espacio bien administrado.

Sin embargo, los paradigmas también se están rompiendo, la educación ya no se limita a cuatro paredes se ha comenzado a transformar esa realidad así que el docente comienza a proyectar nuevos espacios donde educar. Es por esto que el aula está agotando su función y se encuentra transformando.

Blase (1982) distingue los factores que inciden en la aparición del malestar docente y hace mención a los denominados factores de segundo orden están directamente relacionados con el contexto en el que se ejerce la docencia y a las condiciones ambientales. Estas circunstancias afectan de indirectamente sobre la eficacia del docente, obteniendo como resultado un descenso en la motivación, ego implicación y del esfuerzo. No obstante, también influye sobre la imagen del profesor que tiene de sí mismo, crisis de identidad y auto depreciación del yo.

Entonces, el profesor cuando está en el aula posee una situación emocional que puede caracterizarse por un desequilibrio o mal estado, ocasionando una situación no idónea para favorecer el aprendizaje. El bienestar de la persona queda alterado principalmente por la agresividad que gobierna en el aula y a los cambios sociales a los que el docente ha de ir progresivamente adaptándose para adecuar su actividad educativa (Lorenzo, 2001).

Además, como se puede leer en los párrafos anteriores, el aula debería de ser un espacio de confianza, de trabajo y transformación del docente, sin embargo, debido a las situaciones que se están dando se ha vuelto un espacio donde el bienestar docente se está perdiendo.

Ahora bien, desde el contexto escolar ahora es entendido como todo aquello que rodea a la escuela -ya tratado en párrafos anteriores- y que dentro del mismo debemos considerar una serie de factores como lo son:

- El espacio donde converge el centro escolar.
- El nivel económico de los padres de familia.
- Servicios que son proporcionados agua, luz, etc.
- Espacios recreativos.

También debemos de considerar las relaciones que se dan como parte del contexto escolar, esas relaciones docente-alumno, alumno-alumno, alumno-centro, centro-docente, ya que estos son factores determinantes en el contexto escolar (Salanova & Llorens, 2011).

Por último, debemos de tomar en cuenta los factores emocionales ya que el centro es un espacio que debe brindar seguridad y estabilidad al docente y alumno.

3.3.3.4 El rol docente ante las TICs.

Actualmente el proceso educativo exige el manejo de nuevas tecnologías y enfoques en educación. Es una realidad que los nuevos tiempos nos llevan a buscar nuevas metodologías de enseñanza las cuales nos ayuden a mejorar en todos los aspectos en el ámbito educativo.

En la enseñanza no presencial o virtual no es posible utilizar las mismas herramientas que en la presencial, por lo tanto el rol docente ante estos nuevos retos es de saber utilizar y optimizar los recursos tecnológicos o TICs.

Ya lo mencionaba García Aretio (2007) que era importante fomentar el uso de las tecnologías para que los docentes no solo adquieran competencias y desarrollen habilidades tecnológicas, sino, también sociales. También decía que las nuevas formas de relacionarse, de comunicarse y de interactuar, han posibilitado el surgimiento de entornos de aprendizaje social. Luego, la colaboración a través de entornos virtuales y comunidades de práctica favorecen el trabajo colaborativo entre alumnos y docentes.

Pues bien, autores como Jonassen (2000) menciona que la mayor influencia que la tecnología puede ofrecer es la de apoyar la reflexión del alumno en este proceso de “aprender haciendo”, postula que las herramientas digitales pueden ayudar a los alumnos a reflexionar sobre qué están aprendiendo y sobre cómo llegaron a aprenderlo.

Por su parte, Orkwis & McLane (1998) reconocen además el valor de la tecnología en involucrar a los alumnos en el aprendizaje a partir de un currículum individualizado, de acuerdo con los intereses de los alumnos, su nivel y su realidad cultural.

Asimismo, debemos estar Conscientes de que “El aprendizaje del futuro partirá en gran medida de: la experiencia conjunta, el aprendizaje cooperativo, la colaboración en pequeños grupos sin tener en cuenta las coordenadas espaciotemporales”. (Khan, 1997)

Partiendo de estos conceptos entendemos que el nuevo rol del profesor conlleva a pasar de un enfoque centrado en el profesor a uno centrado en el estudiante, donde el estudiante participa tanto como el profesor o más, y donde la presencia física del estudiante y el profesor no sea un requisito indispensable para que se produzca el aprendizaje.

Con este propósito la acción docente se encamina a enfatizar en la facilitación, el liderazgo y la conducción de un proceso de aprendizaje que se apoya en los distintos medios de comunicación que aportan las TICs, y a ofrecer grandes beneficios en el proceso autoformativo.

CAPITULO IV

NORMATIVIDAD Y ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

4.1 La educación básica y media superior (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato)

4.1.1 Principios y finalidades de la educación básica en México.

4.1.2 La educación preescolar

4.1.3 La educación primaria.

4.1.4 La educación secundaria.

4.1.5 La educación media superior o bachillerato.

4.1.6 Estructura de educación básica y media superior.

4.1.7 Acuerdo nacional para la modernización de la educación

4.1.8 Ley del servicio profesional docente

4.1.9 Estadística e indicadores del sistema educativo mexicano

4.1.10 Estadística e indicadores del sistema educativo en baja california.

4.1 LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR (PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA Y BACHILLERATO)

4.1.1 Principios y finalidades de la educación en México.

México es un país que busca una educación integral y democrática, fundamentada en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (1993) los cuales son los principales cuerpos legales que regulan al sistema educativo y establecen los fundamentos de la educación nacional. En estos documentos se puede sustentar los derechos y obligaciones en materia educativa que el estado tiene hacia los docentes, como ellos hacia el estado. Por su parte, el artículo tercero de la Constitución estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que la Federación, los estados y los municipios la impartirán en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y más recientemente a nivel medio superior. Así mismo, decreta que la educación en todos sus niveles es de carácter obligatorio y que el estado tiene el deber de impartirlas.

Asimismo, la educación proporcionada por el estado, como ha quedado asentado en el texto constitucional, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional. Se establece también que toda la educación que el Estado imparta será gratuita y que éste promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la educación superior, de hecho, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de la cultura de México. Por su parte, la educación que ofrece el Estado debe ser laica, por tanto ajena a cualquier doctrina religiosa, y estará orientada por los resultados del progreso científico. La educación también se guía por el principio democrático, considerando a la democracia no sólo como estructura jurídica y régimen político,

sino como sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural de las personas.

Por otro lado, la Ley General de Educación amplía algunos de los principios establecidos en el artículo tercero constitucional. Esta ley señala que todos los ciudadanos del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional; que la educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; y que es un proceso permanente orientado a contribuir al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad. El proceso educativo debe asegurar la participación activa del educando y estimular su iniciativa y su sentido de responsabilidad.

4.1.2 La educación Preescolar

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

- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional;
- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones;
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos;
- Formas de expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes

formales, así como un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura.

Por otro lado, también en la educación preescolar se reconoce que debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito se debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

Asimismo, dicha educación también tiene como propósito fundamental sentar la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se ha procedido a agruparlas en los siguientes campos formativos:

- Desarrollo personal y social.
- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.

Los propósitos fundamentales definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que la cursan

4.1.3 La educación Primaria.

La educación primaria comprende tres tipos de servicio: general, indígena y cursos comunitarios. La educación en el medio indígena adapta los programas de primaria a las necesidades regionales; las escuelas dependen técnica y administrativamente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y son controladas por la Dirección General de Educación Indígena.

De acuerdo con las atribuciones que le confiere la ley, la SEP establece los planes y programas de estudio para la educación primaria y su observancia es de carácter nacional y general para todos los establecimientos, tanto públicos como privados.

Los planes y los programas de las asignaturas de la primaria tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para que los niños:

- Desarrollen las habilidades intelectuales y los hábitos que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana, tales como la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad;
- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y con el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que

proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México;

- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional;
- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Estos contenidos son básicos ya que son fundamentales para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral que plantea el sistema educativo.

4.1.4 La educación secundaria.

La educación secundaria a diferencia de otros sistemas educativos del mundo se conforma solamente de tres años. La educación secundaria tiene como objetivo capacitar al alumno para que pueda proseguir sus estudios superiores, asimismo, busca que el alumno al terminarla desarrolle las suficientes habilidades, valores y actitudes, para poder desenvolverse en la sociedad. La enseñanza que se otorga en este nivel prepara al alumno para la universalización y que pueda continuar sus estudios a nivel medio superior y superior. En México se dan las siguientes modalidades:

- Secundaria general
- Telesecundaria

- Secundaria técnica industrial
- Secundaria federal
-

En este nivel educativo como se mencionó son tres los niveles que se imparten y se cuenta con un asesor por grupo para apoyar a los alumnos en sus materias.

Las asignaturas por grado escolar son las que a continuación se mencionan:

Primer Grado:

- Español I
- Matemáticas I
- Ciencias I (énfasis en biología)
- Geografía de México y del Mundo
- Lengua Extranjera I
- Educación Física I
- Artes I
- Asignatura Estatal
- Orientación y Tutoría

Segundo Grado:

- Español II
- Matemáticas II
- Ciencias II (Énfasis en Física)
- Historia I
- Formación Cívica y Ética I

- Lengua Extranjera II
- Educación Física II
- Tecnología II
- Artes II

- Tercer Grado:

- Español III
- Matemáticas III
- Ciencias III (Énfasis en Química)
- Historia II
- Formación Cívica y Ética II
- Lengua Extranjera III (Inglés)
- Educación Física III
- Tecnología III
- Artes III

4.1.5 La educación Media superior o bachillerato.

La educación media superior o preparatoria tiene una duración de tres años, y se cuentan con sistemas escolarizados y no escolarizados, pero la finalidad es la misma, adquirir competencias para poder seguir sus estudios a nivel superior. En este nivel escolar se desarrolla por medio de semestres y los cuales cursa el educando dos por año escolar, es más, se cuenta con áreas de especialidad las cuales les sirve como preparación para la universidad o en su defecto para insertarse en el mercado laboral.

Las modalidades que se imparten son preparatoria técnica y preparatoria abierta, cualquier modalidad cuenta con áreas de especialización, y todas deben de estar incorporadas directa o indirectamente a la secretaria de educación pública.

Además, el sistema ofrece este nivel educativo por medio de los siguientes sistemas de educación.

- Colegio de Bachilleres (COBACH)
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (CONALEP)
- Bachillerato Tecnológico por medio de los Cetis, Cbtis, Cecyte.

4.1.6 Estructura Educación Básica y Media Superior

La educación preescolar atiende a niños entre 3 y 5 años de edad. Se imparte generalmente en tres grados. El primero y el segundo atienden a niños de 3 y 4 años; el tercero, a los de 5 años. La educación preescolar no es obligatoria y para cursar el segundo o tercer grados no es condición haber cursado el grado o grados anteriores; tampoco es requisito para ingresar a la primaria. Sin embargo, cabe hacer notar que para el Estado Mexicano sí constituye una obligación ofrecer al menos un año de preescolar a todos los niños y niñas. La educación preescolar se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. Hoy en día, nueve de cada diez niños y niñas que ingresan por primera vez al primer año de primaria han recibido atención educativa en el nivel preescolar, manifestándose una situación de equidad entre los dos sexos en el acceso a este nivel educativo.

Por otro lado, la educación primaria es obligatoria y se imparte a niños de 6 hasta 14 años de edad; la duración de los estudios es de seis años. La primaria se ofrece en diversas modalidades: general, intercultural bilingüe, cursos comunitarios y educación para adultos. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es previa e indispensable para cursar la educación secundaria.

La educación secundaria igual que los niveles anteriores es de carácter obligatorio e ingresan a la misma después de terminar la educación primaria y tiene una duración de 3 años y oferta las mismas modalidades que en la primaria.

Por último la educación media superior igual que la secundaria dura tres años y se accede a la misma después de concluir la educación secundaria, se oferta también en distintas modalidades como las mencionadas en el párrafo de primaria pero con la diferencia que esta cuenta con un área de especialización para que el alumno al egresar de dicho nivel si no quiere seguir sus estudios universitarios puede integrarse al mercado laboral.

.Figura 2 Estructura del sistema educativo Mexicano



Fuente: Secretaría de Educación Pública.

4.1.7 Acuerdo nacional para la modernización de la educación

Con el argumento oficial del agotamiento de un esquema de organización del sistema educativo trazado desde 70 años atrás por el Estado Mexicano posrevolucionario, se propuso una reorganización total de la educación básica, mediante la consolidación del federalismo educativo. Estas políticas iniciaron en la administración 1982-1988, en el período del presidente Miguel de la Madrid Hurtado y fueron generalizadas en el sexenio siguiente con Carlos Salinas de Gortari y continuadas con mayor profundidad entre 1994 y el 2000 con Ernesto Zedillo Ponce de León.

Los cambios en la política educativa para los niveles básicos y a la formación de los docentes, se plasmó en el "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" en donde se planteó la intención del Ejecutivo Federal de armonizar el sector educativo con el resto de las políticas públicas dirigidas al denominado "cambio estructural". El término "modernización" es uno de los ejes centrales del texto del acuerdo pero nunca es definido, en cambio se le vincula con una "Reforma del Estado", anclado en la ideología del "liberalismo social", ambos términos también sin definir. La modernización se esgrime como el factor determinante para transformar, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa.

Como mecanismo político para instrumentar las reformas a la educación básica se estableció el convenio, forzado, con los gobiernos de los Estados de la Federación con la transferencia de la administración de los recursos destinados a la educación básica, la educación normal y la Universidad Pedagógica Nacional. Era importante la participación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con el fin de asegurar su cooperación, pero sobre todo que el magisterio organizado no opusiese resistencia a los cambios administrativos y pedagógicos que se llevarían a efecto.

Mediante el protocolo y las formas políticas del estilo de actuar del tradicional corporativismo propio del sistema político mexicano de la segunda mitad del siglo XX, el SNTE negoció, entre otros puntos, su no fragmentación en pequeños sindicatos estatales, a fin de conservar su condición de nacional. Como un aspecto inicial de la modernización educativa, se decidió la transferencia de las atribuciones operativas a los gobiernos de los estados, reservándose la federación las atribuciones de carácter técnico normativo mediante la elaboración de los planes y programas de estudio.

Entonces, el punto central fue la desconcentración administrativa hasta el nivel municipal, con la propuesta de integración de los consejos municipales de educación, y la participación social mediante la intervención activa de los padres de familia y las autoridades locales. El objetivo era vincular de manera más estrecha el sistema educativo con la sociedad y propiciar una comunicación más directa y fluida entre alumno, maestro, escuela y comunidad. Por su parte, otro de los puntos fue que las instancias de gobierno estatal y municipal, así como los padres de familia, paulatinamente se responsabilicen del financiamiento de la educación.

Para todo ello se realizó un diagnóstico del funcionamiento de la educación básica en el país, formalmente mediante consultas nacionales al magisterio, estas fueron resumidas en una serie de propósitos generales, pero con un énfasis particular en la calidad educativa y dos elementos que deberían recibir atención prioritaria: los contenidos y materiales educativos, y la motivación y preparación de los docentes.

En realidad, la modernización educativa ha sido la idea que articula la organización de los planes y programas de estudios de educación básica, destacando la calidad educativa, como categoría orientadora de los cambios inducidos en el sistema educativo mexicano. Al hacer operativo el acuerdo se generó, entre otras acciones gubernamentales, el diseño de los materiales educativos destinados a instrumentar los nuevos currículos de educación básica y de formación de los docentes, en los que se introdujeron innovaciones disciplinarias y metodológicas. Las más importantes son la introducción de la perspectiva comunicativa para la enseñanza.

4.1.8 Ley del Servicio Profesional Docente

En el año 2013 y por decreto presidencial se estable la ley del servicio profesional docente y la cual entro en vigor el 11 de septiembre del 2013 en el Diario Oficial de la Federación (DOF 11/09/2013).

Dicha ley plantea lo siguientes en sus diferentes artículos:

Artículo 1. La presente Ley es reglamentaria de la fracción III del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.

Dicho artículo como lo menciona regula la profesión docente sin embargo a pesar del que es una ley del 2013 su entrada en vigor ha sido muy lenta por todas las situaciones que no se contemplaron y que han afectado principalmente a los docentes y centros educativos.

Por otro lado, esta misma ley habla en su artículo segundo del objetivo principal de la ley del servicio profesional docente y menciona lo siguiente:

- I. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior.
- II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente;

III. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente.

IV. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.

Como se puede leer el estado es el que regulara, y establecerá como debe ser un docente que quiera ingresar al sistema educativo, sin embargo, desde la entrada de la ley los docentes en activo no pueden acceder a mejorar en su cantidad de horas laborables para tener un mejor salario ya que esta regulación de horas laborales o plazas que se están ofertando son para profesionistas de nuevo ingreso y sin ningún vínculo en horas laborables u otro tipo de plaza dentro del sistema.

Asimismo, dicha ley en su artículo tercero hace mención a lo siguiente:

Son sujetos del Servicio que regula esta Ley los docentes, el personal con funciones de dirección y supervisión en la Federación, los estados, el Distrito Federal y municipios, así como los asesores técnico pedagógicos, en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado. Esto quiere decir que todos los docentes en activo son regulados por la ley del servicio profesional docente independientemente del tipo de plaza u horas laborables con que cuente el docente, sin embargo los derechos para docentes no son las mismas como lo podemos leer en el artículo segundo.

Por su parte, el artículo cuarto y demás artículos transitorios de la misma ley nos plantean también la actualización como la adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionadas con el servicio público educativo y la práctica pedagógica y que el estado conjuntamente con el Servicio Profesional Docente se encargara de ello.

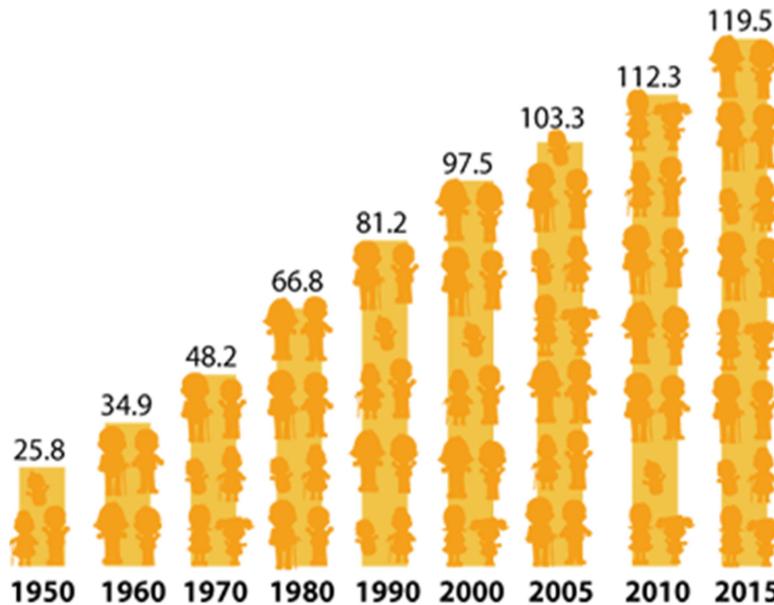
Es decir, el estado habla de la actualización de los docentes y junto con el departamento del servicio profesional se encargara del mismo, sin embargo, a pesar que ya son cuatro años de la implementación de la misma, esto no está sucediendo ya que los docentes se actualizan con sus recursos propios, y eso se puede observar con la muestra que se ha trabajado ya que la totalidad de la misma eran estudiantes de Maestría o Doctorado.

4.1.9 Estadística e indicadores del sistema educativo mexicano

Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en el 2015 hacen mención, que las décadas pasadas se experimentaron grandes cambios en materia de población alcanzando la cifra de 119.5 millones de habitantes, que comparándola con un siglo atrás era solamente de 15 millones de habitantes, en pocas palabras México ha multiplicado por ocho su población en el último siglo lo cual nos indica que se hace necesario transformar todas las instituciones y una de ellas la encargada de la educación en México (SEP).

Adentrarnos en entender estos cambios no lleva a encontramos con ritmos desiguales y una evolución cambiante en materia de población. Aun cuando en los últimos años hay un control y descenso en la fecundidad, la mortalidad general e infantil, así como una esperanza de vida mayor, no implica mejoría en el bienestar y condiciones de vida, al contrario transcurre de manera más lenta, eso lo podemos corroborar en el siguiente gráfico.

Figura 3. Grafica de crecimiento poblacional.

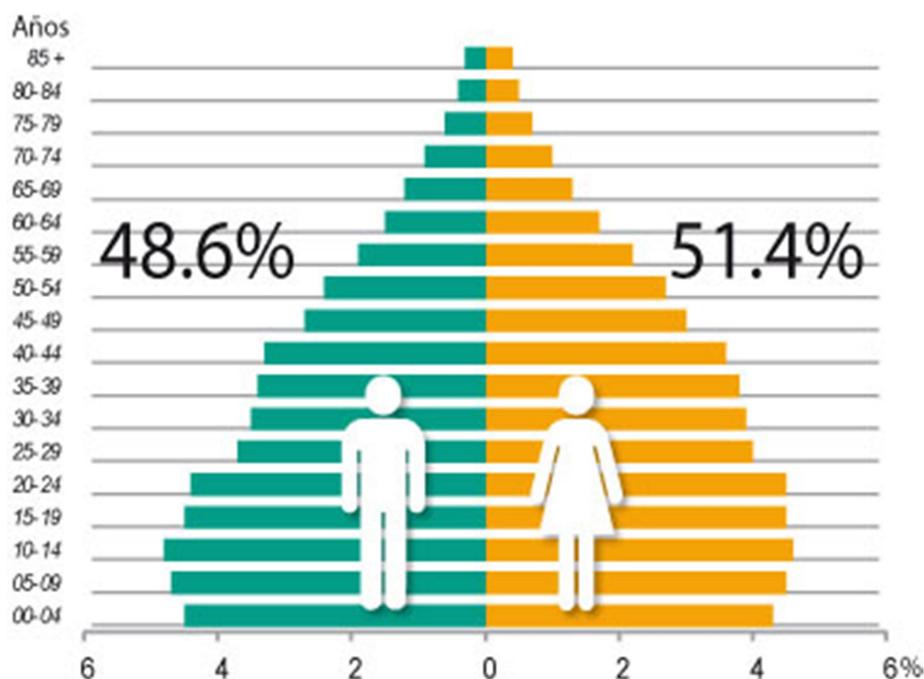


Fuente: INEGI 2015

Para entender más a fondo la situación de la población en México se puede observar la pirámide poblacional donde se hace notar que al centro tiene mayor amplitud y que en su base se ve disminuida, lo cual nos indica que hay un decremento de la población menor de 10 años la de adultos se comienza a incrementar.

También observamos que los hombres y mujeres en México se encuentran en porcentajes muy similares teniendo una pequeña variación de menos 5% entre ambos. Asimismo, se observa que la población menor de 15 años alcanzo el 27% y que la población en rangos de edad entre 15 y 64 años de edad alcanzo el 65% y los mayores de 65 años solo representan el 7.2%.(obsérvese la pirámide poblacional).

Figura 4. Pirámide poblacional 2015



Fuente :INEGI 2015

Esto es en relación a la población en México centrándonos en la educación también observamos un crecimiento acelerado a partir de las década de los 70s y los últimos datos nos arrojan que en 2014 existían 258,401 escuelas desde nivel preescolar hasta superior y capacitación para el trabajo, sin embargo, de estas solo 245,450 son de educación básica y media superior. Con lo mencionado, entendemos que los servicios educativos se vieron aumentados.

Figura 5 Crecimiento de escuelas 1970-2014

AÑO	ESCUELAS						
	TOTAL	MEDIA					CAPACITACIÓN
		PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR ¹	SUPERIOR ²	P/EL TRABAJO ³
1970-1971	54,954	3,077	45,074	4,249	1,100	385	1,069
1971-1972	56,510	3,216	46,138	4,388	1,180	393	1,195
1972-1973	58,894	3,406	47,703	4,724	1,327	412	1,322
1973-1974	61,000	3,592	48,618	5,317	1,481	456	1,536
1974-1975	64,406	3,811	51,059	5,752	1,616	484	1,684
1975-1976	70,873	4,156	55,618	6,798	1,790	531	1,980
1976-1977	71,899	4,619	55,500	7,227	1,954	606	1,993
1977-1978	77,204	5,034	60,239	7,160	2,112	676	1,983
1978-1979	85,636	5,535	67,287	7,711	2,303	754	2,046
1979-1980	92,976	9,311	69,665	8,478	2,585	813	2,124
1980-1981	104,144	12,941	76,024	8,873	2,908	892	2,506
1981-1982	112,507	17,367	76,291	11,888	3,405	938	2,618
1982-1983	121,491	23,305	77,900	12,914	3,738	1,039	2,595
1983-1984	128,571	28,245	78,903	13,590	3,813	1,305	2,715
1984-1985	131,317	31,022	76,183	14,789	4,952	1,540	2,831
1985-1986	137,982	35,649	76,690	15,657	5,441	1,717	2,828
1986-1987	147,847	40,843	80,045	16,513	5,800	1,796	2,850
1987-1988	149,267	41,438	79,677	17,640	5,586	1,930	2,996
1988-1989	153,958	43,210	81,346	18,516	5,832	1,999	3,055
1989-1990	154,049	43,399	80,636	18,686	6,011	2,077	3,240
1990-1991	159,968	46,736	82,280	19,228	6,222	2,123	3,379
1991-1992	166,468	49,763	84,606	19,672	6,548	2,296	3,583
1992-1993	169,576	51,554	85,249	20,032	6,833	2,239	3,669
1993-1994	176,495	55,083	87,271	20,795	7,167	2,535	3,644
1994-1995	187,185	58,868	91,857	22,255	7,633	2,708	3,864
1995-1996	194,428	60,972	94,844	23,437	7,886	3,002	4,287
1996-1997	199,747	63,319	95,855	24,402	8,280	3,182	4,709
1997-1998	207,007	66,801	97,627	25,670	8,817	3,416	4,676
1998-1999	212,337	68,997	99,068	26,710	9,299	3,602	4,661
1999-2000	213,813	69,916	98,286	27,512	9,542	3,815	4,742
2000-2001	218,080	71,840	99,008	28,353	9,761	4,049	5,069
2001-2002	221,682	73,384	99,230	29,104	10,587	4,196	5,181
2002-2003	225,210	74,758	99,463	29,749	11,327	4,486	5,427
2003-2004	227,327	76,108	99,034	30,337	11,938	4,585	5,325
2004-2005	231,324	79,444	98,178	31,208	12,382	4,719	5,393
2005-2006	238,003	84,337	98,045	32,012	12,841	5,116	5,652
2006-2007	241,526	86,746	98,027	32,788	13,194	5,239	5,532
2007-2008	244,855	88,426	98,225	33,697	13,493	5,420	5,594
2008-2009	247,735	89,395	98,575	34,380	14,103	5,560	5,722
2009-2010	251,037	90,411	99,202	35,155	14,427	5,981	5,861
2010-2011	253,724	91,134	99,319	35,921	15,110	6,289	5,951
2011-2012	255,498	91,253	99,378	36,563	15,427	6,878	5,999
2012-2013	256,237	91,215	99,228	37,222	15,990	6,796	5,786
2013-2014	258,401	91,141	99,140	37,924	17,245	6,922	6,029

Fuente: Secretaría de Educación Pública. Estadísticas históricas.

Por su parte en cuanto a los alumnos podemos observar que paso de poco más 11.5 millones de alumnos en los 70s a 35,745,871 millones en el 2014 siendo poco más de 30,621,529 millones de alumnos de educación básica y media

superior, lo cual nos indica que uno de cada cuatro personas se encuentra en edad escolarizada en estos niveles.

Figura 6 Crecimiento de alumnos 1970-2014.

ALUMNOS						
TOTAL	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	MEDIA SUPERIOR ¹	SUPERIOR ²	CAPACITACIÓN P/EL TRABAJO ³
11,538,871	400,138	9,248,190	1,102,217	369,299	271,275	147,752
12,256,759	422,435	9,700,444	1,225,468	426,330	316,077	166,005
12,950,890	440,086	10,113,139	1,347,566	514,070	355,226	180,803
13,669,475	465,760	10,509,968	1,498,442	596,706	403,897	194,702
14,523,259	497,788	10,999,713	1,643,881	705,900	471,717	204,260
15,480,589	537,090	11,461,415	1,898,053	797,845	543,112	243,074
16,444,632	607,946	12,026,174	2,109,693	887,171	569,266	244,382
17,427,105	655,334	12,628,793	2,301,617	987,694	609,070	244,597
18,879,268	699,231	13,536,265	2,505,240	1,148,466	740,073	249,993
20,144,563	853,988	14,126,414	2,818,549	1,242,353	848,875	254,384
21,464,927	1,071,619	14,666,257	3,033,856	1,388,132	935,789	369,274
22,673,373	1,376,248	14,981,156	3,348,802	1,564,852	1,007,123	395,192
23,682,880	1,690,964	15,222,916	3,583,317	1,725,601	1,052,762	407,320
24,455,319	1,893,650	15,376,153	3,841,673	1,786,658	1,121,252	435,933
24,756,127	2,147,495	15,219,245	3,969,114	1,851,769	1,141,531	426,973
25,253,797	2,381,412	15,124,160	4,179,466	1,961,936	1,199,120	407,703
25,436,729	2,547,358	14,994,642	4,294,596	1,963,187	1,191,997	444,949
25,444,647	2,625,678	14,768,008	4,347,257	2,012,268	1,244,888	446,548
25,447,623	2,668,561	14,656,357	4,355,334	2,070,471	1,256,942	439,958
25,210,320	2,662,588	14,493,763	4,267,156	2,091,920	1,258,725	436,168
25,091,966	2,734,054	14,401,588	4,190,190	2,100,520	1,252,027	413,587
25,209,046	2,791,550	14,396,993	4,160,692	2,136,194	1,316,315	407,302
25,374,066	2,858,890	14,425,669	4,203,098	2,177,225	1,306,621	402,563
25,794,587	2,980,024	14,469,450	4,341,924	2,244,134	1,368,027	391,028
26,352,116	3,092,834	14,574,202	4,493,173	2,343,477	1,420,461	427,969
26,915,649	3,169,951	14,623,438	4,687,335	2,438,676	1,532,846	463,403
27,415,350	3,238,337	14,650,521	4,809,266	2,606,099	1,612,318	498,809
28,094,224	3,312,181	14,647,797	4,929,301	2,713,897	1,727,484	763,564
28,618,043	3,360,518	14,697,915	5,070,552	2,805,534	1,837,884	845,640
29,216,210	3,393,741	14,765,603	5,208,903	2,892,846	1,962,763	992,354
29,621,175	3,423,608	14,792,528	5,349,659	2,955,783	2,047,895	1,051,702
30,115,758	3,432,326	14,843,381	5,480,202	3,120,475	2,147,075	1,092,299
30,918,070	3,635,903	14,857,191	5,660,070	3,295,272	2,236,791	1,232,843
31,250,594	3,742,633	14,781,327	5,780,437	3,443,740	2,322,781	1,179,676
31,688,122	4,086,828	14,652,879	5,894,358	3,547,924	2,384,858	1,121,275
32,312,386	4,452,168	14,548,194	5,979,256	3,658,754	2,446,726	1,227,288
32,956,583	4,739,234	14,585,804	6,055,467	3,742,943	2,528,664	1,304,471
33,447,443	4,745,741	14,654,135	6,116,274	3,830,042	2,623,367	1,477,884
33,609,314	4,634,412	14,815,735	6,153,416	3,923,822	2,705,190	1,376,739
33,976,261	4,608,255	14,860,704	6,127,902	4,054,709	2,847,376	1,477,315
34,323,747	4,641,060	14,887,845	6,137,546	4,187,528	2,981,313	1,488,455
34,891,499	4,705,545	14,909,419	6,167,424	4,333,589	3,161,195	1,614,327
35,251,068	4,761,466	14,789,406	6,340,232	4,443,792	3,300,348	1,615,824
35,745,871	4,786,956	14,580,379	6,571,858	4,682,336	3,419,391	1,704,951

Fuente: Secretaría de Educación Pública. Estadísticas históricas.

Por ultimo ya que los servicios educativos, escuelas y matricula se vieron aumentados por consiguiente el requerimiento de docentes aumento de manera considerable pasando de 332 mil docentes en los setentas a casa 2 millones en 2014 de los cuales 1,583,139 son docentes de educación básica y media superior.

Figura 7 Crecimiento de Maestros 1970-2014

MAESTROS							
TOTAL	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	MEDIA SUPERIOR ¹	SUPERIOR ²	CAPACITACIÓN P/EL TRABAJO ³	
332,548	10,524	194,001	67,738	27,837	25,056	7,392	
359,494	11,153	207,637	72,968	31,075	28,065	8,596	
390,042	11,853	220,611	81,259	36,250	31,037	9,032	
419,424	12,359	231,247	88,963	40,429	36,350	10,076	
448,762	13,195	242,449	95,530	44,672	41,893	11,023	
489,322	14,073	255,939	110,921	48,174	47,529	12,686	
528,835	15,712	272,952	125,614	55,904	43,114	15,539	
575,100	16,998	297,384	129,453	64,231	52,140	14,894	
623,175	18,584	319,418	138,376	69,947	62,334	14,516	
688,115	25,022	347,088	155,945	75,403	69,494	15,163	
752,538	32,383	375,215	168,588	84,239	73,789	18,324	
817,119	42,374	399,189	185,039	96,174	74,944	19,399	
873,393	53,265	415,425	193,119	104,804	87,716	19,064	
919,218	60,937	428,029	205,274	112,773	92,338	19,867	
968,355	72,325	437,408	210,295	126,705	101,261	20,361	
1,019,065	80,529	449,760	224,732	136,143	108,002	19,899	
1,050,685	88,988	456,919	226,844	141,071	115,902	20,961	
1,065,015	93,414	463,115	230,785	136,567	120,341	20,793	
1,090,223	96,550	468,044	233,784	142,061	128,481	21,303	
1,099,345	98,521	466,532	233,042	146,029	133,068	22,153	
1,113,495	104,972	471,625	234,293	145,382	134,424	22,799	
1,132,826	110,768	479,616	235,832	147,667	135,444	23,499	
1,152,595	114,335	486,686	237,729	151,073	138,785	23,987	
1,186,479	121,589	496,472	244,981	157,433	142,261	23,743	
1,238,282	129,576	507,669	256,831	166,921	152,630	24,655	
1,281,784	134,204	516,051	264,578	177,009	163,843	26,099	
1,326,583	146,247	524,927	275,331	182,185	170,350	27,543	
1,351,196	145,029	531,389	282,595	186,859	177,988	27,336	
1,401,372	150,064	539,853	293,008	197,892	192,406	28,149	
1,434,407	151,793	543,694	299,999	203,891	201,534	33,496	
1,467,641	156,309	548,215	309,123	210,033	208,692	35,269	
1,502,594	159,004	552,409	317,111	219,468	219,804	34,798	
1,546,506	163,282	557,278	325,233	233,844	231,558	35,311	
1,577,974	169,081	559,499	331,563	242,142	241,236	34,453	
1,612,990	179,667	559,491	339,784	248,282	251,740	34,026	
1,660,484	197,841	561,342	348,235	255,929	261,889	35,248	
1,694,166	206,635	563,022	356,133	258,939	274,618	34,819	
1,730,531	214,548	564,822	364,723	264,079	285,958	36,401	
1,758,641	218,206	568,752	369,548	272,817	291,268	38,050	
1,783,239	220,154	570,169	374,363	269,301	309,952	39,300	
1,809,582	222,422	571,389	381,724	278,269	315,179	40,599	
1,856,229	224,146	573,849	388,769	285,974	342,269	41,222	
1,877,111	226,063	575,337	394,947	288,464	352,007	40,293	
1,975,731	227,356	573,238	400,923	381,622	349,193	43,399	

Fuente: Secretaria de Educación Pública. Estadísticas históricas.

4.1.10 Estadística e indicadores del sistema educativo en baja california.

Actualmente y como en el Sistema Educativo Nacional, en baja california se ha incrementado su cobertura educativa, en todos sus aspectos matrícula, espacios educativos y docentes logrando una cobertura de 978,277 alumnos en todos los niveles educativos, y solamente en educación básica y media superior se encuentran cursando 830,918 alumnos, es decir el 85%.

En cuanto a docentes se refiere actualmente se encuentra en las aulas de educación básica y media superior 43,685 docentes en 4119 escuelas.

Figura 8 Matrícula por nivel educativo 2015-2016

Matrícula por Nivel Educativo, Ciclo escolar 2015-2016						
Nivel Educativo	Matrícula por Género			Grupos	Docentes	Escuelas
	Hombres	Mujeres	Total			
Preescolar	53,883	52,687	106,570	5,095	4,955	1,427
Primaria	195,933	189,454	385,387	15,061	14,633	1,650
Secundaria	98,900	97,804	196,704	6,330	13,915	670
Educación Básica	348,716	339,945	688,661	26,486	33,503	3,747
Capacitación para el Trabajo	16,554	14,960	31,514	2,371	915	175
Bachillerato	70,451	71,806	142,257	3,735	10,001	349
Profesional Técnico	693	609	1,302	94	181	23
Educación Media Superior	71,144	72,415	143,559	3,829	10,182	372
Técnico Superior Universitario	1,278	748	2,026	*	158	2
Normal Licenciatura	585	2,486	3,071	*	507	20
Licenciatura Universitaria	52,153	50,680	102,833	*	10,939	106
Posgrado	3,252	3,361	6,613	*	1,209	74
Educación Superior	57,268	57,275	114,543	0	12,813	202
Total Sistema Escolarizado	493,682	484,595	978,277	32,686	57,413	4,496

Fuente: Secretaría de Educación Pública. Estadísticas e indicadores por entidad federativa.

Enfocándonos al municipio de Mexicali, se observa que los alumnos que se encuentran dentro de las 969 escuelas de educación básica y media superior son 211,099. De estos 175,465 de educación básica son atendidos por 6805 grupos en todos los niveles, con una media de 26 alumnos, pareciera un numero normal, sin embargo, se debe de considerar que no todas las escuelas se encuentran en las mismas condiciones y que actualmente se encuentran algunas focalizadas por matrícula esto debido a que el número mínimo por grupo en el estado se encuentra establecido en 40 alumnos según la normatividad vigente y que se encuentra en la ley estatal de educación.

En cuanto a docentes se observar que actualmente se cuenta con 11,549 que atienden la cobertura de educación básica y media superior.

Figura 9 Matrícula en educación básica por sostenimiento 2015-2016

Educación Básica							
Matrícula en Educación Básica por Sostenimiento, 2015-2016							
Municipio	Sostenimiento	Alumnos			Grupos	Docentes	Escuelas
		Hombres	Mujeres	Total			
Ensenada	Estatal	20,411	20,097	40,508	1,600	1,996	224
	Federal	341	284	625	58	77	58
	Federalizado	30,031	29,293	59,324	2,362	2,787	402
	Particular	4,108	3,945	8,053	436	625	107
	Total	54,891	53,619	108,510	4,456	5,485	791
Mexicali	Estatal	40,917	39,591	80,508	3,188	4,843	369
	Federal	247	222	469	42	51	42
	Federalizado	47,731	46,757	94,488	3,575	4,279	498
	Particular	10,258	9,817	20,075	1,029	1,175	199
	Total	99,153	96,387	195,540	7,834	10,348	1,108
Tecate	Estatal	3,015	2,849	5,864	230	307	37
	Federal	66	57	123	10	11	10
	Federalizado	7,347	7,360	14,707	569	709	86
	Particular	783	763	1,546	117	126	25
	Total	11,211	11,029	22,240	926	1,153	158
Tijuana	Estatal	52,716	51,690	104,406	3,530	4,695	334
	Federal	305	278	583	18	32	18
	Federalizado	95,817	93,668	189,485	6,412	7,652	624
	Particular	22,558	21,483	44,041	2,394	2,961	570
	Total	171,396	167,119	338,515	12,354	15,340	1,546
Playas de Rosarito	Estatal	3,623	3,615	7,238	245	347	25
	Federal	2	8	10	4	4	4
	Federalizado	6,697	6,483	13,180	480	583	68
	Particular	1,743	1,685	3,428	187	243	47
	Total	12,065	11,791	23,856	916	1,177	144
Baja California	Estatal	120,682	117,842	238,524	8,793	12,188	989
	Federal	961	849	1,810	132	175	132
	Federalizado	187,623	183,561	371,184	13,398	16,010	1,678
	Particular	39,450	37,693	77,143	4,163	5,130	948
	Total	348,716	339,945	688,661	26,486	33,503	3,747

Fuente: Secretaría de Educación Pública. Estadísticas e indicadores por entidad federativa.

Figura 10 Matricula por sostenimiento por municipio 2015-2016

Matricula por Sostenimiento

Educación Media Superior por Sostenimiento, Grados y Grupos, 2015-2016											
Municipio	Sostenimiento	Alumnos de Nuevo Ingreso a 1ro	Alumnos por Grado y Género				Grupos	Docentes	Escuelas		
			1ro	2do	3ro	Total					
Ensenada	Estatal	4,144	4,246	3,067	2,477	9,790	4,815	4,975	275	762	24
	Federal	4,955	5,008	1,661	2,651	9,320	4,655	4,665	244	553	13
	Particular	771	840	780	551	2,171	1,056	1,115	99	345	20
	Total	9,870	10,094	5,508	5,679	21,281	10,526	10,755	618	1,660	57
Mexicali	Estatal	10,754	10,984	8,759	7,586	27,329	13,338	13,991	663	1,743	49
	Federal	3,442	3,442	2,681	2,182	8,305	4,410	3,895	189	633	11
	Particular	2,487	2,994	2,036	1,839	6,869	3,459	3,410	257	719	39
	Total	16,683	17,420	13,476	11,607	42,503	21,207	21,296	1,109	3,095	99
Tecate	Estatal	1,369	1,403	1,117	831	3,351	1,693	1,658	90	300	12
	Federal	363	363	369	304	1,036	519	517	21	63	2
	Particular	115	156	35	8	199	103	96	15	44	4
	Total	1,847	1,922	1,521	1,143	4,586	2,315	2,271	126	407	18
Tijuana	Estatal	12,709	12,827	9,454	9,192	31,473	15,669	15,804	755	2,077	47
	Federal	8,124	8,124	6,517	5,597	20,238	9,484	10,754	410	784	17
	Particular	7,794	8,233	5,164	4,536	17,933	9,120	8,813	667	1,786	116
	Total	28,627	29,184	21,135	19,325	69,644	34,273	35,371	1,832	4,647	180
Playas de Rosarito	Estatal	1,693	1,726	1,490	1,372	4,588	2,325	2,263	103	233	8
	Federal	160	160	172	0	332	194	138	10	29	1
	Particular	194	224	241	160	625	304	321	31	111	9
	Total	2,047	2,110	1,903	1,532	5,545	2,823	2,722	144	373	18
Baja California	Estatal	30,669	31,186	23,887	21,458	76,531	37,840	38,691	1,886	5,115	140
	Federal	17,044	17,097	11,400	10,734	39,231	19,262	19,969	874	2,062	44
	Particular	11,361	12,447	8,256	7,094	27,797	14,042	13,755	1,069	3,005	188
	Total	59,074	60,730	43,543	39,286	143,559	71,144	72,415	3,829	10,182	372

Fuente: Secretaría de Educación Pública. Estadísticas e indicadores por entidad federativa.

Por último, solo cabe hacer unos acotamientos, mencionar en el caso de los docentes que las cifras son relativas ya que hay maestros que trabajan en más de un nivel o en varias escuelas y en los datos que el sistema educativo proporciona no hace referencia a ellos, por lo tanto el número de docentes sería variarían en menor medida a los datos mostrados en las tablas anteriores, así mismo, el mencionar que no se considera el sistema educativo privado ya que las condiciones laborales son distintas y se rigen bajo otra normatividad que tiene que ver más con empresas privadas.

CAPITULO V

METODOLOGÍA

5.1 ANTECEDENTES DEL CONTEXTO (MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, MÉXICO)

5.2 MUESTRA

5.3 MÉTODO

5.4 DESARROLLO EMPÍRICO

5.4.1 Material

5.4.2 Instrumentos empleados para la detección de burnout

5.5 Procedimiento

5.6 Fase de diseño de la investigación

5.1 ANTECEDENTES DEL CONTEXTO (MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, MÉXICO)

México es un país que remonta sus raíces a las civilizaciones antiguas como la olmeca, tolteca, purépecha, mexica y la más importante quizás por su relevancia la azteca. Un país con más de 1000 años de historia nos permite entender todos sus procesos de desarrollo en materia social, política, económica y educación. México es un país con más de 120 millones de habitantes y el cual 3 de cada 10 mexicanos se encuentra cursando la educación.

El sistema educativo en México depende de la Secretaría de Educación Pública la cual a su vez deslinda responsabilidades y atribuciones a cada uno de los estados o entidades federativas y las cuales tienen la tarea de otorgar la educación necesaria en el sistema básico que comprende preescolar primaria y secundaria. Asimismo, ha logrado en las últimas dos décadas avances en materia educativa y el cual se ve reflejado en los datos que son proporcionados por la UNESCO en su informe de los Datos Mundiales en Educación. En él se hace mención como 9 de cada 10 mexicanos se encuentra alfabetizado y que en las edades de 15 a 24 años este dato llega a ser casi del 100%. En México la Educación Básica que comprende Preescolar, Primaria y Secundaria son obligatorias por Ley.

A su vez en el Estado de Baja California donde se encuentra la ciudad de Mexicali cuenta con cerca de 1 millón estudiantes comprendido en los tres niveles de educación Básica y en educación media superior. Así pues, el sistema se encuentra dotado de toda una estructura de profesores agrupados en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Por otro lado, la ciudad de Mexicali centro sus orígenes alrededor de los años 1898 y 1900, se debió su asentamiento por la razón de aprovechar el agua proveniente del río Colorado. En estos tiempos la ciudad se encontraba poco poblada principalmente por ser una zona desértica y con temperaturas extremas.

De hecho, la palabra Mexicali es una combinación de las palabras México y California estado sureño de Estados Unidos, y la cual fue acuñada por el coronel Agustín Sangunéz. También durante un tiempo la ciudad de Mexicali dependiendo económicamente de Ensenada ya que perteneció a ese municipio. Ya para el año de 1903 nació la ciudad de Mexicali, pero es de resaltar que hasta el año de 1914 tomo el nivel de municipio es así como se independizo del municipio de Ensenada.

En realidad, al ser una tierra desértica pero con un sector muy productivo las empresas de Estados Unidos comenzaron a asentarse en el municipio y comenzaron la construcción del sistema de riego número 14 el más importante del país ya que por medio de este sistema se riegan miles de hectáreas de sembradíos, de hortalizas, algodón, trigo, etc. Debido a la falta de mano de obra por el lugar donde estaba creciendo la ciudad de Mexicali se vieron en la necesidad de traer mano de obra de otros países como lo fue China. Estos fueron los inicios de la ciudad de Mexicali.

Para mediados del siglo pasado Baja California se convirtió oficialmente en el estado número 29 y por consiguiente la ciudad de Mexicali fue electa como la capital donde los poderes del estado se establecerían. Para la década de los sesenta sigue creciendo la ciudad y se integran a la misma ya el sector industrial, por medio de fábricas de línea de montaje tanto de carácter nacional como internacional.

Alrededor de las ciudades fronterizas y concretamente Mexicali los países desarrollados han buscado aprovechar las condiciones laborales y los recursos existentes para integrarlos al sistema de producción globalizado a través de la maquila, eso ha repercutido en un incremento en la demanda de servicios. A su vez se consolidó como un centro de inversión en diferentes áreas como lo es la industrial y la educación. En materia educativa el estado y concretamente Mexicali cuenta con unos de los mejores programas educativos del país, con un progreso significativo en este sector y con logros.

Por lo tanto, el sistema educativo provee de educación básica y media superior de carácter gratuito, esto es a nivel nacional pero en cuanto a los programas docentes se cuenta a nivel estatal con dos sindicatos la sección 37 y la sección 2 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, los cuales sobre todo el de nivel estatal cuenta con un sistema de jubilación que ningún otro estado cuenta para sus trabajadores de la educación.

Asimismo, el estado provee de cursos de capacitación y actualización a los docentes con la finalidad de mejorar los estándares de calidad en materia educativa. Más del 90% de la población que se encuentran en la edad escolar de 4 a 14 años asisten al preescolar y la primaria. Donde se ve que baja el porcentaje es en secundaria ya que poco más de 60% son los que asisten.

Ahora bien, el sistema cuenta con una red de escuelas públicas para satisfacer sus necesidades desde nivel preescolar hasta la universidad. También es de mencionar que a la par del sistema público existe otro de carácter privado que viene a complementar la formación de los educandos.

El estado y sobre todo el municipio de Mexicali cuentan con un complejo sistema de centros escolar por todo el municipio tanto en la zona urbana como en la rural para satisfacer las necesidades educativas. Por otro lado, cuenta con aproximadamente 20 centros de educación media superior, como lo son los Colegio de bachilleres de Baja California (COBACH) Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTES), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Centro de Estudios Tecnológicos y de Servicios (CETYS y Centro de Bachillerato Tecnológico y de Servicios. (CBTYS), así como diferentes instituciones de carácter privado que también imparten dicha educación.

A la par de todo este sistema de educación Básica y Media Superior, se encuentra un sistema de educación superior, el cual está integrado aproximadamente por 25 universidades de las cuales 3 son de carácter las restantes son privadas. Algunas de estas universidades cuentan con centros de investigación y desarrollo y una oferta educativa amplia.

Por otro a la par de estos centros existen las escuelas normales equivalente a una universidad sin embargo se encargan de la formación de docentes para el sistema educativos en educación básica. Son 4 los centros que ofrecen programas para la formación de docentes de preescolar, primaria y secundaria con sus diferentes especialidades, así mismo como en educación especial.

5.2 MUESTRA

La muestra que se ha seleccionado son docentes de educación básica y media superior (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) de la Ciudad de Mexicali Baja California México. Por su parte los encuestados fueron del ciclo

escolar 2013-2014 que laboran en dichos niveles educativos, así mismo estos docentes se encontraban cursando Maestría y Doctorado en diferentes instituciones de Educación Superior de la Ciudad de Mexicali como lo son la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos, Centro Universitario de Tijuana y Universidad Autónoma de Baja California.

Por otro lado, estas mismas fuentes consultadas y a las que se les recurrió para obtener la información que era necesaria para este estudio surgió a partir de la temática y la selección de personas calificadas y que directamente conocían del tema. La selección de la muestra se llevó a cabo por medio de maestros que laboran en diferentes centros escolares de educación dentro de los niveles educativos, y con una experiencia laboral dentro del sistema.

Para obtener el número de muestra representativo de la población objeto de estudio se hace un cálculo mediante la fórmula:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{d^2 * (N-1) + Z^2 * p * q} .$$

Siendo:

N = total de la población

$Z^2 = (1.96)^2$ (siendo la seguridad del 95%)

p = proporción esperada (5%=0.05)

q = 1-p (1-0.05=0.95)

d = precisión (un 3%)

$$n = \frac{11549 * (1.96)^2 * 0.05 * 0.95}{(0.03)^2 * (11549 - 1) + (1.96)^2 * 0.05 * 0.95} = \frac{2106.5376}{10.5756}$$

$$n = 199.29 = 200 \text{ sujetos}$$

La selección de la muestra se efectúa mediante la técnica de muestreo probabilístico aleatorio simple. Se registran e identifican numéricamente todos los elementos pertenecientes a la población, considerando como elementos las diversas organizaciones educativas y no a los individuos. El procedimiento a seguir para seleccionar la muestra será la tabla de números aleatorios. Se determina aleatoriamente el punto donde se comenzará a leer la tabla y se anotan los números que progresivamente van apareciendo hasta completar el valor estimado. Esta selección se lleva a cabo en cada centro escolar, considerando que de cada ámbito geográfico se extraerán como objeto de estudio los centros pertenecientes a la ciudad de Mexicali, por lo que el tamaño de la muestra supera al valor mínimo estimado como muestra representativa de la población.

En base a lo anterior, se puede decir que se trabajó con una muestra representativa, por lo que la confiabilidad de los datos obtenidos es significativa, todas las personas encuestadas estuvieron en la mejor disposición de colaborar en este estudio por lo que representaba y fueron muy directas en sus respuestas ya que de alguna manera es una temática que les inquieta ya que tiene que ver con su estabilidad emocional y profesional. La muestra es pequeña pero representativa, ya que representa de alguna forma a los docentes de los distintos niveles educativos.

Con la información obtenida de ellos nos permite establecer relaciones y detectar afirmaciones comunes que se obtienen de los docentes encuestados, así como contrastar lo que plantea la flexibilización curricular con lo que realmente ha acontecido en la práctica e implementación de este tipo de modelo curricular.

Para que la muestra fuera representativa fue difícil ya que además una muestra pequeña, además de no poder tener acceso al número de docentes en el sistema estatal en estos niveles. Lo que se controló es que son maestros en activo con contrato temporal o permanente y que se distribuyó de la siguiente manera. La muestra con la que hemos trabajado ha sido con 105 sujetos de educación básica, preescolar, primaria y secundaria, y por otra parte 105 docentes de educación media superior bachillerato.

Por tanto, a pesar de las condiciones de la muestra que mencionamos, debido a la técnica que usamos y que podíamos tener acceso a docentes de diferentes centros escolares la población fueron de diferentes centros escolares de la ciudad de Mexicali. Esto mismo nos permitió tener docentes procedentes de centros con diferentes características, económicas, culturales, sociales y de infraestructura en los centros escolares.

5.3 MÉTODO

Desde la década de los setenta siempre se ha querido conocer si la labor docente presenta un riesgo para los maestros es servicio. Asimismo, se busca conocer en que niveles de malestar docente y estrés se encuentran a raíz de su trabajo con los discentes en su día a día. Para poder entender este fenómeno nos

tenemos que dirigir a nuestro universo de docentes en servicio de los niveles de educación básica y media superior.

Dicha muestra ha sido extraída de los docentes en servicio en el año 2013-2014 realizando este estudio de investigación, concretamente con docentes que laboran en la ciudad de Mexicali, Baja California, México.

Ante la necesidad de conocer y entender lo que acontece alrededor del malestar docente, se ve necesario hacer una investigación de tipo descriptivo no experimental, donde se nos permita la oportunidad de dar respuesta a los distintos interrogantes que en relación al tema se tiene.

En el presente punto de la investigación se describe la metodología que se ha utilizado en el sondeo realizado para conocer y entender el fenómeno denominado malestar docente en la Ciudad Fronteriza de Mexicali en el Estado de Baja California México.

La investigación partió de un estudio cuantitativo y el cual se centra dentro del paradigma positivista. Así pues, por su nivel de conocimiento partió de un estudio descriptivo, requiriendo una metodología de tipo no experimental, lo que nos indica que la situación no se modifica en ningún momento, ya que se trabaja con un grupo de sujetos en un contexto donde nos permita obtener la información buscada. Desde el punto de vista de Arnal (1992) “los métodos no experimentales o ex-post-facto se limitan a describir una situación que ya viene dada al investigador, aunque ésta pueda seleccionar valores para estimar relaciones entre las variables”.

Por otro lado, el método que se selecciono fue de tipo descriptivo, “estos estudios buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (Danhke, 1989 citado por Buendía 2001). Es por ello que este método es el más adecuado para este estudio, ya que este nos permite medir o recoger información de manera independiente o en conjunto sobre los conceptos o las variables con las que estamos trabajando. En otras palabras este método nos permitirá conocer si los objetivos que planteaba nuestro estudio se han alcanzado, además de que para los fines que se buscan este tipo de método es el más adecuado. Por consiguiente, y como es un estudio de tipo cuantitativo, la información será obtenida por medio de una encuesta tipo test de escalamiento de Likert en la cual los sujetos calificarán el objeto de estudio.

Todavía para algunos investigadores la aplicación de cuestionarios es algo que está en duda y por lo tanto los excluyen de sus estudios. Sin embargo, los estudios donde el instrumento utilizado es una encuesta o cuestionario son muy utilizados ya que resultan muy útiles y el ámbito educativo no es la excepción. Según Arnal son “instrumentos que recogen y analizan información con fines exploratorios y constituyen una aportación previa para orientar futuros estudios”. Distintos autores hacen énfasis en que este método se basa en la aplicación de una serie de preguntas dirigidas a sujetos que representan una muestra significativa o representativa de una población con el fin de describir diferentes situaciones desde distintos ámbitos que se hacen necesarios para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación como lo pueden ser: creencias, percepciones, experiencias, actitudes, etc., ya sea individual o grupalmente. La información que se recaba nos permite hacer diferentes descubrimientos de tipo estadístico (frecuencias, distribuciones, correlaciones, etc.), para entonces así poder generalizar en alguna conclusión.

Por consiguiente, se puede decir que el método que se está utilizando tiene como característica para obtener la información de la muestra de estudio, el realizar una serie de preguntas obtenidas a través de un instrumento tipo test (MBI, CBP-R) de encuesta o cuestionario, por el cual se busca hacer estimaciones o balances de las conclusiones a partir de los datos que se obtienen de la muestra. Cabe mencionar, que la encuesta que se les presenta proviene de un marco de referencia estructurado que permite recabar la información necesaria para dar respuesta a la hipótesis general y a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Así también, la misma estructura permite que el sujeto las desarrolle de una mejor manera, con una determinada secuencia, garantizando de esta forma la satisfacción de los resultados obtenidos y su evaluación.

5.4 DESARROLLO EMPÍRICO

El estudio de campo nos permite recoger la información directamente de nuestras muestras (docentes). Por medio de estos se completa la información referente al estudio que ya previamente se había analizado, concepciones teóricas y lo que establece el marco normativo y legal respecto al tema.

Las investigaciones de tipo empírica se derivan de la obtención de datos por medio de la observación directa o experimento; este tipo de estudios buscan el poder dar respuesta a las preguntas de investigación o a las hipótesis.

Los estudios empíricos además de basarse en la lógica, es el más usado en el campo de las ciencias sociales y sobre todo en las de tipo descriptivo.

Por su parte los estudios empíricos son:

- Un método factico ya que se ocupa de los hechos que están aconteciendo en un contexto determinado.
- Por medio de la verificación empírica busca la valides de hipótesis o por medio del sentido común, por lo cual utiliza la contrastación para la verificación.
- A diferencia de otros métodos este está abierto a la incorporación de nuevos conocimientos y procedimientos con la finalidad de poder llegar a la verdad.

5.4.1 Material

Debido a la naturaleza de esta investigación, el medio para obtener información en referencia al malestar docente detectado y que es originado por las variables dependientes, lo constituye la aplicación del *Inventario “burnout” de Maslach y el CBP-R*.

5.4.2 Instrumentos empleados para la detección de burnout

El instrumento utilizado para el estudio fue la encuesta tipo test MBI (Inventario burnout de Maslach, síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial). El Maslach Burnout Inventory el cual fue desarrollado por Christina Maslach y Susan E. Jackson, en Palo Alto, California en 1981.

El instrumento, construido a inicios de la década de los 80s por Christina Maslach y Susan E, se encuentra estructurado a partir de 22 ítems o preguntas

que son enunciados sobre las emociones de los profesionales y sus pensamientos con referencia a su desarrollo en el trabajo.

Todos los ítems son valorados en base a una escala de Likert de opción múltiple. En la que los profesionistas (docentes) buscan puntuar con la opción que mejor les vaya y que los rangos de respuesta van desde nunca que equivale a 0 hasta todos los días que equivale a 6. Es de resaltar que las opciones lo que buscan es determinar la frecuencia con el que los profesionistas experimentan esas situaciones en su entorno.

El instrumento se encuentra agrupado en tres dimensiones: realización personal (8 reactivos), cansancio emocional (9 reactivos) y despersonalización (5 reactivos). Para entender más sobre las dimensiones consulte el punto 2.1.3.3 del capítulo de marco teórico.

Asimismo, este instrumento además de ser adaptado a diferentes contextos y culturas se ha desarrollado tres versiones:

- El MBI-HSS que se desarrolló exclusivamente para sujetos que están relaciones con el ámbito de la salud.
- El MBI-ES el cual se construye a partir de poder evaluar a los profesionales de la educación.
- El MBI-GS con el cual se puede evaluar a todos los profesionales que no laboren dentro de las áreas de la salud o educación.

Por otro lado el segundo test utilizado fue el Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado CBP-R de moreno. Este instrumento además de evaluar en una categoría las tres dimensiones del MBI, trabaja sobre otros dos factores como

lo son la desorganización y la problemática administrativas, de este test solo se utilizaran dos dimensiones la que mide el estrés del rol y la falta de reconocimiento profesional.

El CBP-R o cuestionario de Burnout del profesorado revisado es un instrumento realizado a partir de CBP originalmente desarrollado por Moreno-Jiménez 1993.

El CBPR es un instrumento que trata de evaluar los procesos de estrés y burnout en la profesión docente, así como, cuestiones de tipo organizacional y laboral que influyen en el desempeño de los docentes y que son los causantes de estos sucesos. (Para mayor información remítase a los anexos).

5.5 PROCEDIMIENTO

Toda investigación conlleva consigo un método o proceso. Este proceso conlleva desarrollar una serie de pasos para poder llegar a lograr los objetivos planteados.

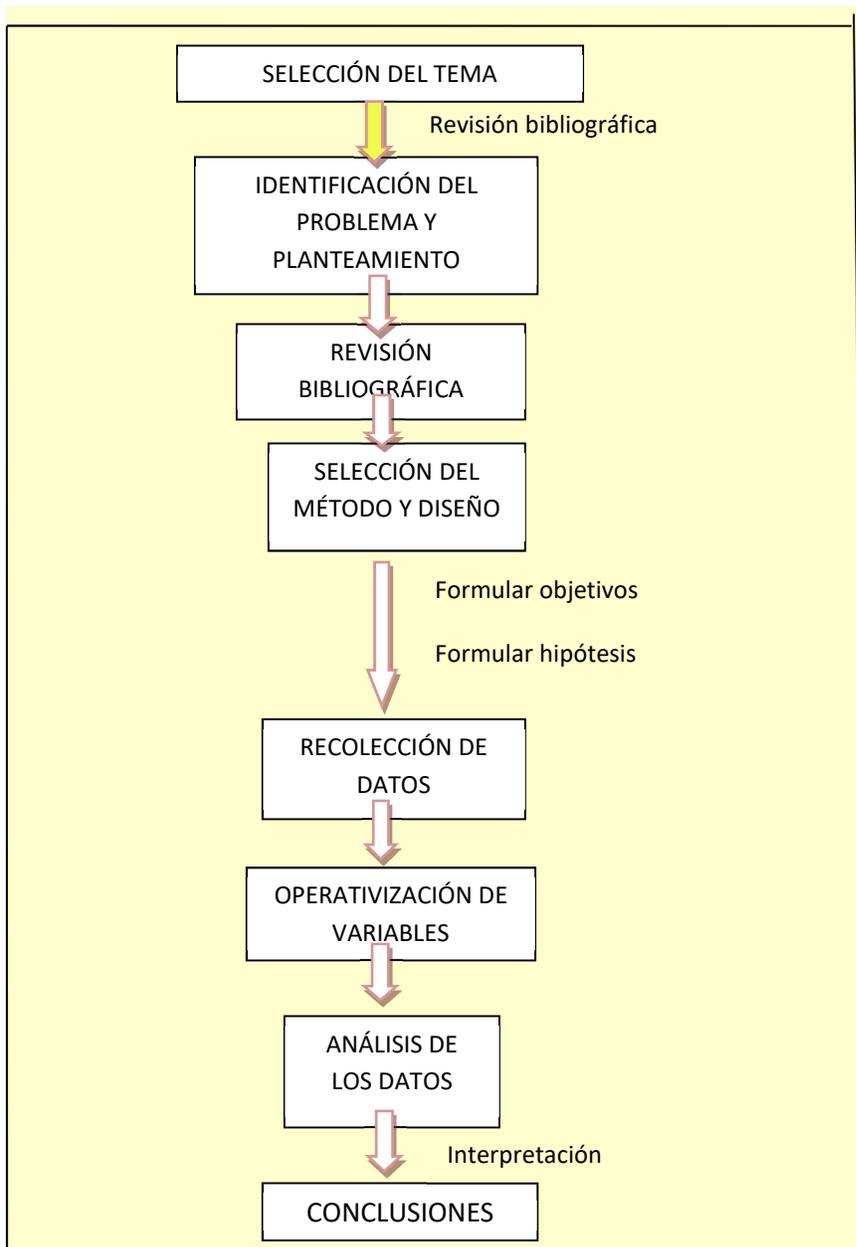
Todo proceso se debe llevar en tiempo y forma, así mismo se desarrolla en dos fases:

1. El diseño del estudio integrados por los siguientes elementos:
 - a. Encuadre del proyecto.
 - b. Estado del arte o de la cuestión.
 - c. Planteamiento del problema.
 - d. Hipótesis.
 - e. Método.

2. La fase de ejecución que se centra en el trabajo de campo.
 - a. Recogida de información.
 - b. Análisis y discusión de resultados
 - c.
 - d. Conclusiones

Figura 11 Resumen del procedimiento de la investigación

(Fulquez.2012)



5.6 FASE DE DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La primera fase en toda investigación es la fase de diseño de la misma, que consiste en plantear cual será el objeto de estudio sobre el que se va a trabajar (Burnout o malestar docente, realización profesional y reconocimiento profesional) a partir de esto surge la necesidad de documentarnos entorno al objeto de estudio el cual nos clarificara y ayudara a perfeccionar nuestro planteamiento del problema, elaborar nuestros objetivos para el estudio, las hipótesis y desarrollar la fundamentación teórica acerca de nuestro objeto de estudio.

Selección de tema u Objeto de estudio

Todo tema debe de ser además de interesante actual en el mundo científico y sobre todo en los contextos donde uno se desenvuelve y así contribuir a al desarrollo de la sociedad.

Los años de experiencia y revisando algunos estudios y referencias bibliográficas pude entender que era importante profundizar en lo que respecta al malestar docente o burnout y es por ello que se decidió este tema como objeto de estudio pero con la diferencia de otros estudios de observarlo entre niveles educativos.

Identificación del problema y planteamiento.

Como lo mencionamos el malestar docente durante los últimos años ha sido un tema muy abordado en diferentes contextos sin embargo no se localizan estudios que sean elaborados a partir de las diferencias y similitudes entre los niveles educativos.

También no, nos limitamos solo a las categorías que evalúa el test de MBI si no que se tomaron del test de CBPR dos apartados que eran determinantes para entender más en profundidad nuestro objeto de estudio.

A partir de lo anterior y la revisión de la bibliografía es que surgió si el escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y las características del contexto escolar, favorecen niveles altos de malestar docente, más elevada en el caso de los maestros de la etapa media superior que en los docentes de la etapa básica de la ciudad de Mexicali Baja California-México

Revisión bibliográfica

En este apartado se tuvo como prioridad profundizar en la bibliografía para poder tener mayores datos de referencia para poder estructurar el marco teórico.

Siendo este uno de los puntos de referencia más importantes ya que nos permitirá como lo mencionamos ya estructurar y dar respuesta desde el punto de vista de diferentes teóricos a un fenómeno que está impactando fuertemente en nuestro contexto y centros escolares.

El método y diseño del estudio.

El método es seleccionado a partir de nuestro objeto de estudio, de cómo se ha planteado y cuáles son nuestras hipótesis y objetivos los cuales nos permiten determinar cuál es el mejor camino y método a utilizar dentro de los existentes para hacer un mejor abordaje y dar respuesta a lo planteado al inicio del estudio.

Formulación de objetivos

Los objetivos son aquellos que nos señalan la finalidad de a donde se quiere llegar con el estudio.

Los objetivos siempre estarán implícitos en todas las investigaciones y son determinantes para dar respuesta al objeto de estudio, ya que son los que nos guían a partir del análisis de datos, la discusión de resultados y sobre todo en las conclusiones.

Formulación de hipótesis

A partir de que uno ya ha determinado el objeto de estudio, así como lo que se pretende estudiar se plantean las posibles explicaciones o tentativas sobre el malestar docente.

Selección de los instrumentos de medida.

Para poder determinar los instrumentos de medida es importante conocer nuestras variables en este caso el malestar docente y su desempeño profesional y personal.

Por lo anterior se determinó en utilizar dos instrumentos ya validados y estructurados como lo son el MBI, que nos permite medir el malestar docente y el CBP-R que nos da el rol del estrés y reconocimiento profesional de profesorado.

Además de lo anterior se optó por estos por la facilidad de acceso a los mismos.

Selección de muestra

La muestra fue seleccionada a partir de docentes que asisten a un centro de actualización del magisterio y que desempeñan su función docente en centros de educación preescolar, primaria secundaria y media superior en el estado de Baja California.

Fase de ejecución

Este momento de la investigación es determinante ya que es donde implica la recolección de información en base a los instrumentos y que nos ayudaran a entender el objeto de estudio dentro del contexto donde se realiza el estudio.

Es en este mismo donde se llega a las conclusiones finales y posteriormente a las propuestas de mejora, intervención o de posibles líneas de investigación.

Recolección de datos

Este momento de realizo de manera directa en el centro cuando los docentes asistían a clases de maestría ahí mismo se les pidió permiso y se les explico las razones del estudio y que era lo que se buscaba.

Por las ventajas de acceso que se tenía a la muestra no fue necesario de una carta de permiso además de que todos los docentes eran mayores de edad y estaban conscientes del tipo de estudio, sin embargo, a los docentes que no quisieran participar se les excluyo del estudio.

Análisis de datos.

Después de haber obtenido la información de nuestra muestra los datos obtenidos pasaron a ser procesados en el programa estadístico para las ciencias sociales (IBM-SPSS) versión 20. El tipo de análisis que se realizó fue el necesario para poder comprobar las hipótesis y objetivos del estudio. Descriptiva y tablas cruzadas.

Conclusiones.

Después de obtener la información y realizar el análisis necesario, así como comprobar las hipótesis con dicha información se pudo llegar a concluir el estudio, partiendo de que estas pudieran ser comprobadas o rechazadas.

Para poder llegar a estas conclusiones es necesario contrastar la información obtenida y analizada, así como la información existente en relación al objeto de estudio.

Por último se hacen las recomendaciones y propuestas en caso de ser necesarias.

CAPITULO VI

ANÁLISIS DE

RESULTADOS

6.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS.

6.2 CRUCES DE VARIABLES

6.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS.

En el presente apartado se describirán las características descriptivas de las variables sociodemográficas del profesorado que participo en el estudio. Género, estado civil, edad, hijos, grado académico, profesión, situación laboral, turno, tiempo trabajo actual y tiempo laborando en educación.

La muestra total de sujetos participantes en el estudio fue de 210 sujetos los cuales se distribuyeron de la siguiente forma

El 76.4% de los docentes encuestados son del sexo femenino mientras que el restante 23.6% son del sexo masculino, es de llamar la atención como en estos dos niveles 7 de cada 10 docentes son mujeres y lo cual nos indica que son niveles educativos controlados por este sexo. (Ver cuadro)

Por otro lado, también se les pregunto acerca del estado civil que guardaban y en este ámbito se observó que el 50% (105 sujetos) de los encuestados se encuentran solteros, mientras que el 47.2% (100 sujetos)son docentes que están casados, solo una mínima parte el 2.8%(5 sujetos) conviven en unión libre, así mismo, en cuanto a la pregunta donde se les cuestiono acerca de si tenían hijos 125 docentes (59.5%) mencionan no tener ninguno, 45(21.42%)docentes mencionaron que uno, y los restantes maestros 40(19.04%) mencionaron tener de dos o más hijos cada uno. Véase tabla 2

Tabla 2 Distribución de la muestra en función de Profesión, sexo y estado civil

Profesión <i>n</i>	Sexo		Estado civil							
	Mujer		Hombre		Soltero		casado		Unión libre	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Educación básica	84	38.9%	21	5.6%	55	26.1%	54	25.9%	0	
Media superior	82	37.5%	23	18%	55	26.1%	41	19.5%	5	2.3%
TOTALES	166	76.4%	44	23.6%	108	52.2%	100	45.4%	2	2.3%

En cuanto a la edad de los docentes es de llamar la atención ya que el 59.7%(124 sujetos) se encuentran en edades que oscilan entre los 21 y 30 años, 19.04%(40 sujetos) cuentan con edades entre los 31 y 40 años, un 14,23%(30 sujetos) se encuentran en una edad de 41 a 50 años y una mínima parte el 7.61%(16 sujetos) tienen edades mayores a los 51 años. También se pudo observar en los datos generales que los docentes encuestados en cuanto a su perfil profesional se encuentra compuesta por 105 docentes de educación básica (50%) y 105 docentes (50%) de educación media superior.

En cuanto a la pregunta donde se cuestiona acerca de su situación laboral se puede observar que 180 (86.1) docentes cuentan con contrato fijo y una mínima parte 30(13.9%) docentes cuentan con contrato. (Véase tabla 3)

Tabla 3 Distribución de frecuencias de la situación laboral del docente.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE	PORCENTAJE
	A	E	E VALIDO	ACUMULATIVO
VALIDO TRABAJADOR FIJO	180	86.1	86.1	86.1
CONTRATO	30	13.9	13.9	100
TOTAL	210	100,	100,0	

Por su parte, en cuanto a la pregunta donde se les cuestiono acerca del turno en el que desempeñan sus labores docentes los resultados fueron que 169 docentes (79.2%) laboran en el turno matutino, 19 docentes (9.7%) laboran en el turno vespertino y los restantes 22 docentes (11.1%) laboran con doble plaza en ambos turnos.

En los datos generales también se les cuestiono acerca del tiempo que tenían laborando en su trabajo actual. El 74.6% equivalente a 157 docentes tienen de 0 a 5 años de servicio, con el 6.9% que son 14 docentes, se encuentran laborando de 6 a 10 años, con el 6.9% también que son 14 docentes, se encuentran laborando de 11 a 15 años, por su parte 9 docentes que es el 4.2% tienen laborando de 16 a 20 años y solamente el 8.3% que equivale a 16 docentes tienen más de 21 años de servicio en su trabajo actual. (Véase tabla 4).

Tabla 4 Distribución de Frecuencias del tiempo en su trabajo actual

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULATIVO
VALIDO 0 A 5	157	73.6	73.6	73.6
6 A 10	14	6.9	6.9	80.6
11 A 15	14	6.9	6.9	87.5
16 A 20	9	4.2	4.2	91.7
MAS DE 21	16	8.3	8.3	100
TOTAL	210	100	100	

Por otro lado, se les pregunto cuanto tiempo tenían laborando en educación y 119 docentes que equivale al 56.9% de la muestra menciono que tienen de 0 a 5 años es este ámbito, 44 docentes que representa al 20.8% hicieron mención de que tienen en la educación de 6 a 10 años, 17 docentes que es el 8.3% mencionaron que la educación se encuentran laborando de entre 11 y 15 años , 6 docentes el 2.8% están en el ámbito de la educación entre 16 y 20 años y el restante 11.1% restante que son 24 docentes llevan en la educación más de 21 años de servicio. (Véase tabla 5)

Tabla 5 Distribución de frecuencias del tiempo trabajando en educación.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE	PORCENTAJE
	A		VALIDO	ACUMULATIVO
VALIDO 0 A 5	119	56.9	56.9	56.9
6 A 10	44	20.8	20.8	77.8
11 A 15	17	8.3	8.3	86.1
16 A 20	6	2.8	2.8	88.9
MAS DE 21	24	11.1	11.1	100
TOTAL	210	100	100	

Dentro del mismo instrumento MBI se realizaron una serie de cuestionamiento y a la vez estos se desarrollaron en tres categorías, Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal.

Los resultados obtenidos de cada una de estas categorías son los que a continuación describimos:

En cuanto al cansancio emocional se pudo observar como 131 docentes que representan el 61,1% de nuestra muestra se encuentran en índices bajos, 61 docentes que representa el 30.6 % están en índices medios y solamente 18 docentes que representan el 8.3% mostraron un cansancio emocional alto. (Véase tabla 6)

Tabla 6 Distribución de frecuencias de la variable cansancio emocional.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULATIVO
VALIDO BAJO	131	61.1	61.1	61.1
MEDIO	61	30.6	30.6	91.7
ALTO	18	8.3	8.3	100.0
TOTAL		100.0	100.0	

Por otro lado, al realizar el cruce entre profesión y cansancio emocional se pudo observar que 77 maestros de educación básica que representa el 36.6% y 66 de educación media superior que es el 31.4% de la muestra muestran niveles bajos, en cuanto a los niveles medios cada nivel educativo se encuentra en resultados muy similares siendo en educación básica 25 (11.9%) y en media superior 30 (14.3%) ya por último se encontraron los niveles altos y es aquí donde hubo diferencias significativas siendo los docentes de educación básica representado solo con 3 casos que represento el 1.4% y por parte de la educación media superior 14 casos que representaron el 6,7% de los docentes encuestados. (Véase tabla 7).

Tabla 7 tablas cruzadas entre las variables cansancio emocional y profesión.

CANSANCIO EMOCIONAL * PROFESIÓN Crosstabulation

			PROFESIÓN		Total
			EDUCACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN MEDIO SUPERIOR	
CANSANCIO EMOCIONAL	BAJO	Count	77	66	138
		CANSANCIO EMOCIONAL			100,0%
		PROFESIÓN			65,7%
		% of Total	36.6%	31,4%	65,7%
	MEDIO	Count	25	30	55
		CANSANCIO EMOCIONAL			100,0%
		PROFESIÓN			26,19%
		% of Total	11,9%	14,3%	26,19%
	ALTO	Count	3	14	17
		CANSANCIO EMOCIONAL			100,0%
		PROFESIÓN			8,1%
		% of Total	1,4%	6,7%	8,1%

Total	Count	105	105	210
	% within			
	CANSANCIO EMOCIONAL	50%	50%	100,0%
	% within			
	PROFESIÓN	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	50%	50%	100,0%

En cuanto al análisis que resulto de la variable despersonalización dentro de la escala del test de MBI se observó lo siguiente:

Los docentes encuestados arrojaron resultados generales muy similares a los obtenidos en el apartado de cansancio emocional.

En el valor bajo de la escala de despersonalización se encontró la mayoría de los docentes con 118 que representa el 56.2% de los encuestados, en niveles medios se encontraron 65 docentes que representan el 30.9% y 27 docentes que son el 12.8% mostraron niveles altos. (Véase Tabla 8)

Tabla 8 Distribución de Frecuencias de la variable Despersonalización del MBI

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULATIVO
	A	E		

VALIDO BAJO	118	56,2	56,2	56.2
MEDIO	65	30.9	30.9	87.1
ALTO	27	12,8	12,8	100.0
TOTAL		100.0	100.0	

Asimismo, al realizar el cruce entre las variables profesión con despersonalización se obtuvieron los resultados que a continuación se muestran:

Se pudo observar que en nivel básico 70 docentes (33.3%) muestran niveles bajos de despersonalización con un contraste significativo por parte de los de media superior que fueron 46 docentes (22.2%), en cuanto a las niveles medios se observaron también cambios significativos, siendo estos que solamente 14 docentes (6.9%) de educación básica muestran niveles medios en comparación con los 50 docentes de media superior (23.6%), por último, en niveles altos se observan también cambios siendo que por parte de los docentes de educación básica son 10 (4,2%) docentes mientras que en media superior se encuentran 20 docentes (9.7%).

Además, en las categorías que evalúa el test de MBI se encuentra la variable de realización personal, siendo esta también la única escala que interpreta de forma inversa en comparación con las anteriores y los resultados son los que a continuación detallamos:

Se pudo observar que en niveles muy bajos de realización se encontraron solo 19 docentes 9.7%, mientras que en niveles medios solo observaron niveles muy similares a los de las categorías anteriores, siendo este 61 docentes (29.2%)

mientras que en los niveles altos se encontraron 130 docentes el (61.1%) de la muestra. (Véase Tabla 9)

Tabla 9 Distribución de la variable realización personal del test CBPR

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULATIVO
VALIDO BAJO	19	9,7	9,7	9,7
MEDIO	61	29.2	29.2	38,9
ALTO	130	61.1	61.1	100.0
TOTAL		100.0	100.0	

Sin embargo, al momento de separar los datos de la muestra en base a la profesión que desempeñan docente de educación básica y media superior los resultados que se observaron son los que enseguida se describen:

Se observó que en los niveles bajos de realización personal se encontraron solamente 8 docentes de educación básica en comparación a los 6 de educación media superior, así pues, en cuanto a los niveles medios se ha mostrado muy constante en los niveles a comparación de las categorías anteriores siendo estos 36 docentes de educación básica y 51 de educación media superior, ya en los niveles altos se encontraron 18 (25%) docentes de educación básica y en educación media superior 26 (36.1%). (Véase Tabla 10).

Tabla 10 Tablas cruzadas entre las variables Realización Profesional y profesión.

REALIZACIÓN PERSONAL * PROFESIÓN

			PROFESIÓN		Total
			EDUCACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	
REALIZACIÓN PERSONAL	BAJO	Count	8	6	14
		% within REALIZACIÓN PERSONAL	57,1%	42,9%	100,0%
		% within PROFESIÓN	12,5%	7,5%	9,7%
		% of Total	5,6%	4,2%	9,7%
	MEDIO	Count	20	21	41
		% within REALIZACIÓN PERSONAL	47,6%	52,4%	100,0%
		% within PROFESIÓN	31,3%	27,5%	29,2%
		% of Total	13,9%	15,3%	29,2%
	ALTO	Count	36	51	87

Total	% within			
	REALIZACIÓN PERSONAL	40,9%	59,1%	100,0%
	% within			
	PROFESIÓN	56,3%	65,0%	61,1%
	% of Total	25,0%	36,1%	61,1%
	Count	64	78	142
	% within			
	REALIZACIÓN PERSONAL	44,4%	55,6%	100,0%
	% within			
	PROFESIÓN	100,0%	100,0%	100,0%
% of Total				
		44,4%	55,6%	100,0%

El segundo instrumento utilizado fue el cuestionario de burnout del profesorado revisado, y el cual se encuentra integrado por 5 categorías sin embargo para la presente investigación se estudiarán solo dos la de rol del estrés y la falta de reconocimiento profesional.

De estas las dos categorías de análisis los resultados obtenidos son los que a continuación se presentan:

Los resultados obtenidos de la categoría de estrés del rol, 35 docentes 16.7% mencionaron que estaban en desacuerdo, 129 docentes que es el 61.1% se mostraron indecisos, 43 sujetos que representan el 20.8% hicieron mención a que están de acuerdo mientras que solamente 3 sujetos 1.4% hizo mención a que estaba totalmente de acuerdo. (Véase Tabla 11)

Tabla 11 Tablas de distribución del variable estrés del rol CBPR

	FRECUEN CIA	PORCENTAJ E	PORCENTAJ E VALIDO	PORCENTAJE ACUMULATIV O
VALIDO EN DESACUERDO	35	16,7	16,7	16,7
INDECISO	129	61,1	61,1	77,8
DE ACUERDO	43	20,8	20,8	98,0
TOTALMENTE DE	3	1,4	1,4	100,0
ACUERDO	210	100	100	
TOTAL				

Por otro lado, al realizar el cruce entre las variables profesión con estrés del rol se obtuvieron los resultados que a continuación se muestran:

Entonces, se puede observar que en educación básica 12 docentes (5.6%) están en desacuerdo, por su parte los docentes educación media superior que

fueron 34 (16%), en cuanto al nivel de indecisos se pudo observar que de educación básica 61 (29%) docentes seleccionaron esta opción, mientras que los maestros de educación media superior fueron 67 (31 %). Así mismo, se pudo observar que 12 (6 %) docentes de educación básica mencionaron estar de acuerdo y de educación medio superior fueron 21 (11%) docentes. Ya por ultimo en la opción totalmente de acuerdo solo de observo 3 docente (1.4%) de educación media superior.

En cuanto a la variable falta de reconocimiento profesional los resultados arrojados nos arrojaron la siguiente información:

De los docentes encuestados 27 que representaban el 12.5% mencionaron que les afecta muy poco en su reconocimiento profesional, en cuanto a si les afecta moderadamente se incrementó el número de docentes afectados que llego a 47 y representaba ya el 22.2% de la muestra, por otro cuando se es de llamar la atención que 100 docentes el 47.2% de los encuestados se encuentran carentes de dicho reconocimiento, por ultimo 38 docentes el 18.1% hicieron mención a que les afecta muchísimo. (Véase Tabla 12)

Tabla 12 Tablas de distribución de la variable falta de reconocimiento profesional CBPR.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULATIVO
VALIDO ME AFECTA POCO	27	12,5	12,5	12,5
ME AFECTA MODERADAMENTE	47	22,2	22,2	34,7
	100	47,2	47,2	81,9

ME BASTANTE	AFECTA	38	18,1	18,1	100,0
ME MUCHO	AFECTA				
TOTAL		210	100	100	

Cuando se hizo el cruce de las variables profesión y falta de reconocimiento profesional los resultados fueron los siguientes:

En cuanto a los maestros de educación básica que se veían afectados muy poco, fueron solo 12 maestros el 5.6% en comparación a los maestros de educación media superior que eran 15 y representaban el 6.9%. los docentes que se veían afectados moderadamente se puede observar que el numero en educación básica es mayor que el de educación media superior siendo el primero de 30 docentes el 13.9 , en comparación con los segundos que son 18 y representan el 8.3%. En cuanto a si les afectaba bastante la diferencia entre niveles se pudo observar que en educación básica solamente 35 docentes 16.7% que comparándolo con los 60 docentes de educación media superior 30.6% se observa que es superior. Por su parte en cuanto a si les afecta muchísimo se puede observar que ambos niveles se encuentran muy similares siendo 17 docentes de preescolar 8.3% y 23 de primaria 9.7%.

De los resultados obtenidos de las respuestas en cada una de las categorías son los que a continuación se exponen:

El MBI desarrolla tres niveles de desgaste siendo estos bajo, medio y alto. De los docentes encuestados 73 docentes el 34.7% se encontraron en niveles

bajos de burnout o malestar docente, así mismo, fue similar 73 docentes 34.7% los docentes que mostraron niveles medios de burnout. En niveles altos de burnout o malestar docente se encontraron 62 docentes 30.6% de los encuestados. (Véase Tabla 13)

Tabla 13 Tablas de frecuencias de la variable resultados finales

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULATIVO
VALIDO BAJO BURN OUT	74	34,7	34,7	34,7
MEDIO BURN OUT	74	34,7	34,7	69,4
ALTO BURN OUT	62	30,8	30,8	100.0
TOTAL	210	100.0	100.0	

Por otro lado, se realizó un cruce entre la variable profesión y los resultados finales y se obtuvieron los siguientes resultados.

En niveles bajos de burnout o malestar docente se puede observar que 42 docentes de educación básica 19.4% se encuentran en este, en comparación a los 32 de educación media superior que representan el 15.2% de la muestra. En cuanto a los niveles medios los resultados fueron inversos siendo solo 41 docentes de educación básica 19.5% los que presentaron este nivel en comparación de los 41 de educación media superior 19.5%. Por último se pudo observar que solo 22 docentes de educación básica mostraron niveles altos de

burnout, en cambio los docentes de media superior fueron 32 docentes. (Véase Tabla 14)

Tabla 14 Tablas cruzadas entre las variables resultado final y profesión.

RESULTADO FINAL * PROFESIÓN Crosstabulation

				PROFESIÓN		Total
				MAESTRO S DE EDUCACIÓN BÁSICA	MAESTRO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	
RESULTADO FINAL	BAJO BURN OUT	Count		42	32	50
		% within RESULTADO FINAL		56,0%	44,0%	100,0%
		% within PROFESIÓN		43,8%	27,5%	34,7%
		% of Total		19,9%	15,2%	34,7%
	MEDIO BURN OUT	Count		41	41	25
		% within RESULTADO FINAL		44,0%	56,0%	100,0%

		% within	34,4%	35,0%	34,7%
		PROFESIÓN			
		% of Total	19,5%	19,5%	34,7%
	ALTO BURN	Count	22	32	22
	OUT	% within			
		RESULTADO FINAL	31,8%	68,2%	100,0%
		% within			
		PROFESIÓN	21,9%	37,5%	30,6%
		% of Total	10,4%	15,2%	30,6%
Total		Count	105	105	210
					100,0%
		% within			
		PROFESIÓN	100,0%	100,0%	100,0%
					100,0%

6.2 CRUCES DE VARIABLES

Para poder entender más a fondo las situaciones que se presentaron en nuestra muestra a raíz de la información obtenida por medio de los cuestionarios aplicados se realizaron los siguientes cruces de variables.

Se realizó el cruce entre las variables realización personal, cansancio emocional y despersonalización.

De cruce se pueden observar datos no muy significativos en los niveles bajos y altos, pero es de llamar la atención los niveles de asociación en el nivel medio. Ya que estos se encuentran muy significativos.

Las pruebas de tipo ordinal somer's Kendall tau c, Kendall tau b, gamma y correlación de spearman, además de mostrar una asociación muy significativa entre las tres variables se puede observar como la realización personal de docente determina los grados de cansancio emocional y la despersonalización de los docentes. (Véase Tabla 15)

Tabla 15 Tablas cruzadas entre las variables Realización, cansancio emocional y despersonalización.

Directional Measures				Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. †	Approx. Sig.
REALIZACIÓN PERSONAL BAJO	Ordinal by Ordinal Somers' d	Symmetric		,200	,402	,508	,611
		CANSANCIO EMOCIONAL Dependent		,200	,389	,508	,611
		DESPERSONALIZACIÓN Dependent		,200	,416	,508	,611
MEDIO	Ordinal by Ordinal Somers' d	Symmetric		,397	,171	2,186	,029
		CANSANCIO EMOCIONAL Dependent		,397	,181	2,186	,029
		DESPERSONALIZACIÓN Dependent		,397	,167	2,186	,029
ALTO	Ordinal by Ordinal Somers' d	Symmetric		,083	,151	,544	,587
		CANSANCIO EMOCIONAL Dependent		,079	,145	,544	,587
		DESPERSONALIZACIÓN Dependent		,086	,157	,544	,587

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

En cuanto cruce realizado entre las variables estrés del rol y cansancio emocional, se pudo observar lo siguiente:

Los resultados del cruce entre estas variables no indicaron que las pruebas de tipo nominal pearson chi cuadrada, coeficiente de incertidumbre, phi, cramer's v, coeficiente de contingencia y correlación de spearman, muestran una asociación significativa entre estas variables.

Por otro lado, al realizar el mismo cruce a las pruebas de tipo ordinal likelihood ratio, somer's d, kendall tau b, kendall tau c, gamma y correlación de spearman mostraron una asociación significativa, la cual nos indica que es muy fuerte y que el estrés del rol determina o influye para el cansancio emocional de los docentes. (Véase Tabla 16)

Tabla 16 Tablas cruzadas entre las variables estrés del rol y cansancio emocional.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. †	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,504			,005
	Cramer's V	,357			,005
	Contingency Coefficient	,450			,005
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,300	,102	2,768	,006
	Kendall's tau-c	,243	,088	2,768	,006
	Gamma	,513	,158	2,768	,006
	Spearman Correlation	,323	,110	2,854	,006 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,351	,111	3,138	,002 ^c
N of Valid Cases		72			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Por su parte, también se realizó un cruce entre las variables despersonalización y realización personal y se observó lo siguiente:

Los resultados del cruce realizado entre estas variables no indicaron que las pruebas de tipo nominal pearson chi cuadrada, coeficiente de incertidumbre, phi, cramer's v, coeficiente de contingencia y correlación de spearman, y lo cual nos muestra una asociación significativa entre estas variables mas no podemos determinar cómo viene dada la misma. (Véase Tabla 17)

Tabla 17 Tablas cruzadas entre las variables Realización personal y despersonalización.

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,364			,049
Nominal	Cramer's V	,257			,049
	Contingency Coefficient	,342			,049
Ordinal by	Kendall's tau-b	-,058	,109	-,531	,595
Ordinal	Kendall's tau-c	-,049	,092	-,531	,595
	Gamma	-,100	,185	-,531	,595
	Spearman Correlation	-,065	,120	-,546	,587 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	-,103	,114	-,870	,387 ^c
N of Valid Cases		72			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Asimismo, se hizo un cruce entre la variable resultado final y estrés del rol, y se observó que independientemente de que el docente presente bajos, medios o altos índices de burnout, seis de cada diez docentes se encuentra propenso a tener estrés laboral y dos de cada diez tienen estrés independientemente de que presenten o no burnout y solamente 2 sujetos de cada diez no presentan estrés

del rol aun cuando estos tengan altos índices de burnout bajos. (Véase tablas 18,19, 20)

Tabla 18 Tablas cruzadas entre las variables estrés del rol y resultado final.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,130 ^a	2	,006
Likelihood Ratio	8,519	2	,014
Linear-by-Linear Association	3,834	1	,050
N of Valid Cases	72		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,65.

Tabla 19 Tablas cruzadas entre las variables estrés del rol y resultado final.

Directional Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. †	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Symmetric	,067	,055	1,144	,253
	SEXO Dependent	,176	,141	1,144	,253
	REALIZACIÓN PERSONAL Dependent	,000	,000	^c	^c
Goodman and Kruskal tau	SEXO Dependent	,141	,092		,007 ^d
	REALIZACIÓN PERSONAL Dependent	,034	,028		,089 ^d
	Uncertainty Coefficient				
Symmetric	Symmetric	,083	,057	1,416	,014 ^e
	SEXO Dependent	,108	,075	1,416	,014 ^e
	REALIZACIÓN PERSONAL Dependent	,067	,046	1,416	,014 ^e

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Cannot be computed because the asymptotic standard error equals zero.

d. Based on chi-square approximation

e. Likelihood ratio chi-square probability.

Tabla 20 Tablas cruzadas entre las variables estrés del rol y resultado final.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. †	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,375			,006
Nominal	Cramer's V	,375			,006
	Contingency Coefficient	,351			,006
Interval by Inter	Pearson's R	,232	,135	1,999	,049 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,168	,131	1,422	,159 ^c
N of Valid Cases		72			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

También se pudo observar otros datos interesantes cuando se realizaron los cruces entre variables. Los docentes con tres años laborando en el sistema educativo y la variable resultados finales de burnout se pudo observar lo siguiente:

Se obtuvieron datos muy significativos en los niveles altos, al observar se pudo constatar que casi 3 de cada 10 encuestados y que cuentan con menos de 5 años en el sistema educativo, ya padecen burnout en alguna de sus formas. Por otro lado, también es de observarse que 2 de cada 10 docentes encuestados que tienen menos de 5 años en el sistema educativo, padecen niveles medios lo cual nos indica que están propensos a padecer malestar en algún momento.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES

7.1 DISCUSION DE RESULTADOS

7.2 CONCLUSIONES

7.3 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

7.4 PROSPECTIVA

7.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se buscara contrastar las hipótesis planteadas con los objetivos, a su vez con la teoría establecida y por último con los resultados obtenidos del análisis realizado en el apartado anterior.

Partiendo de lo planteado en las hipótesis particulares se buscara comprobar las mismas para posteriormente dar respuesta a la hipótesis general.

Al inicio del estudio se planteó como primera hipótesis particular, El profesorado perteneciente a educación media superior muestra niveles de burnout medidos por medio del MBI y CBPR (rol del stress y falta de reconocimiento) más elevados que los docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

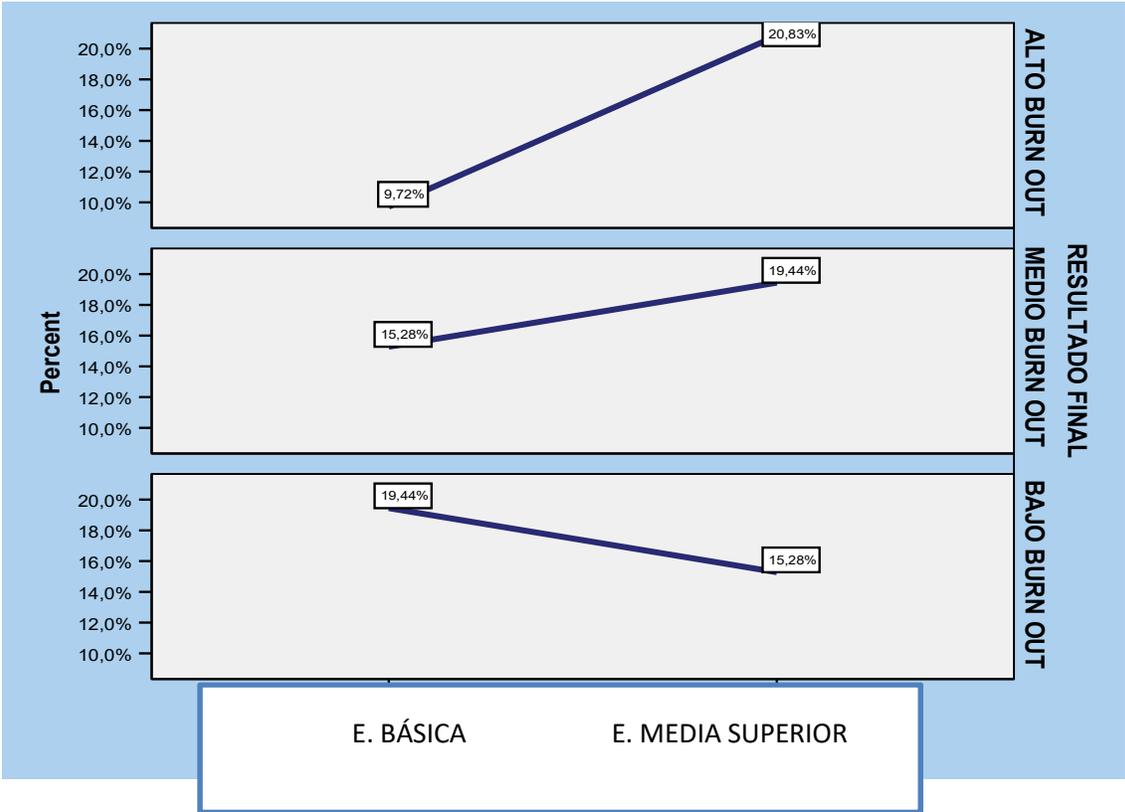
En base a la información obtenida y al análisis se observó que los docentes de educación básica presentaron niveles bajos de burnout o malestar docente en un 19.4% y al observa a los docentes de educación media superior se encontraron un 4% inferior, sin embargo, a pesar de lo que se puede observar los niveles se encuentran en rangos similares en los niveles bajos, así pues, al analizar los niveles medios y altos las condiciones son diferentes.

Como se observa en niveles medios de burnout o malestar docente las condiciones cambian padeciendo los docentes de educación media superior con un 19.4% que comparando con los de educación básica, la diferencia oscila sobre el 4%. Donde las diferencias fueron más significativas fue en los docentes de educación media superior, puesto que estos presentaron unos niveles más altos de burnout con un 20.8% en comparación a los de educación básica que solo lo presentan el 9.72%. En base a lo anterior se puede observar que 2 de cada 10

docentes que desempeñan sus labores en la educación media superior padecen niveles altos en comparación con los que se desempeñan en educación básica que es 1 docente de cada diez, asimismo, es de resaltar que en los niveles medios se mostraron muy similares a los niveles altos y por tanto esos docentes bajo esta situación se encuentran propensos a presentar en un futuro Burnout o malestar docente por las condiciones en las que se encuentran.

En definitiva y con lo mencionado en los párrafos anteriores y en base a la hipótesis planteada, el profesorado perteneciente a educación media superior si presento unos niveles de burnout medido por medio del MBI y CBPR (rol del stress y falta de reconocimiento) más elevados a diferencia de los docentes de educación básica. Para mayor información remítase al apartado de análisis de resultados y a la figura 12.

Figura12. Grafica de líneas que nos permite ver la distribución entre las variables profesión y resultado final.



Resumiendo, se confirma lo que se planteó y podemos contrastar con estudios como el de Arias y Jiménez (2013) donde encontraron resultados similares y donde se observaban puntuaciones más elevadas en agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Además, se hallaron relaciones significativas ($p < .000$) entre el tipo de gestión educativa y la despersonalización y la baja realización personal.

Como segunda hipótesis que se planteó fue la de El profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) presenta mayor grado de cansancio emocional a diferencia de los profesores de educación media superior y por consiguiente influye en su desarrollo profesional

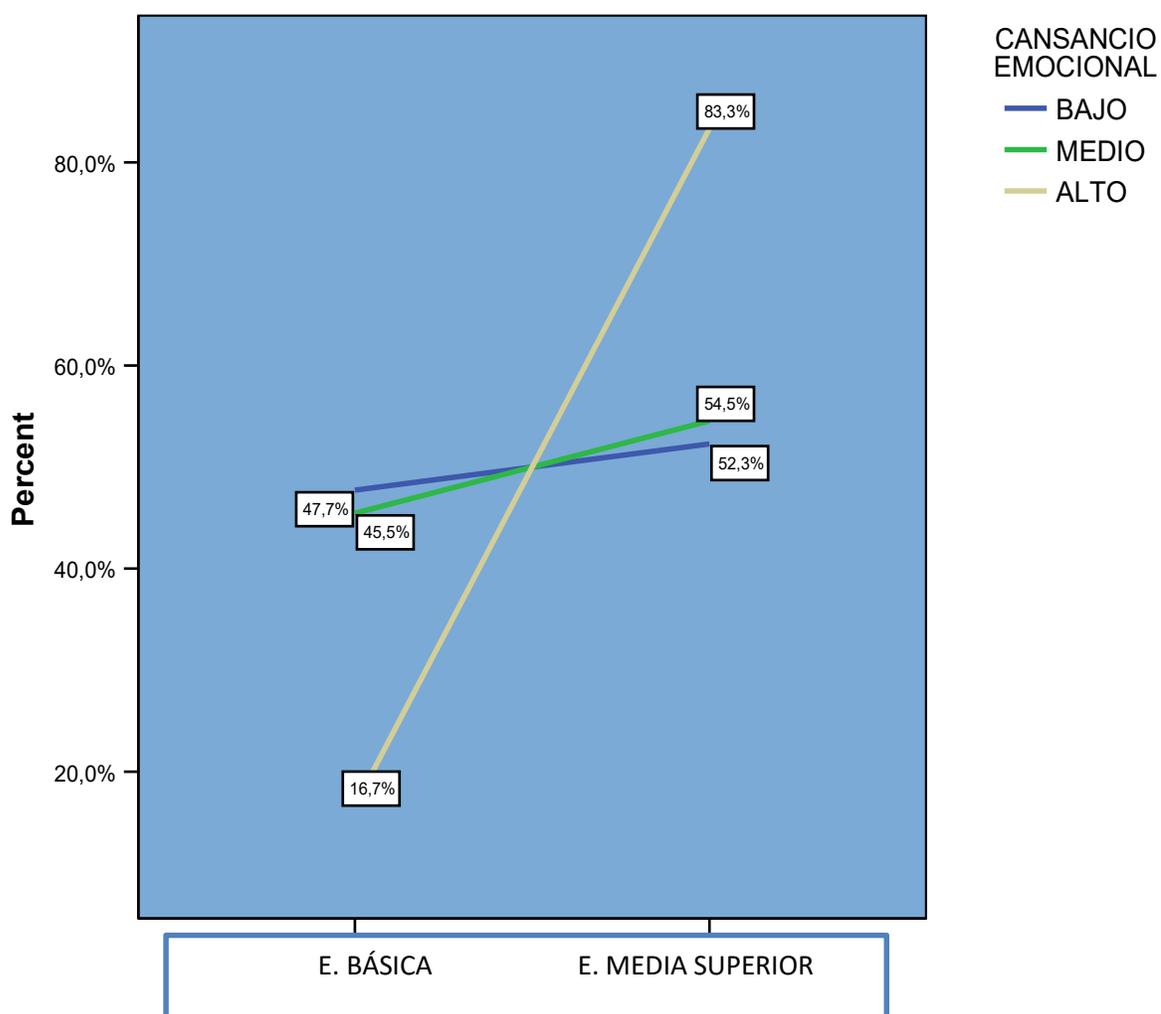
Los resultados obtenidos fueron interesantes se observó cómo los docentes encuestados de ambos subsistemas (educación básica y educación media superior) mostraron niveles medios y bajos en porcentajes muy similares, presentando rangos entre el 45% y el 55% en ambos grupos de docentes.

Así pues, donde los resultados llamaron la atención fue en los niveles altos de cansancio emocional, ya que del 100% de los docentes que presentaron cansancio emocional, se observó que la diferencia entre los docentes educación básica y media superior oscilaron desde el 16.7% hasta el 83.3%, lo que nos indica que mientras 2 de cada 10 docentes de educación básica aproximadamente presentan niveles altos de cansancio emocional, en cuanto a los maestros de educación media superior, estos niveles se disparan a 8 de cada 10 docentes de los que presentan dicha situación.

En conclusión, se pudo observar que los docentes de educación media superior tienden a tener mayores niveles de cansancio emocional a diferencia de

los docentes que laboran en educación básica, no se han encontrado investigaciones que relacionen estos niveles educativos pero si un estudio con docentes de primaria y bachillerato realizado por Gantiva , Jaimes & Villa (2010) o el realizado a docentes de primaria de Arias & Jiménez(2013), y en los cuales los resultados que se obtuvieron son similares a los obtenidos en nuestro estudio. Remítase al apartado de análisis de resultados y a la figura 13.

Figura 13. Grafica de líneas que nos permite ver la distribución entre las variables profesión y cansancio emocional.



Ahora bien, como tercera hipótesis se planteó si el profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) presentan mayor grado de

despersonalización a diferencia de los profesores de educación media superior y es un determinante en la aparición de burnout

En resumidas cuentas, en cuanto a los niveles bajos se pudo observar que los docentes de educación básica se encuentran mejor ubicados que los docentes de media superior siendo las diferencias significativas, mientras en los primeros se encuentran 6 de cada 10 docentes en los segundos este dato es de 4 de cada 10.

Por si fuera poco, se observó que en los niveles medios de despersonalización 8 de cada 10 docentes de educación media superior, se encuentran en este nivel, a diferencia de educación básica que son 2 de cada 10 docentes.

Por último, en niveles altos se observan datos significativos, se observó que 1 de cada 4 docentes de educación media superior padecen niveles altos de cansancio emocional a diferencia de los docentes de educación básica que normalmente no padecen niveles altos de despersonalización.

Dicho esto, los resultados son similares a estudios que se han realizado sobre el tema, en los cuales se ha encontrado que los docentes presentan altos niveles en despersonalización y una baja realización personal (Padilla et al., 2009). Al comparar los puntajes de las dimensiones del síndrome de burnout de acuerdo con los grados en los cuales los docentes enseñan, se identifica que aquellos que trabajan con los grados mayores presentan mayores niveles de agotamiento emocional y despersonalización, que con los de grados menores.

Por lo tanto, nos indica que los docentes de educación media superior presentan mayores niveles de despersonalización, a diferencia de los docentes de educación básica que presentan niveles más bajos. Remítase al apartado de análisis de resultados y al Tabla 21.

Tabla 21 Tablas cruzadas entre las variables despersonalización y profesión.

			PROFESIÓN		Total
			MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA	MAESTROS DE EDUCACIÓN MEDA SUPERIOR	
DESPERSONALIZACIÓN	BAJO	Count	69	47	116
		% within DESPERSONALIZACIÓN	60,0%	40,0%	100,0%
		% within PROFESIÓN	75,0%	40,0%	55,6%
		% of Total	33,3%	22,2%	55,6%
	MEDIO	Count	15	50	65
		% within DESPERSONALIZACIÓN	22,7%	77,3%	100,0%
		% within PROFESIÓN	15,6%	42,5%	30,6%
		% of Total	6,9%	23,6%	30,6%
	ALTO	Count	9	20	29
		% within DESPERSONALIZACIÓN	30,0%	70,0%	100,0%

Total	% within PROFESIÓN	9,4%	17,5%	13,9%
	% of Total	4,2%	9,7%	13,9%
	Count			210
	% within DESPERSONALIZACIÓN	44,4%	55,6%	100,0%
	% within PROFESIÓN	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	44,4%	55,6%	100,0%

Así pues la cuarta hipótesis particular que se planteo fue el de conocer si el profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) presentan un mayor grado de realización personal medidos por el MBI y CBP-R a diferencia de los profesores de media superior y se pudo comprobar que:

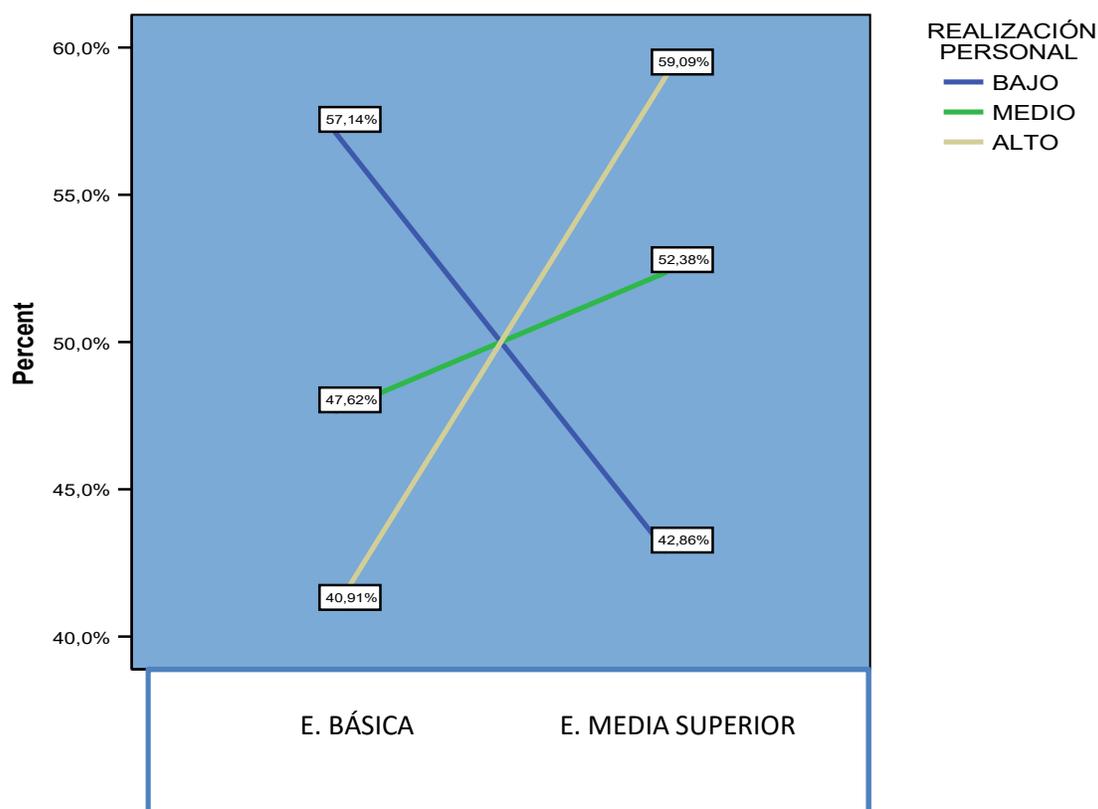
En lo que respecta a los niveles bajos de realización personal, los docentes de educación básica se encuentran en una posición inferior a los docentes de educación media superior. Esto quiere decir que los maestros de educación básica tienen niveles más bajos en lo que respecta a realización personal.

Es más, cuando observamos los niveles medios, es de notar que las tendencias no varían mucho ya que tanto los docentes de educación básica como los de media superior presentan niveles muy similares.

Donde los datos son más relevantes son en los niveles altos, a pesar de que los docentes de educación media superior pueden presentar niveles altos de cansancio emocional y despersonalización, en este apartado se puede observar que se encuentran más estables que los docentes de educación básica.

En resumen y en base a los resultados de las tres categorías se observa que los docentes de educación básica presentan más altos niveles de realización personal en comparación con los docentes de media superior, las diferencia es de 2 a 3, es decir, por cada 2 maestros de educación media superior que se encuentran en este nivel, solamente se puede observar que se encuentra 3 de educación básica. Lo que por otro lado nos dice que los docentes de educación media superior a pesar de que presentan niveles de realización personal altos también presentan bajos niveles, esto corrobora lo ya mencionado en párrafos anteriores y que estudios como el de Padilla (2009) o el de Arias & Jiménez(2013) que de acuerdo con los grados en los cuales los docentes desempeñan sus labores, se identifica que aquellos que trabajan con los grados mayores presentan mayores niveles de agotamiento emocional y despersonalización, que con los de grados menores y en el caso de nuestro estudio cansancio emocional. Remítase al apartado de análisis de resultados y a la figura 14.

Figura 14. Gráfica de líneas que nos permite ver la distribución entre las variables profesión y realización profesional.



Otra de las hipótesis planteadas era acerca de si El profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se encuentra más propenso a presentar niveles superiores de estrés en su rol docente en comparación con los docentes de educación medio superior, de este análisis se observaron datos significativos:

En base a los resultados se observó que la mayoría de los encuestados tanto en educación básica, como en educación media superior, se encontraron en niveles de indecisos, lo que quiere decir, que se encuentran en los límites de padecer estrés en el rol docente. Sin embargo, también se pudo notar en los docentes encuestados, que solamente padecen esta situación 1 de cada 10 docentes de educación básica y media superior, lo cual nos indica que se encuentran en niveles muy estables en cuanto al estrés del rol en su trabajo docente

Cabe mencionar que otros estudios que no se centran solo en el estrés del rol docente arrojan resultados contradictorios como el de Gantiva, Jaimes & Villa (2010) que obtuvieron resultados en cuanto a las dimensiones de síndrome de burnout, muy por encima del 50% en todas las categorías, mientras los resultados en el estudio realizado por Arís (2009) se encontraron por debajo del 40%, muy similares al del presente estudio donde se han encontrado por arriba del 30%, o en el caso del estudio hecho por Jiménez & Ramos (2001) que obtuvieron resultados del 20% en el estrés del rol.

Por lo tanto, en cuanto a la hipótesis que se planteó con respecto a que el profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se encuentra más propenso a presentar niveles superiores de estrés en su rol docente en comparación con los docentes de educación medio superior se pudo comprobar que en lo absoluto tiene que ver el nivel donde desarrolles tu labor profesional, es

decir, no importa si eres maestros de Educación Básica o Media Superior para padecer esta situación. Para mayor información remítase al apartado de análisis de resultados y al tabla 22.

Tabla 22 Tablas cruzadas entre las variables estrés del rol y profesión.
ESTRÉS DEL ROL * PROFESIÓN

			PROFESIÓN		Total
			Educación Básica	educación media superior	
ESTRÉS DEL ROL	EN DESACUERDO	Count	15	28	42
		% within ESTRÉS DEL ROL			100,0%
		% within PROFESIÓN	12,5%	20,0%	16,7%
		% of Total	5,6%	11,1%	16,5%
	INDECISO	Count	64	67	129
		% within ESTRÉS DEL ROL			100,0%
		% within PROFESIÓN	65,6%	57,5%	61,1%
		% of Total	29,2%	31,9%	61,1%
	DE ACUERDO	Count	25	10	44
% within ESTRÉS DEL ROL				100,0%	
% within PROFESIÓN		21,9%	20,0%	20,8%	
	% of Total	9,7%	11,1%	20,8%	

Total	TOTALMENTE DE ACUERDO	Count	0	2	2
		% within ESTRÉS DEL ROL	,0%	100,0%	100,0%
		% within PROFESIÓN	,0%	2,5%	1,4%
		% of Total	,0%	1,4%	1,4%
		Count	105	105	210
		% within ESTRÉS DEL ROL	44,4%	55,6%	100,0%
		% within PROFESIÓN	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	44,4%	55,6%	100,0%

La siguiente hipótesis particular que se planteo fue de si el profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) suele presentar niveles superiores en la falta de reconocimiento personal y despersonalización en comparación a los docentes de educación medio superior y se pudo comprobar que:

En lo que respecta a los docentes que se encontraron en un nivel de me afecta poco en cuanto a la falta de reconocimiento personal, los docentes de educación básica se encuentran en una posición inferior a los docentes de educación media superior. Esto quiere decir que los maestros de los niveles de educación básica cuentan con mejores niveles de aceptación a diferencia de los de educación media superior y por consiguiente les afecta poco.

Por si fuera poco, cuando observamos los niveles de me afecta moderadamente, es de notar que las tendencias son muy similares a las del nivel de me afecta.

Donde los datos son más relevantes son en el nivel de me afecta bastante, se pudo observar que los docente de educación media superior presentan niveles muy por encima a diferencia de los docentes de educación básica, lo que nos hace entender que los docentes de Educación Media Superior no están muy satisfechos en cuanto a su satisfacción laboral

Por último, en el nivel de me afecta muchísimo también se puede observar pero en menos porcentaje al anterior que los docentes de educación media superior siguen siendo el más afectado en comparación a los docentes de básica. Sin embargo, se observa que las diferencias no son muy altas ya que de los docentes que padecen la falta de reconocimiento en ambos niveles son iguales.

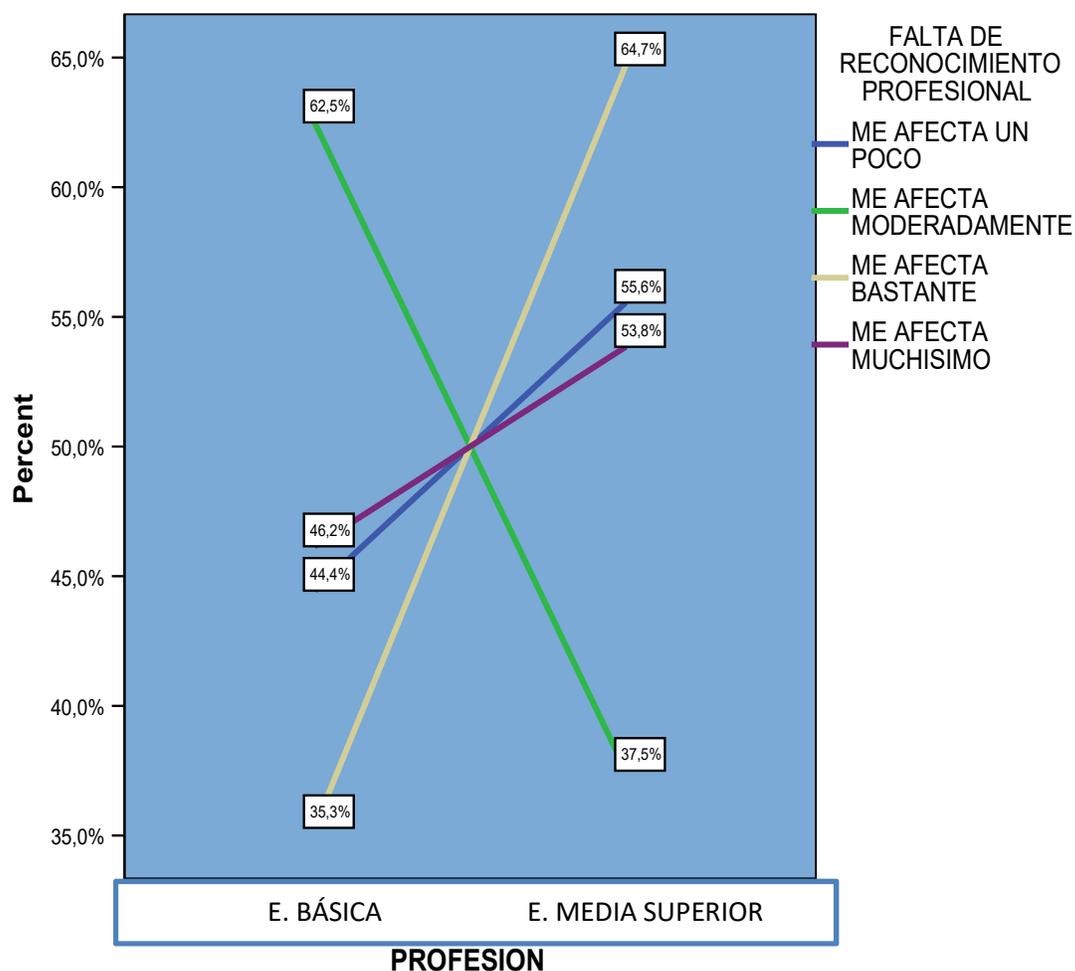
De los docentes que presentan el nivel de me afecta bastante la falta de reconocimiento, se observa que las diferencia son de 3 a 1 es decir por cada 3 maestros de educación media superior que se encuentran en esta situación, solamente se puedo observar que se encuentra 1 de educación básica.

Partiendo de las dimensiones de síndrome de burnout y en base a lo ya expuesto y que se pudo observar el 30% de los docentes de educación media superior en comparación con el 10% de los docentes de educación básica presentan grados altos de baja realización personal. Estudios como el de Arís (2009) señalan que el 48% de los docentes que conformaron su muestra presentaron una baja realización profesional. En la investigación de Fernández (2010) los resultados fueron muy similares el 50% de los docentes encuestados presentaron grados altos de baja realización personal. La realización profesional

sería la dimensión más afectada en el caso de los profesores de estos estudios debido a la baja aceptación

De lo anterior se puede concluir que los docentes de educación media superior presentan grados altos de baja realización personal y por consiguiente de reconocimiento profesional en comparación con los docentes de básica que en esta situación se encuentran más estables. Para más información remítase al apartado de resultados y a la figura 15

Figura 15. Grafica de líneas que nos permite ver la distribución entre las variables profesión y falta de reconocimiento profesional.



- ◆ Con respecto a la hipótesis donde se planteaba sobre los docentes si presentan niveles bajos de cansancio emocional y despersonalización Medidos por el MBI presentan una mayor realización personal se pudo observar lo siguiente:

En base a los resultados obtenidos de la triangulación realizada entre las variables cansancio emocional, despersonalización y realización personal, se observó que los docentes que padecen niveles bajos en las dos primeras dimensiones (cansancio emocional y despersonalización) padecen niveles altos de realización personal, y se observó que 1 de cada 5 docentes tienen problemas con su realización personal, sin embargo, no sufren niveles significativos de despersonalización y cansancio emocional, por otro lado, también se observó que quienes padecen niveles medios de cansancio emocional suelen padecer niveles altos en despersonalización y realización personal, de lo anterior, podemos observar que los docentes encuestados de educación básica y media superior aunque no padezcan las primeras dos dimensiones en la última dimensión los niveles mostrados son altos.

Partiendo de las dimensiones de síndrome de burnout y de otros estudios como el de Restrepo (2006), donde los resultados mostrados fueron en niveles severos de agotamiento emocional y despersonalización alcanzando al 37% y 34%, mientras que en el estudio realizado por Arís (2009) señalan que el 46% de profesores presenta agotamiento emocional, 20% despersonalización y 48% baja realización profesional. En la investigación de Fernández (2010) muestra, el 33,7% de los docentes evaluados presentan grados altos de agotamiento emocional, 33% grados altos de despersonalización y 50% grados altos de baja realización personal. La realización profesional sería la dimensión más afectada en el caso de los profesores de estos estudios debido a la baja aceptación.

Por lo tanto, en cuanto a la hipótesis que se planteó con respecto a que Los docentes si presentan niveles bajos de cansancio emocional y despersonalización Medidos por el MBI presentan una mayor realización personal, se concluye en base al análisis realizado en el apartado anterior y en base a la contrastación con otros estudios, que los docentes aunque estén cansados emocionalmente y carezcan de sentimiento no es impedimento para sentirse satisfechos en lo personal. Para mayor información remítase al apartado de análisis de resultados.

Por su parte, en cuanto a la hipótesis donde se planteó si los docentes de Educación Básica y Media superior presentan niveles altos de burnout medido por el MBI y el CBP-R si su reconocimiento profesional es bajo, se pudo concluir lo siguiente:

Los resultados que obtuvieron son relevantes ya que se observó que el 30.6% de los docentes tanto de educación básica como de media superior encuestados, mostraron algún grado de falta de reconocimiento profesional y a su vez padecen altos niveles de burnout.

Estudios como el de Arias & Jiménez (2013) encontraron que las relaciones bajas y moderadas entre los ingresos económicos y la baja realización personal de docentes aunque la relación es baja y negativa (-0,141), esto sugiere que en los docentes los ingresos económicos insuficientes les generan baja realización personal. Asimismo, estudios como el de Arís (2009) Fernández (2010) aunque no mencionan directamente que la obtención de ingresos bajo es determinante en una baja realización personal, señalan que los factores sociales, económicos y políticos, son determinantes para la realización profesional.

En los resultados obtenidos en este estudio se observó que 1 de cada 3 docentes encuestados padecen burnout ya sea directamente por la falta de reconocimiento profesional, o proveniente de algunas de las causas que provocan el burnout. Para mayor información remítase al apartado de análisis de resultados y a la Tabla 23

Tabla 23 Tablas cruzadas entre las variables resultado final y falta de reconocimiento profesional.

RESULTADO FINAL * FALTA DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL Crosstabulation

		FALTA DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL				Total
		ME AFECTADO UN POCO	ME AFECTADO MODERADAMENTE	ME AFECTADO BASTANTE	ME AFECTADO MUCHÍSIMO	
RESULTADO BAJO BURN OUT FINAL	Count	20	38	13	7	78
	% within RESULTADO FINAL	28,0%	48,0%	16,0%	8,0%	100,0%
	% within FALTA DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL	77,8%	75,0%	11,8%	15,4%	34,7%
	% of Total	9,7%	16,7%	5,6%	2,8%	34,7%
MEDIO BURN OUT	Count	4	12	36	12	64
	% within RESULTADO FINAL	4,0%	12,0%	72,0%	12,0%	100,0%
	% within FALTA DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL	11,1%	18,8%	52,9%	23,1%	34,7%
	% of Total	1,4%	4,2%	25,0%	4,2%	34,7%
ALTO BURN OUT	Count	4	4	36	24	68
	% within RESULTADO FINAL	4,5%	4,5%	54,5%	36,4%	100,0%
	% within FALTA DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL	11,1%	6,3%	35,3%	61,5%	30,6%
	% of Total	1,4%	1,4%	16,7%	11,1%	30,6%
Total	Count	28	54	85	43	210
	% within RESULTADO FINAL	12,5%	22,2%	47,2%	18,1%	100,0%
	% within FALTA DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	12,5%	22,2%	47,2%	18,1%	100,0%

Asimismo, también al realizar el cruce entre las variables falta de reconocimiento profesional y Resultado final donde se presentan los docentes que padecen burnout, se observó que:

Las pruebas de tipo nominal **pearson's chi-cuadrada, lambda, goodman, y kruskal tau, coeficiente de contingencia, coeficiente de incertidumbre phi y v de cramer**, mostraron una asociación de $p < 0.000$. Esto nos indica que existe una asociación entre estas variables, y nos muestran que la falta de reconocimiento profesional influye en si el docente padece o no burnout.

Por otro lado, las pruebas de tipo ordinal **likelihood ratio, somers d, Kendal tau b, Kendal tau c, gamma y correlación de spearman**, además de mostrarnos la asociación de significancia, observamos en las pruebas de tipo nominal, que la falta de reconocimiento profesional tiene que ver de manera directa en si presentan burnout.

En conclusión y en base a los resultados del análisis anterior se puede ver que los docentes de educación básica y media superior que presentan burnout, que es representando por 1 de cada 3 se pueden deber a la falta de reconocimiento en las labores que desempeña en su trabajo. Para mayor información remítase al apartado de análisis de resultados y a las tablas 24, 25 y 26.

Tabla 24 Tablas cruzadas entre las variables falta de reconocimiento profesional y resultado final.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,761 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	34,081	6	,000
Linear-by-Linear Association	20,350	1	,000
N of Valid Cases	72		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,75.

Tabla 25 Tablas cruzadas entre las variables falta de reconocimiento profesional y resultado final.

Directional Measures

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. †	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,329	,074	4,169	,000
		RESULTADO FINAL Dependent	,426	,091	3,889	,000
		FALTA DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL Dependent	,211	,094	2,058	,040
	Goodman and Kruskal tau	RESULTADO FINAL Dependent	,237	,071		,000 ^c
		FALTA DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL Dependent	,178	,055		,000 ^c
	Uncertainty Coefficient	Symmetric	,201	,061	3,250	,000 ^d
		RESULTADO FINAL Dependent	,216	,066	3,250	,000 ^d
		FALTA DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL Dependent	,188	,057	3,250	,000 ^d
	Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	,502	,090	5,451
RESULTADO FINAL Dependent			,497	,088	5,451	,000
FALTA DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL Dependent			,507	,093	5,451	,000

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on chi-square approximation

d. Likelihood ratio chi-square probability.

Tabla 26. Tablas cruzadas entre las variables falta de reconocimiento profesional y resultado final.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. †	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,685			,000
	Cramer's V	,484			,000
	Contingency Coefficient	,565			,000
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,502	,090	5,451	,000
	Kendall's tau-c	,506	,093	5,451	,000
	Gamma	,685	,111	5,451	,000
	Spearman Correlation	,554	,098	5,564	,000 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,535	,097	5,303	,000 ^c
N of Valid Cases		72			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

En cuanto a la hipótesis particular donde se planteaba que los docentes si presentan una carga de trabajo elevada por medio del rol del stress suelen padecer burnout en niveles medio o altos se concluye lo siguiente:

En resumen los resultados que se observaron de burnout alto y medio en docentes que presentan niveles altos de estrés del rol, este oscilo en el 16.7% lo cual nos índice que casi 2 de cada 10 sujetos pueden presentar burnout en niveles medios o altos.

Por otro lado, también es de resaltar que un 43.1% de los encuestados que se encuentran también en estos niveles de burnout, en cuanto al estrés del rol se mostraron indecisos pero si consideramos que indeciso es aquel sujeto que cree que elige pero que en realidad está eligiendo, ya que por conflictos internos no logra enfrentarlo y tomar la decisión es de llamar la atención, ya que 4 de cada 10 docentes puede estar padeciendo burnout por el estrés del rol, así mismo si consideramos los datos de burnout y de estrés del rol en niveles de indeciso y los niveles altos, se puede concluir que 59.8% pueden estar padeciendo burnout por este tipo de situaciones, en otras palabras 1 de cada 10 docentes. Para mayor información remítase al apartado de análisis de resultados y al tabla 27.

Tabla 27 Tablas cruzadas entre las variables resultado final y estrés del rol.

RESULTADO FINAL * ESTRES DEL ROL Crosstabulation

		ESTRES DEL ROL				Total
		EN DESACU ERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	
RESULTADO BAJO BURNOUT FINAL	Count	8	13	4	0	25
	% within RESULTADO FINAL	32,0%	52,0%	16,0%	,0%	100,0%
	% within ESTRES DEL ROL	66,7%	29,5%	26,7%	,0%	34,7%
	% of Total	11,1%	18,1%	5,6%	,0%	34,7%
MEDIO BURNOUT	Count	2	19	4	0	25
	% within RESULTADO FINAL	8,0%	76,0%	16,0%	,0%	100,0%
	% within ESTRES DEL ROL	16,7%	43,2%	26,7%	,0%	34,7%
	% of Total	2,8%	26,4%	5,6%	,0%	34,7%
ALTO BURNOUT	Count	2	12	7	1	22
	% within RESULTADO FINAL	9,1%	54,5%	31,8%	4,5%	100,0%
	% within ESTRES DEL ROL	16,7%	27,3%	46,7%	100,0%	30,6%
	% of Total	2,8%	16,7%	9,7%	1,4%	30,6%
Total	Count	12	44	15	1	72
	% within RESULTADO FINAL	16,7%	61,1%	20,8%	1,4%	100,0%
	% within ESTRES DEL ROL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	16,7%	61,1%	20,8%	1,4%	100,0%

De hecho, las pruebas de tipo ordinal **likelihood ratio, somers d, Kendal tau b, Kendal tau c, gamma y correlación de spearman**, nos muestran una asociación de $p < 0.001$, esto nos indica que el estrés del rol tiene que ver con la presencia de burnout en alguno de sus niveles medio o alto que los docentes presentaron.

Resumiendo y en base a lo descrito en los párrafos anteriores, se puede observar que los docentes de educación básica y media superior que presentan burnout en niveles medios o altos se debe al estrés del rol, y como lo mencionamos por lo menos en 6 de cada 10 docentes presentan esta situación en algún nivel. Para mayor información remítase al apartado de análisis de resultados y al cuadro tablas 28 y 29.

Tabla 28 Tablas cruzadas entre las variables resultado final y estrés del rol.

Directional Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. †	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal: Somers' d Symmetric	,262	,109	2,352	,019
RESULTADO FINAL Dependent	,288	,118	2,352	,019
ESTRES DEL ROL Dependent	,240	,102	2,352	,019

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabla 29 Tablas cruzadas entre las variables resultados final y estrés del rol.

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,263	,109	2,352	,019
	Kendall's tau-c	,240	,102	2,352	,019
	Gamma	,420	,167	2,352	,019
	Spearman Correlation	,285	,118	2,492	,015 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,296	,115	2,590	,012 ^c
N of Valid Cases		72			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Ahora bien, como se ha observado durante el proceso de investigación la problemática docente nace a raíz de todas las situaciones que se le presentan en su contexto. Este tipo de situaciones a corto o mediano plazo conllevan al docente a situaciones de estrés y por lo tanto al desarrollo del malestar docente o burnout.

El estudio nos arroja un perfil de nuestros docentes donde uno de cada tres padece y uno de cada tres están propensos a padecerlo, lo cual son indicadores de alerta, ya que por medio de estos resultados podemos asegurar que un alto porcentaje de docente padecen malestar o están propensos a padecerlo, en comparación con otros estudios realizados en países europeos y con resultados similares.

Concretamente en Francia en un análisis realizado por Martínez.-Abascal & Bornas en 1992, ya mencionan que desde la década 70s ya se presentaban índices similares que los obtenidos por nuestro estudio donde ellos mencionan que el 35% de las personas encuestadas en su estudio se encontraban en situación de depresión y problemas de ansiedad características valoradas por el

MBI y por consiguiente referente de que los docentes presentan Malestar docente o burnout.

Por su parte, otros estudios realizados en Estados Unidos concretamente Coates (1976) y Zuo, Qiu & Zhen (2003) en China, mencionaban que sobre el 30% de sus muestras padecían malestar docente, dichos datos que se observaron se asemejaban a los obtenidos en nuestra muestra.

Así pues y concretamente en países de habla hispana se puede observar que los datos son superiores oscilando sobre el 50%, un porcentaje por encima del obtenido en nuestro estudio pero si consideramos a los docentes que están propensos a padecerlo que es del 30%, al sumarlos al porcentaje de los que lo padecen se observa que el porcentaje es mayor aproximadamente del 60%.

De igual forma en el estudio realizado por De la Torre & Godoy (2002) hacen mención a datos por debajo del 30% sobre el padecimiento de los docentes, sin embargo, al hacer el cálculo por el número de alumnos que estarían en sus manos durante los años de servicio la problemática se veía agravada por dicha situación.

Como se ha podido observar sin duda el malestar docente se está presentando cada día más por las diferentes situaciones en las que se encuentran inmersos nuestros docentes y que los están llevando a padecer burnout y que está penetrando en las entrañas del sistema educativo y sobre todo dentro del trabajo docente en las aulas.

De hecho, otras investigaciones más recientes como el realizado con maestros del estado de Guanajuato Rodríguez (2007) y otro realizado en china, ubicaron como causa principal del estrés al ambiente físico y como se encuentran las aulas donde laboran, así como, el exceso de trabajo.

Esto no lleva a entender que los profesores están expuestos a unos niveles de ruido tanto internos como externos por encima de lo normal y esto conlleva a que se sientan estresados. Por su parte, debemos entender que se deben de considerar otros aspectos relacionados con la conformación del ambiente ergonómico como: el buen estado del mobiliario, el tamaño de los espacios, por consiguiente el número de alumnos por espacio, la luminosidad, etc., (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2007).

Por el contrario, también hemos de mencionar otros estudios que se realizaron en centros escolares venezolanos, el primero en los niveles de enseñanza básica y nivel medio, y donde se encontró que los factores laborales que provocan mayor estrés son: el volumen de trabajo, los factores relacionados con los alumnos, el salario inadecuado y el déficit de recursos materiales y escasez de equipos y facilidades para el trabajo (Oramas, Almirall & Fernández Díaz, 2007) y un segundo estudio también realizado en Venezuela concretamente en el área metropolitana de caracas con 295 docentes de aula, reporto altos niveles de estrés por diversos factores, entre los que se destaca el reconocimiento por el salario y beneficios, y la inseguridad en el entorno de la escuela (Ramírez; D'Aubeterre & Álvarez, 2008).

Como se puede observar estudios similares en diferentes estudios realizados en las últimas décadas y años, tanto en diferentes países alrededor del

mundo, y sobre todo de latinoamericanos han obtenido resultados muy similares a los obtenidos en este estudio y los cuales nos vienen a corroborar los resultados obtenidos y donde se puede observar que el salario y el reconocimiento profesional son determinantes en la aparición del malestar docente.

Al inicio de esta investigación nos plateábamos como hipótesis:

El escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y las características del contexto escolar, favorecen niveles altos de malestar docente, más elevada en el caso de los maestros de la etapa media superior que en los docentes de la etapa básica de la ciudad de Mexicali Baja California-México

En otras palabras con los resultados obtenidos y el análisis realizado se puede observar que por encima de las situaciones de carácter emocional y despersonalización, las cuestiones que tienen que ver más con el reconocimiento profesional y la realización personal determinan en la mayoría de los docentes encuestados si presentan el síndrome de burnout o malestar docente.

Es interesante ver como los docentes consideran más determinante un salario, que les valoren su trabajo, que sean apreciados por las actividades que realizan y al no suceder esto los docentes se sienten frustrados y por consiguiente presentan malestar docente o burnout. Asimismo, se observó que los docentes de educación media superior son más propensos a esta situación en comparación con los docentes de educación básica lo cual también nos indica que conforme se va avanzando en los niveles educativos los docentes pueden padecerlo por la

situaciones que se van presentando tanto en lo personal, como el entorno profesional.

Por último y lo más importante es que aproximadamente el 30% de los encuestados se encuentran quemados, sin embargo, hay otro 30% de docentes propensos a padecer malestar docente o burnout, también es importante resaltar que no importan los años de servicio el malestar docente puede aparecer en cualquier momento y no respeta ni edad, ni sexo.

7.2 CONCLUSIONES

Tras el trabajo estadístico de los datos recogidos en las baterías de test (MBI, CBP-R y el cuestionario elaborado para esta investigación) introducidas en la base de datos del SPSS 19 se comprobaron las hipótesis tanto la general como las alternativas.

La presente investigación no experimental nos permitió entender más a fondo el fenómeno del malestar docente, así como, el abrir nuevas líneas de futuros estudios que vayan encaminados a un mayor entendimiento de los factores que presentan y evaluar todo lo que interviene en el proceso de la aparición del malestar docente. Asimismo, sería interesante afrontar este tipo de estudios desde otros paradigmas metodológicos que nos permitirán tener información desde diferentes perspectivas y poder afrontar mejor las situaciones que se presentan en el entorno de los docentes. La información que se obtiene podría ser difundida para que los docentes, autoridades educativas y sociedad en general, para que entiendan mejor este tipo de situaciones y sobre todo que el malestar docente sea como el cáncer y cada día crecer más y afecta a más profesionales de la educación.

De esta forma, se estaría fomentando una cultura de atención y cuidados hacia la psique del ser humano y se incidiría implícitamente sobre la calidad de la enseñanza. Por otro lado, después de haber realizado la investigación y analizado la información acerca del síndrome de burnout o malestar docente, nos podemos dar cuenta que no encontramos ante una situación relevante por lo que está implicando para los docentes tanto de manera individual como social, presente en todos los países sin excepción y en cualquier nivel educativo desde preescolar hasta universidad (investigaciones). Es como el cáncer va invadiendo poco a poco

y no respeta ni sexo, ni edad, y cada día crece el número de profesionales afectados por este síndrome.

Ahora bien, es un fenómeno difícil de entender ya que en cada país se puede presentar de diferente manera, mientras que algunos docentes la parte emocional es fundamental, para otros lo es el reconocimiento profesional y realización personal, pasando por la despersonalización, el estrés del rol etc. Por todo ello, siempre es importante educar a los docentes sobre este tipo de situaciones y que sean conscientes de que el burnout o malestar docente, siempre estarán presentes en su entorno laboral y pueden verse de alguna forma afectados por esta, esto en el mejor de los casos ya que puede que ya los docentes presenten síntomas, o ya estén aquejados por esta situación.

Es una realidad, que el número de docentes aquejados por esta situación está en aumento, sin embargo, lo alarmante es que hay docentes que no están conscientes de la situación en que se encuentran y siguen laborando y no buscan ayuda interna o externa para poder encontrar una solución. Este tipo de estudios nos ayuda a poder entender el fenómeno pero sobre el poder brindar una orientación para que los profesionales puedan ser atendidos, y sobre todo encuentren el camino adecuado para un buen desempeño profesional.

Por lo mencionado y profundizando ahora partiremos de los objetivos planteados para entender más que sucede con dicho fenómeno, y a partir de ello ir cerrando el estudio y hacer las recomendaciones y prospectiva correspondiente conforme al objeto de estudio.

OBJETIVO GENERAL:

Analizar como el escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y las características del contexto escolar, favorecen niveles altos de malestar docente, más elevada en el caso de los maestros de la etapa media superior que en los docentes de la etapa básica de la ciudad de Mexicali Baja California-México

La hipótesis planteada a partir de este objetivo es la siguiente:

El escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y las características del contexto escolar, favorecen niveles altos de malestar docente, más elevada en el caso de los maestros de la etapa media superior que en los docentes de la etapa básica de la ciudad de Mexicali Baja California-México

Los resultados obtenidos fueron importantes, ya que se pudo observar que la falta de una realización profesional y sistemas de mejoramiento o promoción en el ámbito laboral de los docentes de educación básica y media superior, si presentaron malestar docente por la falta de mejores condiciones de trabajo. Esto se pudo notar ya que 4 de cada 10 docentes encuestados lo presentaron independientemente del nivel en que laboran.

Por otro lado también se observa que en cuanto a lo que tiene que ver con la realización profesional a pesar de que en Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) es menos latente en Educación Media Superior (Bachillerato) se observa que es mayor pero igual que en la realización profesional 4 de cada 10 encuestados presentan niveles altos de falta de realización.

Por su parte, estudios como el de Arias & Jiménez (2013) obtuvieron los siguientes resultados 13,3% de docentes presenta agotamiento emocional, 51,5% presenta despersonalización, y 66,1% baja realización personal en grados severos. Por otro lado, Arís (2009) señala que el 46% de profesores presenta agotamiento emocional, 20% despersonalización y 48% baja realización profesional. En la investigación de Fernández (2002) (citado por Arias & Jiménez 2013), que es más próxima a las condiciones socioculturales de nuestra muestra, el 33,7% de los docentes evaluados presentan grados altos de agotamiento emocional, 33%, grados altos de despersonalización y 50% grados altos de baja realización personal. En nuestra investigación los resultados que se obtuvieron fueron muy similares sobre el 40%.

Esto nos quiere decir que la falta de realización profesional y sistemas de mejoramiento o promoción en el ámbito laboral de los docentes, favorecen niveles altos de burnout o malestar docente.

OBJETIVO ESPECIFICO:

Diferenciar entre los docentes de educación básica y media superior si padecen niveles de burnout medidos por el MBI Y CBP-R y su relación con su desarrollo personal y profesional.

La hipótesis planteada a partir de este objetivo es la siguiente:

El profesorado perteneciente a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) muestra niveles de burnout medidos por medio del MBI y CBPR (rol del stress y falta de reconocimiento) más elevados que los docentes de educación media superior.

El profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) presenta mayor grado de cansancio emocional a diferencia de los profesores de educación medio superior y por consiguiente influye en su desarrollo

En los resultados obtenidos los docentes de Educación Media Superior presentaron niveles altos de Burnout o malestar docente, en comparación con los de docentes de Educación Básica. Así pues, los docentes de Educación Media Superior padecen niveles más altos de burnout con un 20.8% en comparación a los de Educación Básica que solo lo presentan el 9,72%. Partiendo de lo anterior se observa que 2 de cada 10 docentes de Educación Media Superior padecen niveles altos en comparación con los de Educación Básica que es 1 docente de cada diez, asimismo, es conveniente subrayar que los docentes que se encuentran en niveles medios por su condición y que los datos son muy similares a los de niveles altos, estos docentes están propensos a padecer Burnout o malestar docente ya que se encuentran en los límites.

Esto se corrobora con estudios como los de Arias & Jiménez (2013); Arís (2009) y Fernández (2002) (citado por Arias & Jiménez 2013) los cuales nos indican que entre el 20% y el 30% de los encuestados padecen malestar docente.

De tal forma y en base a lo mencionado en el párrafo anterior, se puede observar que el profesorado perteneciente a educación media superior si presenta niveles más altos de burnout o malestar docente, a diferencia de los docentes de educación básica, sin embargo, como ya lo mencionamos anteriormente de nuestra muestra total seria el solamente el 30%.

OBJETIVO ESPECIFICO:

- ◆ Determinar entre los docentes de educación básica y medio superior si existe una relación entre padecer burnout y el reconocimiento social.

La hipótesis planteada a partir de este objetivo es la siguiente:

El profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) presenta mayor grado de despersonalización a diferencia de los profesores de educación media superior y es un determinante en la aparición de burnout.

El profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) suele presentar niveles superiores en la falta de reconocimiento personal en comparación a los docentes de educación medio superior.

Los docentes de Educación Básica y Media superior presentan niveles altos de Burnout medido por el MBI y el CBP-R si su reconocimiento profesional es bajo.

Se observó que si existe una relación directa, como lo hemos mencionado, al momento que un docente no es reconocido en lo profesional y a las escasas posibilidades de promoción, de antemano se entiende que tampoco es reconocido socialmente eso ha sido una latente de las últimas décadas y es por ello que se realizó una reforma educativa en la década de los noventa en el siglo pasado, no obstante, a pesar de que han pasado ya casi 2 décadas de la misma sigue siendo una incógnita esa revalorización docente. Por otro lado esto se ha acrecentado con la Ley del Servicio Profesional docente que viene a regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio docente.

Así pues, estudios como el de Oramas, Armirall & Fernández (2007) y Güell (2015) en educación básica y nivel medio superior, hacen mención a los factores que provocaban estrés en los docentes. Por otro lado mencionaron otros factores que provocaban el estrés en los docentes como lo eran el déficit de reconocimiento por el salario y beneficios, y la inseguridad en el entorno de la escuela Ramírez, D'Aubeterre & Álvarez, (2008).

Con el primero el plan nacional de modernización de la educación básica se realizaron una serie de acuerdos entre lo que era mejorar su salario, mayor valorización del trabajo docente, etc., y al no cumplirse esos acuerdos la mayoría de los docentes se sienten frustrados y poco valorados. Con el segundo todavía es una incertidumbre ya que dependerá de una evaluación la mejoría de tus condiciones laborales y sobre todo tu salario, que se dará por medio de incentivos que se obtendrán del proceso de evaluación y que se realizaran cada 4 años y que se irán acrecentando hasta llegar al 100% en un periodo de 28 años.

OBJETIVO ESPECIFICO:

Diferenciar entre los docentes de educación básica y media superior si padecen niveles de B burnout medidos por el MBI Y CBP-R y su relación grado de realización profesional y el estrés del rol docente.

La hipótesis planteada a partir de este objetivo es la siguiente:

El profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) presentan un mayor grado de realización personal medidos por el MBI y CBP-R a diferencia de los profesores de media

El profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se encuentra más propenso a presentar niveles superiores de estrés en su rol docente en comparación con los docentes de educación medio superior

De análisis que se realizó se observó la existencia de una relación directa en 3 de cada 10 docentes que fueron encuestados y que presentan un grado de realización profesional bajo y de estrés del rol.

Como ya se ha mencionado, con los estudios de Arias & Jiménez (2013); Arís (2009) y Fernández (2002) (citado por Arias & Jiménez 2013), los resultados que se han obtenido sobre los docentes que padecen burnout fueron muy similares y oscilaban sobre el 30% de la muestra, pero además, podemos ver que los resultados más altos en estos estudios, se asemejan a los resultados obtenidos en este y donde la realización personal es uno de los más afectados y con los niveles altos.

Sin embargo, a pesar de que 3 de cada 10 padecen malestar docente, y como ya se hizo mención anteriormente, es de llamar la atención como otro número similar de docentes en servicio se encuentren en el límite de padecer alguna de las situaciones que produce el malestar docente, cansancio emocional,

despersonalización, reconocimiento profesional o realización personal, estrés del rol, etc. y esto si es de llamar la atención por los datos podían crecer hasta el 60%.

OBJETIVO ESPECIFICO:

Determinar si las situaciones que se dan a partir de la inadecuada organización, distribución y situaciones que se dan dentro del aula y el entorno escolar son detonantes para que los docentes presenten burnout.

Los docentes si presentan una carga de trabajo elevada por medio del rol del stress suelen padecer burnout en niveles medio o altos.

En los resultados del análisis se constató que esto es relativo, ya que en cuanto al cansancio emocional muchas veces ocasionado por sobre carga de clases y del trabajo diario con los alumnos no es el principal determinante, ni tiene que ver el estrés del rol, lo que hace que el docente desarrolle burnout como lo hemos observado tiene más que ver con la parte del reconocimiento profesional, es decir, un buen salario, que valoren su trabajo, etc.

Además, estudios como los de Mota, Mollinedo, Ordóñez & Torres (2011) Pando, Castañeda, Gregoris, Águila, Ocampo de Águila & Navarrete (2006) que mencionan que la carga de trabajo pueden padecer burnout o estrés.

Sin embargo, hay otros estudios como el de Rodríguez (2007). Donde se obtuvieron resultados en el sentido de que si el docente se encuentra expuesto a un nivel de ruido muy superior al que requiere para sus tareas, por parte de los estudiantes, y sumando el del exterior puede causar estrés. Otros estudios mencionan que el espacio disponible y la conservación de los edificios, la calidad constructiva y el ambiente cromático, si no son los adecuados ejercen una función como agentes estresores (Travers & Cooper, 1997). Sin embargo, un estudio realizado en china observó como causa de estrés al ambiente físico de trabajo y la sobrecarga de roles (Yang et al., 2004). Ha todos estos estudios también como factores de estrés, se añaden el déficit de recursos materiales y escasez de equipos y facilidades para el trabajo (Oramas, Almirall & Fernández Díaz, 2007) (Orasma 2013)

En base a los resultados y a los objetivos planteados se puede observar como los docentes de Educación Media Superior se encuentran más propensos a padecer burnout o malestar docente que los de Educación Básica. Sin embargo, es importante entender que las causas principales tienen que ver con lo planteado en nuestro objetivo general y es el escaso reconocimiento social. Esto se observó de un tiempo a la fecha, el mismo sistema conjuntamente con los medios de comunicación y el gobierno han puesto en entre dicho el trabajo docente y que este carece de calidad.

Todo esto debido, por un lado, a la actual estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y debido al tipo de políticas que están promoviendo y por las cuales el docente tiende a perder derechos, y por otro lado, las características del contexto escolar, debido a todos los cambios que se están dando en materia educativa y a las situaciones de carácter social que se están generando como lo son: desintegración familiar, drogadicción, la situación económica de los padres, etc.

En base a lo mencionado anteriormente, se debe de comenzar con una revalorización al reconocimiento de la labor docente y como ya se ha mencionado es uno de los factores determinantes en la aparición del burnout o malestar docente, sin embargo, se debe de considerar de manera importante nuevas formas de compensar al docente y motivarlo para que se le reconozca su labor.

Con todo lo analizado en el apartado de resultados y la discusión de resultados, podemos concluir que:

- El malestar docente si aparece por las situaciones de desarrollo personal, como los es la falta de reconocimiento profesional.
- Un trabajo no muy bien remunerado.
- Sobrecarga de trabajo.
- Situaciones personales que vienen a desestabilizar al docente.
- Una desvalorización del trabajo docente por parte de la sociedad.

Por lo tanto, después de todos los resultados obtenidos podemos ver que estamos ante una situación que afecta tanto individualmente como colectivamente al profesorado. También se puede observar que es un fenómeno social y que se está presentando en muchos países y en todos los niveles educativos, sin tomar en cuenta estatus, simplemente el malestar docente o burnout está atacando como un cáncer que lentamente va acabando con la estabilidad de los docentes y por consiguiente su salud.

El número de docentes que se están viendo afectados cada día crece más y más y sobre todo en los países en vías de desarrollo ya que no cuentan con un

sistema que apoye al docente en este tipo de situaciones y lo enseñe a cómo afrontarlas. Lo difícil que representa todo lo que envuelve al burnout o malestar docente no es solo lo que le puede pasarle, sino, que a través de ellos se ve perjudicado todo el entorno educativo y sobre los alumnos.

Un buen ambiente de trabajo dentro del centro escolar, una estabilidad laboral y familiar, así como, social, son herramientas determinantes en que el malestar no aparezca.

En resumen, lo más importante a destacar es que aproximadamente el 30% de los encuestados se encuentran padecen este mal, sin embargo, hay otro 30% de docentes propensos a padecerlo, también es importante resaltar que no importan los años de servicio el malestar docente puede aparecer en cualquier momento y no respeta ni edad, ni sexo.

Después de haber realizado la investigación y analizado la información acerca del síndrome de burnout o malestar docente, nos podemos percatar que nos encontramos ante una situación relevante por lo que está implicando para los docentes tanto de manera individual como social, presente en todos los países sin excepción y en cualquier nivel educativo desde preescolar hasta universidad (investigaciones). Ya se dijo, es como el cáncer va invadiendo poco a poco y cada día crece más y más, el número de profesionales afectados por este síndrome.

Es un fenómeno difícil de entender ya que en cada país se puede presentar de diferente manera mientras que algunos docentes la parte emocional es fundamental, para otros lo es el reconocimiento profesional y realización personal, pasando por la despersonalización, el estrés del rol, etc.

Es importante, que se siga investigando sobre la génesis, dinámica y abordaje del problema, ya que no se debe olvidar que los docentes son los primeros perjudicados, pero no los únicos, pues a través de ellos se ven afectados un gran número de alumnos, el clima laboral del centro de enseñanza y, con bastante asiduidad, la esfera familiar del docente. En definitiva, lo que está en juego es algo más que la calidad de la enseñanza.

Por todo ello, siempre es importante educar a los docentes sobre este tipo de situaciones y que sean conscientes de que siempre estarán presentes en su entorno laboral y pueden verse de alguna forma afectada por esta, esto en el mejor de los casos ya que puede que ya los docentes presenten síntomas, o ya estén aquejados por esta situación.

Es una realidad que el número de docentes está en aumento, sin embargo, lo alarmante es que hay docentes que no están conscientes de la situación en que se encuentran y siguen laborando y no buscan ayuda interna o externa para poder encontrar una solución. Este tipo de estudios nos ayuda a poder entender el fenómeno pero sobre el poder brindar una orientación para que los profesionales puedan ser atendidos, y sobre todo encuentren el camino adecuado para un buen desempeño profesional.

En este sentido, últimamente en algunos estados se están organizando jornadas y cursos de formación que tienen por objeto dar respuesta a esta necesidad de información que se ha detectado en los docentes. Esto es positivo pero obviamente no podemos limitarnos únicamente a esta fase testimonial, se impone la necesidad, a nivel oficial, de elaborar programas rigurosos de actuación tendientes a prevenir y paliar el problema.

Dichos planes, entendemos, deberían incidir tanto en el tratamiento sintomático del malestar docente, el cual no puede descuidarse, como en la resolución de muchos de los problemas que vienen afectando al profesorado y que no son otra cosa que los auténticos factores que provocan dicho malestar.

Por todo lo anterior, es importante que los profesionales de la educación (docentes) estén conscientes de las situaciones que se dan dentro de los entornos educativos y sobre todo de lo que implica el malestar docente para ellos en lo personal y profesional. Sobre todo entienda que en cualquier momento pueden verse afectados o en su defecto ya presente esta situación. Por lo tanto, también debemos de buscar desarrollar toda una serie de programas, capacitación y divulgación de lo que representa el malestar docente para que así los docentes puedan seguir mejorando su trabajo pero con la estabilidad necesaria en todos los espacios donde se desenvuelve y sobre todo comprender que se tiene solución para las situaciones que se le pueden presentar.

En base a lo mencionado en párrafos anteriores y a los resultados obtenidos y el análisis realizado se podrían considerar las siguientes propuestas de actuación. Ver tabla 30.

Tabla 30. Propuestas de actuación a partir de los resultados obtenidos.

FACTOR	PROPUESTAS
Centros de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Que la formación docente este acorde a los planes y programas actuales. • Buscar la mejora continua del profesorado en formación para mejorar su práctica docente.

docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Que los programas de formación se unifiquen para que desarrollen los mismos procesos formativos. • Capacitar a los futuros docentes en todo lo que concierne a la normatividad vigente. • Implementar en el currículo materias relacionadas con el manejo del estrés y las emociones.
Reconocimiento al trabajo docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar sistemas de estímulos que beneficien al docente en base a su trabajo y no a evaluaciones solamente. • Desarrollar estrategias que conlleven a un revaloración del trabajo docente. • Desarrollar estrategias de trabajo colectivo entre comunidad y escuela que permita cambiar la imagen del docente. • Que el centro escolar promueva la vinculación con los padres y la sociedad para que conozcan la verdadera labor docente.
Sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar estrategias conjuntas que le permitan al colectivo docente desarrollar mejoras en los planes y programas de estudio. • Involucrar al colectivo docente en todos los cambios y propuestas de ley que se tengan contempladas. • Mejorar las condiciones de trabajo de los docentes tanto en salario como en prestaciones.

	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar en incremento de horas a los docentes de asignatura sin afectar sus derechos. • Desarrollar estrategias que permitan al docente contar con espacios más adecuados para su labor. • Buscar estrategias que permitan al docente contar con un equilibrio en su carga de trabajo. • Desarrollo de cursos sobre el aprendizaje cooperativo y colaborativo • Normar como en otros estados la incapacidad por estrés o desgaste emocional.
Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar programas que permitan manejar la parte emocional del docente. • Implementar programas de manejo del estrés en los colectivos docentes.
Herramientas docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar programas en el uso de las TICs para el trabajo docente. • Implementar cursos sobre el trabajo cooperativo y el uso de las TICs en el aula.

Para finalizar, el presente estudio tiene como objetivo primordial crear conciencia de este mal que está afectando de manera alarmante los centros escolares, y que nuestro sistema debe de buscar la manera de capacitar a los docentes y enseñarles cómo afrontar estas situaciones. El generar conciencia de la importancia de la salud del profesor en el marco de la enseñanza, es

importante, ya que de esto dependerá que pueda lograr una estabilidad emocional, laboral y social dentro de su vida y su entorno profesional.

7.3 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Los estudios que parten de una metodológica cuantitativa según para Tamayo(2007) consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio. Asimismo, este tipo de estudios tiene sus limitantes en el hecho de utilizar test o cuestionarios ya desarrollados que implica situaciones de manipulación de la información, y a la realidad que toda prueba estandarizada o no, presentara grados de subjetividad, ya sea por la misma prueba o en su defecto por que tratamos con seres humanos que sus respuestas son subjetivas y no muy controladas.

Es decir, en base a las variables que se estudiaron en esta investigación (malestar docente, falta de reconocimiento profesional, cansancio emocional, despersonalización) el docente puede no estar consciente de lo que contesta (si no tiene capacidad de insight, es decir, de darse cuenta de lo que siente y de cómo le afectan las situaciones del contexto) y eso ya nos llevaría a tener problemas de confiabilidad, y por consiguiente a resultados erróneos. Es por ello que el informante puede negar una situación que en realidad está consciente que está sucediendo pero de alguna manera busca manipular las respuestas, todo ello con la finalidad de mostrar deseabilidad social ante una realidad que se le está presentando. Ante este tipo de situaciones se debe de buscar la sensibilización para evitar esta manipulación y contar con personal externo que apoye a esta labor.

Por lo tanto, y partiendo de lo mencionado esto nos permitió aplicar una análisis de tipo descriptivo y exploratorio. En base a los resultados que nos arrojó

este tipo de análisis entendemos que esto puede haber incidido de alguna forma pero sin ser estos contundentes.

Así también de los cuestionarios utilizados, manejamos 5 dimensiones: del MBI, la realización personal, cansancio emocional y despersonalización y del CBP-R el estrés del rol y la falta de reconocimiento profesional. Entendemos que este segundo test maneja otros factores y dimensiones pero por el tipo de estudio y la bibliografía y abordaje del tema se hizo necesario limitar a estas dimensiones.

Además, y a partir de los resultados y el desarrollo del marco teórico, así como las implicaciones que el estudio nos llevó, se obtuvo que se hace importante considerar para estudios posteriores la posibilidad de trabajar con otros grupos representativos de la población y emplear instrumentos de medición que evalúen otros aspectos más precisos de las variables de estudio.

Sin duda toda investigación siempre va a estar condicionada a contener debilidades, como las mencionadas, dado que hemos recogido información de unos profesionales de la educación y a partir de ello hemos deducido el grado de reconocimiento social y satisfacción laboral. Asimismo, por lo mencionado podemos entender el grado de subjetividad que presenta nuestro estudio y en nuestro análisis y ello sin duda representa un grado de sesgo en nuestro estudio.

Por último y como en todo estudio, los resultados no pueden ser generalizados, ya que nos encontramos en un contexto con características determinadas, sin embargo, si puede servir de apoyo para estudios con características similares en otros contextos.

7.4 PROSPECTIVA

En este apartado daremos algunas recomendaciones para los que quieran continuar con líneas futuras o si seguimos en esta línea de investigación.

En base a lo mencionado en el apartado de limitaciones se debería buscar controlar mejor los instrumentos y recogida de información, se debería de buscar alguna otra opción de test o una mejor adaptación de los mismos.

A la vez esto daría herramientas para poder entender más a fondo una situación que afecta a los docentes y que puede ser causal de situaciones antes nunca experimentadas por los mismos.

Por otro lado, se debe de considerar el revisar y analizar las condiciones de carácter exterior del trabajo docente en educación básica y media superior, sobre todo en aquellas que implican que el docente se sienta estresado como son las evaluaciones, y de alguna forma implementar estrategias de cambio organizacional.

También, el buscar desarrollar medios de gestión que permitan la realización de evaluaciones que favorezcan la detección de estas situaciones de estrés que a corte o mediano plazo pueden afectar el desempeño laboral de los docentes y en consiguiente intervenir.

Al mismo tiempo, los centros formadores de docentes introduzcan en su curricula el tema de malestar docente como parte de los conocimientos de los futuros docentes, todo con la finalidad de prevenir o controlar a futuro dicha enfermedad.

Así pues, se debe de realizar un análisis de las condiciones exteriores de trabajo y la normatividad vigente, sobre todo en aquellas donde el docente se puede ver afectado y le implique desarrollar malestar docente o burnout.

Asimismo, implementar un sistema de acciones e incentivos en el ámbito organizacional para revertir este tipo de situaciones que se pueden presentar en el entorno escolar y poder desarrollar programas que permitan la detección temprana y así poder ayudar al docente a tener un equilibrio emocional.

Por último, también deberíamos de trabajar no solo con los docentes si no con los directivos para ver qué tipo de programas de apoyo y afrontamiento hay de apoyo a los docentes y si no poder desarrollar una serie de programas que permitan afrontar el malestar docente de una mejor manera.

BIBLIOGRAFÍA Y

ANEXOS

9.1 BIBLIOGRAFÍA

9.2 ANEXOS

9.1 BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Pérez, E (1998). *El malestar docente. Organización y Gestión Educativa*, 2. 3-7.
- Albanesi de Nasetta., S. De Bortoli., M. & Tifner S (2006). *Aulas que enferman. Psicología y Salud*, julio/diciembre, año/vol.16, 02, Universidad Veracruzana, pp. 179-185. Consultado octubre 2015. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/291/29116207.pdf>
- Aldrete Rodríguez, M., Preciado Serrano. M., Franco Chávez, J., Pérez, J. & Aranda Beltrán, C. (2008) *factores psicosociales laborales y síndrome de burnout diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, zona metropolitana de Guadalajara, México*. Segundo foro de las américas en investigaciones sobre factores psicosociales. Consultado julio 2015. Recuperado de: http://factorespsicosociales.com/segundoforo/trabajos_libres/ALDRETE-PRECIADO-FRANCO-ETAL.pdf
- Álvarez, J., DAubateere, M. & Ramírez T. (2010) *Dimensiones asociadas al estrés laboral de los maestros Venezolanos*. Investigación y Postgrado v.25 n.1 Caracas. Consultado octubre 2015. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000100003
- Álvarez V. M. (2015) *El papel del profesorado en la actualidad: modelos de enseñanza en educación primaria*. España. Gerüst.
- Anadón Revuelta, O. (2005). *La formación en estrés para la prevención del síndrome de Burnout en el currículo de formación inicial de los maestros. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, sin mes, 197-220.
- Antúnez Marcos, S (1994). *¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesoras y profesores? Aula de innovación Educativa*, 28-29.49-52.

- American Psychological Association (2016) *Cambie de opinión acerca de la salud mental*. Artículos APA help center. Consultado octubre 2015. Recuperado de: <http://www.apa.org/centrodeapoyo/cambie.aspx>
- Arias Gallegos, W. & Jiménez Barrios, N. (2013) *Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa*. *Revista Educación* Vol. XXII, N° 42, marzo 2013, pp. 53-76 / ISSN 1019-9403
- Arís Redo, No (2009). *El síndrome de Burnout en los docentes de infantil y primaria: un estudio en la zona del Vallés Occidental*. Consultado septiembre 2015. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticialD=2129&SecciolD=2298>
- Baka, L. (2015). Does job burnout mediate negative effects of job demands on mental and physical health in a group of teachers? Testing the energetic process of Job Demands-Resources model. *International Journal Of Occupational Medicine & Environmental Health*, 28(2), 335-346. doi:10.13075/ijomeh.1896.00246
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Blasse, J. J. (1982): "A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout". *Educational Administration Quarterly*.
- Brunner, J.J. (2008). *Sin Buenos Profesores no hay Buena Educación*. Chile: El Mercurio.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (2001). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.
- Buendía J. & Ramos F.(2001). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide. (2001). Pag. 59-83
- Busquet, M.(2008). *Quemados: el síndrome de burnout*. España, Paidós.
- Cabero Almenara, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid, Mc Graw Hill
- Calvo, M (1998). *Ser maestro hoy*. *Comunidad Educativa*, 242. 33-35.

- Chalmers, A (1994). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (11ª ed). España: Siglo XXI.
- Cañadas de la fuente, G (2012) *Medida e identificación de factores de riesgo de padecimiento del síndrome de burnout en personal de enfermería*. UNED tesis doctoral. Consultado septiembre 2015. Recuperado de: <http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:PsicologiaGacanadas/Documento.pdf>
- Cañal de León, P. (2002) *Innovación educativa*. España. Akal.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Tercera reimpresión. Madrid: Morata.
- Consejo Nacional de Población (2014) *La situación demográfica en México*. CONAPO. Consultado octubre 2015. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/2422/1/image/s/La_Situacion_Demografica_de_Mexico_2014.pdf
- Cornejo, R. (2009). *Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile*. Educación y Sociedad (online). 2009, vol.30, n.107, pp. 409-426. ISSN 0101-7330.
- Cox, S. & Heames, R. (2000) *Cómo enfrentar el malestar docente. Estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*. Barcelona, España: Octaedro, Biblioteca Latinoamericana.
- Daft, L. (1999). *Organizaciones: el comportamiento del individuo y de los grupos humanos*. México: Limusa
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículo*. México: Paidós.
- Díaz, P. (2005) *Condiciones de trabajo y tareas docentes en Educación Secundaria. Satisfacción del profesorado de Educación Física*. Ed. Wanceulen. Sevilla.
- Dongil Collado, E & Cano Vindel, A (2014) *Desarrollo personal y bienestar*. Sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés.
- El Sahali González, S. & Kornhauser López, S. (2010) *Burnout en el colectivo docente*. Universidad de EPCA. México.

- Espinoza, P. (2013) *Las escuelas normales en crisis*. Documental noticiero televisa. México
- Esteras, J., Chorot, P. & Sandín, B. (2014). *Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos*. *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92. doi:10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059
- Esteve Zarazaga, J. (1984). *Profesores en conflicto: repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Madrid, España: Narcea.
- Esteve Zarazaga, J. (1994). *El malestar docente* (3ª ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Esteve Zarazaga, J., Franco, S. & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, España: Antrhopos.
- Esteve Zarazaga, J. (1998). *El estrés de los profesores: Propuestas de intervención para su control*, en Villa, Aurelio. *Perspectivas y problemas de la función docente*, (p. 292 -313), Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, España.
- Esteve Zarazaga, J. (2000): *La formación del profesorado en clave de futuro*. En Rodríguez, T., Peña, J., y Hernández, J. (Coords.): *Cambio Educativo: Presente y futuro*. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Universidad de Oviedo.
- Extremera Pacheco, N., Rey, L. & Pena, M. (2013) *la docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés laboral*. *Boletín de Psicología*, No. 100. Consultado octubre 2015. Disponible en: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-3.pdf>
- Fernández, A. (2007). *El Desarrollo profesional del docente y el "perfil del docente"*. El Salvador: Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas".
- Ferrer, M. (2004). *Las habilidades pedagógicas profesionales en el maestro primario. Modelo para su evaluación*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Fierro, A. (1993,). *El ciclo del malestar docente*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado junio 2015. Recuperado de: <http://www.campusoei.org/oeivirt/rie02a09.htm>
- Forgas Brioso, J. & Forgas Brioso, M. (2007). *Relación esencial entre competencias profesionales y niveles de desempeño desde el diseño curricular*. Curso 76.La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
- Fulquez Castro, S. (2012). *La inteligencia emocional y las conductas antisociales en adolescentes*. Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali. México.
- Gairín Sallán, Joaquín. (1999). *La Organización escolar: contexto y texto de actuación / Joaquín Gairín Sallán*. Madrid: La Muralla, 1999 ISBN: 8471336634
- García Aretio, L (2009) Claves teóricas de la educación a distancia. En Murga, M. A. (ed.) Escenarios de innovación e investigación educativa. Madrid: Universitas, pp. 267-278.
- García, M. & Llorens, S. (2003). ¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente? *Fòrum de Recerca*, 8. Consultado Junio 2015. Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/17.pdf>
- García, M., Llorens, S., Salanova, M. & Cifre, E. (2004). Antecedentes afectivos de la autoeficacia entre profesores: diferencias individuales. En M. Salanova, R. Grau, I. Martínez, E. Cifre, S. Llorens, y M. García (dirs.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 244-253). Col·lecció Psique. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. (2000). *Un Estudio Comparativo Sobre Criterios Normativos y Diferenciales para el Diagnóstico del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) según el MBI-HSS en España*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 135-149.
- Gil-Monte, P. (2003). *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout) en Profesionales de Enfermería*. *Revista Electrónica InterAcao Psy*, N° 1, p.19-33.

- Gil-Monte, P. (2008). *Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT (Burnout) en Maestros Mexicanos*. Revista Información Psicológica, N° 91-92, p.53- 63.
- Golembiewski, R. & Munzenrider, R. (1988). Phases of burnout: Developments in concepts and applications. Westport, Praeger.
- González Gallego, I. (2010) *El nuevo profesor de secundaria*, España, Graó.
- Grasso, L. (1993). *La insatisfacción laboral del docente*. Consultado mayo 2015. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/00.773-03.pdf>
- Güell, L. (2015) *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros*. Tesis en xarxa. Consultado octubre 2015. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/293783/Tesi_Luisa_G%C3%BCell_Malet.pdf?sequence=1
- Guerrero, E. & Vicente, F. (2001) *Síndrome de “Burnout” o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*, Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Guerrero, E. (2000). *Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”*. OEI- Revista Iberoamericana de Educación. Consultado octubre 2015. Recuperado de: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/054Ancizar.PDF>
- Gutiérrez, M. (1989). *Administrar para la calidad*. México: Limusa
- Jaik, A., Villanueva, R., García, M. & Tena, J. (2011) *Valoración del desempeño docente y presencia de burnout en maestros de educación superior*. Revista electrónica diálogos educativos No.21. Consultado octubre 2015. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3931314.pdf>
- Hargreaves A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata.
- Herrador, J. A., Dra. Zagalaz, M. A., Martínez, E., Rodríguez I. (2006). *Revisión y análisis sobre la satisfacción profesional del docente de educación física*. Consultado octubre 2015. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2168751>

- Hué García, C. (2012). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Revista Fuentes, 12, 47-68. Consultado octubre 2015. Recuperado de: <http://www.ubp.edu.ar/investigacion/revistas/revista6/art2.html>
- Infante, I., Leyva, A. & Mendoza, L. (2014). *Concepciones teóricas acerca de la formación laboral*. Revista Electrónica Trimestral de La Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero".
- Informe de Eurydice (2015) *The Teaching Profession in Europe*, european comisión. Consultado octubre 2015. Disponible en: <http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>
- Instituto de estudios educativos y sindicales de América-México (2012) *el estrés laboral en docentes*. Blog educativo. Consultado octubre 2015. Recuperado de: <https://ieesamx.wordpress.com/2012/11/21/el-estres-laboral-en-los-docentes/>
- Jaramillo, C. (2000). *Tomar y dar la palabra*. Cuadernos de Pedagogía, 296. 86-90
- Jiménez, J. (2002). *La reforma de la reforma*. Cuadernos de pedagogía, 314. 46-57.
- Jonnassen, D (2000) El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. Diseño de la instrucción. Teoría y modelos. Aula XXI Santillana. Madrid.
- Kadi, A., Beytekin. O. & Arslan, H. (2015). *A Research on the Burnout and the Teaching Profession Attitudes of Teacher Candidates*. Journal Of Education And Training Studies, 3(2), 107-113.
- Khan. B, H. (1997) *Web-Based Instruction (WBI): What Is It and Why Is It?* Nueva Jersey. En-glewood Cliffs; 5-18.
- Kuhn, T. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. (17ª ed). España: Fondo de Cultura Económica.
- Kyriacou, C. (2003) *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Laeng, M. (1971). *Vocabulario de Pedagogía*. Barcelona, España: Herder.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca

- Lens, W. & Neves de Jesus, S. (1999) *A Psychosocial Interpretation of Teacher Stress and Burnout. En: Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*, Cambridge University.
- Ley de ejercicio de las profesiones para el estado de baja california (2002) Periódico Oficial No.39 fecha 2 de septiembre del 2002, Tomo CIX. Consultado octubre 2015. _____Recuperado de: http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Baja%20California/w_o19525.pdf
- Locke, E.A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction. Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago, United States: Rand Mc Vally college Ed.
- Llorens, S. Garcia Renedo, M. y Salanova, M. (2005). *Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- Lorenzo Castro, M. (2001). *La salud emocional del profesorado y el trabajo cooperativo*. Tamadaba revista de los centros del profesorado de Gran Canaria. Consultado octubre 2015. Recuperado de: http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/files/2012/04/T.4_23_P%C3%81G-44-Y-45.pdf
- Lucas Marín, A. (1981). *Una aproximación sociológica al estudio de la satisfacción en el trabajo en la provincia de Santander*. En *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 13. 71-72.
- Luque, O., Peiró, J., González-Roma, V. & Meliá, J. (1990). *Efectos moduladores del conjunto de rol sobre la relación stress-strain de rol en educadores*. En. Peiró, J.M.: Trabajo, organización y marketing social. 91 - 101. Barcelona. PPU.
- Manzano, R. & Teixidó, M. (2000). *Les veus del professorat davant la reforma*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Mardones, J. (1999). *Desafíos para recrear la escuela*. PPC, Madrid.

- Martínez-Abascal, M. (1997) *Influencia de los factores cognitivos, en el malestar docente*. Revista de psicología general y aplicada, No.50. pág. 137-144.
- Martínez-Abascal M & Bornas, X. (1992) *Malestar docente atribuciones y desamparo aprendido. Un estudio correlacional*, Revista española de pedagogía. No. 193 septiembre-diciembre 563-580.
- Martínez, D. (1997). *Salud y trabajo docente*. España: Kapelusz
- Martínez, I., Grau, R., Llorens, S. Cifre, E. & García, M. (2005). *Efectos del desajuste obstáculos-facilitadores organizacionales en el estrés docente: Un estudio longitudinal*. Revista de Orientación Vocacional, 35(19), 59-78.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1997). *Manual del Inventario Burnout de Maslach. Síndrome del “quemado” por estrés asistencial*. España: TEA.
- XAVIER MELGAREJO (2013). Gracias, Finlandia. Ed. Plataforma Actual. Barcelona.
- Mercado, E. (2007) *El oficio de ser maestro: relatos y reflexiones*. México. Colectivo cultural de nadie
- Morán Oviedo, P. (1994). *Instrumentación didáctica*. México: Grijalbo
- Moreno-Jiménez, B..., Garrosa, E. & González, J. (2000). *La Evaluación del Estrés y el Burnout del Profesorado: CBP-R*. Revista del Trabajo y de las Organizaciones, 16 (2), 151-171.
- Mota, F., Mollinedo, L., Ordóñez, A. & Torres. I. M. (2011). *Burnout en profesores de Villahermosa Tabasco: análisis correlacional con variables sociodemográficas y laborales*. XI primer congreso de investigación educativa. Consultado octubre 2015. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1042.pdf
- Muñoz Adanes, A. (1990). *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid
- Napione Bergé, M. (2008) *Cuando se quema el profesorado de secundaria*. Argentina, Díaz de santos.

- Newstrom, W. (2007). *Comportamiento humano en el trabajo*. (12ª Ed.). México: Mc Graw Hill-Interamericana.
- Núñez, A. (2001). *Estrés y profesores, ¿una pareja de hecho?* *Revista Padres y Maestros*, 257. 19-22.
- Núñez, T. & Loscertales, F. (1998). *La definición del rol docente*. *Comunidad Educativa*, 242. 18-23.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1995). *Normas de Desempeño en la Educación. En busca de la calidad*. París.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002) *Conocimiento y aptitudes para la vida. Resultados PISA 2000*. Aula XXI. Santillana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015) [Education at a Glance 2015: OECD Indicators](#). OECD Publishing. París. Consultado octubre 2015. _Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015) [Informe Panorama de la Educación 2015](#). Consultado octubre 2015. _Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- Océano (Ed). (1999). *Enciclopedia General de Educación*. (vol. I). España: Océano.
- Oramas Viera, A., Almirall, P. & Fernández Díaz, I. (2007). *Estrés laboral y Síndrome de Burnout en docentes venezolanos*. *Salud de los Trabajadores*, 15(2), 71-87
- Oramas Viera. A (2013) *Estrés laboral y síndrome de Burnout en docentes cubanos de educación primaria*. Consultado octubre 2015. Recuperado de: [http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis - ARLENE ORAMAS VIERA.pdf](http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis_-_ARLENE_ORAMAS_VIERA.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo (2013). *El trabajo en el mundo*. Ed: OIT. Ginebra. Vol. 6.
- Organización Mundial de la Salud (2013) *Informe sobre la salud en el mundo*. Consultado Octubre del 2015. Recuperado de: <http://apps.who.int/medicinedocs/documents/s22233es/s22233es.pdf>

Orkwis, R., & McLane, K. (1998). A curriculum every student can use: Design principles for student access. ERIC/OSEP Topical Brief. Reston, VA: ERIC/OSEP Special Project on Interagency Information Dissemination. (ERIC Document Reproduction Service No. ED423654).

www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED423654

Padilla, A., Gómez, C., Rodríguez, V., Dávila M., Avella C., Caballero A. & Vives A., et al. (2009). *Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia)*. Revista Colombiana de Psiquiatría, 38, 50- 65.

Padrón, M. (1995). *Satisfacción profesional del profesorado*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.

Park, Y. M., & Lee, M. (2013) A Longitudinal Analysis of Burnout in Middle and High School Korean Teachers. *Stress & Health: Journal Of The International Society For The Investigation Of Stress*, 29(5), 427-431.

Pansza, M (1996). *Fundamentación didáctica*. México: Gernica

Parrilla, A, & Daniela, H. (1998) *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao, España: Mensajero.

Peiró, J. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid. Eudema.

Peiró, J. & Rodríguez, I. (2008). *Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional*. Papeles de psicología. VOL 29 pág. 68-82 Consultado octubre 2015. Recuperado de: <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1540.pdf>

Peiró, J. Zurriaga, R. & Meliá, J. (1986). *Moderating effects of role-set's social support on role stress-strain relationships among hospital nursis and doctors*. First European Conference on profesional Psychology. Lausanne. September.

Peiró, J. & Munduate, L. (1994). *Work and Organizational psychology in Spain*. *Applied Psychology: An international Review*, 43 (2) 231-274.

Pines, A. y Aronson, E. (1988): *Carrer burnout: causes and cures*. New York: The Free Press.

- Pines, A., Aronson, E. y Kafry, D. (1981): "Burnout: From tedium to personal growth", en C. CHERNISS (Ed.) *Staff Burnout: Job Stress in the human services*. Nueva York: The Free Press.
- Planeta (Ed) (1988). *Enciclopedia práctica de pedagogía* (vol. II). Barcelona, España: Planeta.
- Pujolás, P. (2008). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Revista educativo siglo XXI*. Vol. 30 Núm. 1. Universidad de Murcia. España.
- Pujolás, P. (2012). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, T., D' Aubeterre, M. & Álvarez, J. (2008). *Un estudio sobre el estrés laboral en una muestra de maestros de educación básica del área metropolitana de Caracas*. *Revista Extramuros*, 29.
- Rivas, M. (2014) *Innovación educativa, teoría, procesos y estrategias*. España. Ediciones síntesis.
- Recasens, M. (1998). *Anàlisi dels factors que provoquen l'estrès docent: estratègies per superar-lo. Perspectiva Escolar*, 225. 60-63.
- Rodríguez Guzmán, L. (2012) *Condiciones de trabajo docente: Aportes de México en un estudio latinoamericano*. *Revista electrónica diálogos educativos*. Consultado octubre 2015. Recuperado de: http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2012/dialogos-e-24_rodriquez.pdf
- Rodríguez, R; Luca de Tena, C (2001). *Programa de disciplina en la enseñanza secundaria obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula?* Málaga, España: Aljibe
- Rogers, C (1996). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, España: Paidós.
- Salanova, M. & Llorens S. (2008). *Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout*. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1539.pdf>
- Salanova, M., Martínez, I. & Lorente, L. (2005). *¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un*

- estudio longitudinal*. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones 2. Consultado Junio 2015. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=231317039003>
- Salanova, M. & Llorens, S. (2011). *Hacia una perspectiva psicosocial del burnout. Cuando el trabajo "nos quema"*. En E. Agullá, J. L. Álvaro, A. Garrido, R. Medina & Schweiger (Eds.), *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad*. Oviedo, España: Servicio de Ediciones Ediuno.
- Salinas I, J (2008). *Innovación educativa y el uso de las TICS*. Universidad Internacional de Andalucía, España: J. De Haro artes grafica S.L. Consultado diciembre 2015. _____Recuperado de: http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/136/004tic_salinas1.pdf
- Sánchez-Llull, D. (2012). *Burnout y prevención de riesgos laborales, seguridad y salud*. *Educació i cultura*, 23, 133-153.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública y Cultura. *Programa Institucional de Desarrollo Educativo 2013-2018*
- Secretaria de Educación Pública (2015) *La regulación del trabajo en educación: leyes y normatividad*. Consultado octubre 2015. __Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_La_Regulacion#.WAQy9IWcGUk
- Senent, J.M. (2009). *Intervención socioeducativa en grupos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Senn, S., Jebe, P. & Gubiani, A. (2002). *El malestar docente en profesores universitarios* Consultado octubre 2015. ___Recuperado de: <http://biblioteca.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/CORREDEF/COMI-D/SENNSAND.HTM>
- Serrat, A. (1994). *La dinamización de los equipos docentes. Aula de innovación Educativa*, 28-29.53-57.
- Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (2015) *Estadísticas Educativas*. Secretaria de Educación Pública. Consultado octubre 2015. Recuperado de: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

- Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (2015) *Estadísticas e indicadores por entidad federativa*. Secretaría de Educación Pública. Consultado octubre 2015. _____ Recuperado de: http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html
- Smith, E. (1999). Vocational Teacher Stress and Internal Characteristics. *Journal of Vocational and Technical Education*. Volume 16, Number 1. Consultado junio 2015. Recuperado de: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/adams.html>
- Soria, J. (2003) *La Medicina Preventiva y el fenómeno del “burn-out” entre los profesionales médicos*. Medicina Preventiva.
- Subsecretaría de empleo y productividad laboral (2017) Informe laboral del tercer trimestre diciembre 2017. Consultado Enero 2017. Recuperado de: <http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/pdf/perfiles/perfil%20baja%20california.pdf>
- Topa, G., Lisboa, A., Palaci, F. & Alonso, E. (2004). *La relación de la cultura de los grupos con la satisfacción y el compromiso de sus miembros: un análisis multi-grupo*. <http://www.psicothema.com/pdf/3003.pdf>
- Torsten (Ed). (1989). *Enciclopedia internacional de la educación* (vol. I). España: Vicens- Vives y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Torsten (Ed) (1992). *Enciclopedia internacional de la educación* (vol. VIII). España: Vicens- Vives y Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2004). *Encuesta de Condiciones de Trabajo y Salud Docente en Chile*. Consultado octubre 2015. _____ Recuperado de: <http://200.27.90.155/index.php?option=content&task=view&id=276>)
- UNESCO (2010) *Word Data on Education*. 7a Edition. Consultado octubre 2015. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf
- UNESCO (2015) en el Informe titulado: *Rethinking Education: Towards a global common good?* Consultado octubre 2015. ____ Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

- Vaello Orts, J, (2009) *El profesor emocionalmente competente*, España, Graó.
- Vandenberghe, R. & [Michael H.](#) (Ed.) (1999) *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 362.
- Velázquez, Amador, A., García Rodríguez, C., Díaz Serrano, J., Olvera Rodríguez, J., & Martínez Ávila, S. (2014). *Estrés y burnout en docentes de educación media superior*. (Spanish). *Revista Electrónica Medicina, Salud Y Sociedad*, 4(2), 119-141. Consultado octubre 2015. _Recuperado de: http://cienciasdelasaluduv.com/site/images/stories/4_2/01.pdf
- Vera, J. (1994). *La comunicación entre el profesorado de centro como forma de mejorar la eficacia del trabajo en equipo*. *Aula de innovación Educativa*, 28-29.59-63.
- Viera, A., Almirall, P. & Fernández Díaz, I. (2007). *Estrés laboral y Síndrome de Burnout en docentes venezolanos*. *Salud de los Trabajadores*, 15(2), 71-87.
- Villamil, J. (2013). *México, con los maestros peor pagados dentro de la OCDE*. Artículo en línea *Revista proceso*. Consultado octubre 2015. _Recuperado de: http://hemeroteca.proceso.com.mx/?page_id=341033
- Villar, L. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Zavala, J. (2008) *Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos*. Educación Vol. XVII, No. 32 Dialnet, España. Consultado octubre 2015. Recuperado de: <file:///C:/Users/CARI/Downloads/Dialnet-EstresYBurnoutDocente-5056868.pdf>
- Zemelman, H. (2002). *A manera de prólogo: hacia un perfil del pensamiento contemporáneo*, en Marcela Gómez S. (Coordinadora). Teoría, epistemología y educación. Debates contemporáneos, UNAM-Plaza-Valdés, México.
- Zubieta, J. & Susinos, R. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, España: Secretaria General Técnica centro de publicaciones.

ANEXOS

ANEXO 1 Cuestionario de Burnout

Las 22 frases, que se exponen a continuación, se relacionan con los sentimientos que Ud. encuentra en su trabajo. Lea cada frase y responda anotando la frecuencia con que Ud. haya tenido ese sentimiento de acuerdo con la escala siguiente:

0	1	2	3	4	5	6
nunca	Pocas veces al año o menos	una vez al mes o menos	unas pocas veces al mes	una vez a la semana	varias veces a la semana	todos los días

Conteste a las frases indicando, sobre la línea que hay delante, su frecuencia en Ud.

1. ___ Me siento emocionalmente agotado(a) por mi trabajo.
2. ___ Me siento cansado(a) al final de la jornada de trabajo.
3. ___ Me siento fatigado(a) cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo.
4. ___ Fácilmente comprendo cómo se sienten las personas.
5. ___ Creo que trato a algunas personas como si fuesen objetos impersonales.

6. ___ Trabajar todo el día con mucha gente es un esfuerzo.
7. ___ Trato muy eficazmente los problemas de los personas.
8. ___ Me siento quemado(a) por mi trabajo.
9. ___ Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en la vida de los demás.
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(a).
13. ___ Me siento frustrado(a) en mi trabajo.
14. ___ Creo que estoy trabajando demasiado.
15. ___ No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunas de las personas a las que les doy servicio.
16. ___ Trabajar directamente con las personas me produce estrés.
17. ___ Fácilmente puede crear una atmosfera relajada con las personas a las que doy servicio.
18. ___ Me siento estimulado(a) después de trabajar en contacto con personas.
19. ___ He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión.

20. ___ Me siento acabado(a).

21. ___ En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma.

22. ___ Creo que las personas que trato me culpan de algunos de sus problemas.

Por otro lado el segundo test utilizado fue el Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado CBP-R de Moreno. Este instrumento además de evaluar en una categoría las tres dimensiones del MBI, trabaja sobre otros dos factores como lo son la desorganización y la problemática administrativa de este test solo se utilizarán dos dimensiones la que mide el estrés del rol y la falta de reconocimiento profesional.

ANEXO 2 Cuestionario CBP-R

El CBP-R o cuestionario de Burnout del profesorado revisado es un instrumento realizado a partir de CBP originalmente desarrollado por Moreno-Jiménez 1993.

El CBPR es un instrumento que trata de evaluar los procesos de estrés y burnout en la profesión docente, así como, cuestiones de tipo organizacional y laboral que influyen en el desempeño de los docentes y que son los causantes de estos sucesos.

Por favor, indique en la línea la respuesta que mejor describe su situación profesional como profesor, escriba en el recuadro la respuesta deseada según la siguiente clave de clasificación:

- 1 No me afecta 2 Me afecta un poco 3 Me afecta moderadamente 4 Me afecta bastante 5 Me afecta muchísimo

- 1.- Falta de seguridad y continuidad en el empleo _____
- 2.- Amenaza de violencia de los estudiantes o vandalismo _____
- 3.- Sentimiento de estar bloqueado en la profesión _____
- 4.- Salario bajo _____
- 5.- Estar aislado de los compañeros _____

- 6.-Conflictos con la administración _____
- 7.- Contactos negativos con los padres _____
- 8.-Imagen pública de los profesores _____
- 9.- Falta de servicios de apoyo para problemas profesionales _____
- 10.-Falta de servicios de apoyo para problemas personales _____
- 11.-Amenaza de cierre de _____

Por favor, a continuación indique en la línea la respuesta que mejor describe su grado de acuerdo con cada frase en base a la siguiente clave de clasificación:

1 Totalmente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Indeciso 4 De acuerdo
5Totalmente de acuerdo

12.- Los padres están implicados en la educación de sus hijos.

13.- A los padres de mi escuela se les anima a intentar soluciones nuevas y creativas para los problemas existentes.

14.- Los recursos materiales en mi escuela son mantenidos adecuadamente.

15.- En mi escuela se le reconoce a los maestros cuando realizan su Trabajo de manera excepcional.

16.- Me siento alineado personalmente por mis compañeros.

17.- No tengo claro cuáles son mis funciones y las responsabilidades de mi Trabajo.

18.-Me causa bastante estrés intentar completar informes y papeles a tiempo.

19.- Cuando necesito hablar a mi jefe, está deseando escuchar.

20.- A veces he saltado las reglas de la escuela para lograr mi trabajo.

21.- Mi jefe me convoca junto con mis compañeros a reuniones conjuntas para tomar decisiones y resolver problemas comunes.

22.- Hay una diferencia entre el modo en que mi superior piensa que se Deberían hacer las cosas y como creo que deberían hacerse.

23.- Es estresante dar una buena educación con poco apoyo financiero.

24.- Mi jefe toma en consideración lo que digo.

25.- Me preocupa beber demasiado alcohol.

27.- Recibo suficiente información para llevar acabo mi trabajo con efectividad.

28.- Mi jefe está dispuesto a que resuelva mis propios problemas en el trabajo

Pero está disponible a aconsejarme cuando lo necesito.

- 29.- Me produce estrés el cambio de normas, valores... profesionales.
- 30.- Mi jefe da la cara por la gente que labora en la escuela.
- 31.- Siento que tengo trabajo más allá de lo que debería esperarme.
- 32.- Mi escuela reúne materiales suficientes para que los maestros sean Efectivos.
- 33.- Se me imponen obligaciones relacionadas con la escuela sin los recursos
Y materiales adecuados para cumplirlas.
- 34.- Intentar impedir que mi trabajo sea demasiado rutinario y aburrido me
Causa mucho estrés.
- 35.- Cuando tengo problemas con padres y alumnos, mi jefe me da la clase de apoyo necesario.
- 36.- Mis compañeros y yo tenemos tiempo con regularidad durante las horas escolares para discutir temas relacionados con el trabajo.
- 37.- Tener que participar en actividades escolares fuera de mi hora de trabajo me estresa.
- 38.- Se me informa de las cosas importantes que ocurren en mi escuela.
- 39.- Los criterios de funcionamiento para mi trabajo son demasiados altos.
- 40.- Es imposible tratar con los alumnos con una base personal e individual.
- 41.- Puedo predecir lo que se esperará de mi trabajo mañana.

42.- Encuentro muy estresante estar atento a los problemas y necesidades individuales de los alumnos.

43.- Se me da demasiada responsabilidad sin la autoridad adecuada para cumplirla.

44.- Siento que me es inútil hacer sugerencias sobre mi trabajo, por que las decisiones se toman a pesar de mis intentos para influir en ellas.

45.- Me preocupa tomar demasiadas drogas.

46.- Mi escuela ofrece incentivos para motivar a los estudiantes.

47.- tengo sentimientos de intranquilidad acerca de mi futuro.

ANEXO 3 DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ (nombre y apellido) acepto participar de forma voluntaria en la evaluación de Burnout y el CBP-R y declaro haber estado debidamente informado de lo que ello supone.

Comprendo que mi participación conlleva a la aceptación de las condiciones y garantías siguientes:

- La participación es voluntaria
- No existe ningún riesgo o perjuicio por el hecho de participar en esta investigación
- El método de evaluación consiste en dar respuestas a una serie de preguntas que se han de responder.
- Los datos obtenidos podrán ser registrados y transcritos por cualquier medio y únicamente se utilizarán para los fines de este estudio.
- Los resultados de la evaluación podrán ser publicados por cualquier medio, garantizándose el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

FIRMA

Participante

FIRMA

Doctorando

Luis Fernando García Hernández

Fecha: _____ de _____ de 20