

Estrés y desgaste profesional en maestros de educación superior tecnológica en Veracruz, México

Manuel Villarruel-Fuentes^{*a}, Rómulo Chávez Morales^b, Ismael Hernández Arano^c, Francisco Naranjo Luna^d, Julio Salazar Gómez^e, Edith Roque Ávila^f y Ricardo Robert Tejeda^g

Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván, México.

Recibido: 21 septiembre 2017

Aceptado: 03 enero 2018

RESUMEN. Las demandas profesionales asociadas a la labor docente dentro de los planteles de educación superior, han condicionado la presencia de estrés y desgaste emocional, psicológico y cognitivo, vinculados particularmente a la alta productividad académica. Sobre esta base se realizó una investigación que incluyó la participación de cuatro institutos tecnológicos pertenecientes al Tecnológico Nacional de México, ubicados en el estado de Veracruz. La muestra incluyó 188 maestros en activo, a los que se les aplicó un test estandarizado, conocido como MBI o Maslach Burnout Inventory, integrado por 22 ítems. Los resultados demostraron un nivel «bajo» de Burnout, condición aceptable en términos de los contextos demandantes de la educación superior tecnológica. Estos resultados permiten inferir una actitud eficaz de afrontamiento a los factores estresantes, detonadores del síndrome, o bien, que los maestros no están involucrados en la alta productividad, prestandole poca atención a las exigencias propias de su función docente.

PALABRAS CLAVE. Burnout; productividad académica; trabajo docente.

Stress and professional wear in teachers of higher education technological in Veracruz, México

ABSTRACT. The professional demands associated with teaching work in the schools of higher education, have conditioned the presence of stress and emotional, psychological and cognitive wear, particularly linked to high academic productivity. On this basis an investigation that included the participation of four technological institutes belonging to the National Tecnológico of Mexico, located in the state of Veracruz has been made. The sample included 188 active teachers, who were given a standardized test, known as MBI or Maslach Burnout Inventory, consisting of 22 items. The results demonstrated a "low" level of Burnout, an acceptable condition in terms of the demanding contexts of higher technological education. These results allow inferring an effective coping attitude to stressors, detonators of the syndrome, or that teachers are not involved in high productivity, paying little attention to the demands of their teaching function.

KEYWORDS. Burnout; academic productivity; teaching work.

*Correspondencia: Manuel Villarruel-Fuentes. Dirección: El Paraíso, Campestre, 91667 Úrsulo Galván, México. Correos electrónicos: dr.villarruel.fuentes@gmail.com^a, romulo_chavez@gmail.com^b, cedistancia@itursulogalvan.edu.mx^c, francobio87@gmail.com^d, genyuz@hotmail.com^e, m.e.edithari@gmail.com^f, ricardo_nivelsuperior@hotmail.com^g.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como en ninguna otra época, los retos que la educación superior (ES) enfrenta ha condicionado un estándar de desempeño nunca antes visto en sus protagonistas, tanto en el renglón administrativo como en el docente. Ante estas nuevas dinámicas, las dimensiones política, económica, ambiental y cultural demandan un papel más activo de las instituciones, al grado de responsabilizarlas de los logros a los que la sociedad aspira. Se habla así de un desarrollo asociado al sistema educativo y a sus políticas de Estado, desde las cuales se configura un ideario de progreso y bienestar social, el cual se expresa claramente cuando se afirma que:

...en la mayoría de los países de la región en la segunda mitad del Siglo XX se experimentó un crecimiento sin precedentes en el ámbito de la ES, tanto en el tipo de instituciones, como en el número de estudiantes, profesores y áreas de investigación. En la actualidad, la ES se concibe como un instrumento vital para la modernización de México (Cruz y Cruz, 2008, p. 295).

Modernización que en México impactó decididamente en sus programas sociales de gobierno, en un esfuerzo por alinearlos con el devenir histórico que le ha caracterizado en las dos últimas décadas, asociado a la industrialización del país. Álvarez (2011) lo esclarece al especificar que:

El tratado del libre comercio, la globalización y la celeridad con la que se desarrolla la tecnología de la información y comunicación, marcaron el comienzo del siglo XXI y, con ello, el cambio educativo que tiene como reto transformar y cambiar la manera de formar individuos, de tal suerte que se les proporcionen los elementos necesarios para vivir en una sociedad competitiva (p. 99).

Desde este marco interpretativo la función del maestro toma un giro inédito, transformándose a partir de una renovada visión de la condición humana y del papel protagónico que se espera tome el estudiante egresado de una institución de educación superior frente a los graves problemas mundiales. Ya no más un maestro que consagra su quehacer a la función de enseñar y aprender; se trata de asumir ahora la polifuncionalidad que se le reclama para ser vigente, con la eficacia y la eficiencia como vías de acceso al logro académico y social. Perrenoud (2004) expresa al respecto que la profesionalización docente supone poseer conocimientos de acción y de experiencia, aunado al dominio conceptual sobre aspectos psicopedagógicos, comunicativos, socio-afectivos, además del metacognitivo y axiológico, propios de la nueva labor docente.

Si bien se tienen claros los objetivos y las metas a lograr, todavía existe un déficit en las formas y los medios para lograrlo. Particularmente en el renglón de la capacitación y actualización docente, situación que limita el ejercicio de una docencia profesional, y con ello, la posibilidad de un desempeño académico integral, evidente por el despliegue de una práctica educativa que se manifiesta en actividades de gestión, vinculación, investigación, asesoría, tutoría y divulgación.

La situación se ve exacerbada cuando se advierte una restricción en las asignaciones presupuestales para la contratación de nuevo personal docente, o para la mejora salarial de los maestros en activo. Desbalance que condiciona un entorno laboral complejo, que eventualmente afectará las relaciones de trabajo y las condiciones de respuesta a las exigencias institucionales.

Esto explica por qué existen planteles con una mayor productividad académica que otros, pero lo que es más relevante, expresa las diferencias en los ambientes laborales, entendidos como los sustratos donde todo programa o proyecto educativo puede alcanzar sus objetivos. El éxito de un modelo académico o de una propuesta curricular depende directamente del entorno laboral donde se concreta, mismo que se explica solo a partir del ánimo y la predisposición que sus protagonistas manifiestan en su diario quehacer, particularmente de los maestros, quienes son la pieza clave de la dinámica escolar. Sobre este particular Vezub (2007) puntualiza que:

Cualquiera sea el cambio que se impulse los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se los ubique como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación. Si se habla por ejemplo de la necesidad de incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información a los procesos de enseñanza, es probable que los gobiernos equipen a las escuelas y reformen el currículum. Pero inmediatamente caerán en la cuenta de que es necesario capacitar a los docentes para que utilicen las TICs en sus clases. De lo contrario el intento fracasará. Prácticamente no existe programa o iniciativa alguna de los organismos de gobierno de la educación que no incluya en algún momento a la formación y actualización de los docentes como ámbito de intervención y estrategia de cambio (p. 3).

Con base en ello se propuso el objetivo de caracterizar el nivel de desgaste profesional presente en maestros del nivel superior tecnológico que laboran en el estado de Veracruz, México, por considerarlo la fase avanzada del estrés laboral, que “se produce cuando se desequilibran las expectativas en el ámbito profesional y la realidad del trabajo diario” (Marrau, 2004, p. 54). A decir de Marrau (2004), se trata de “una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado” (p. 54). Por ello el síndrome “explica la respuesta emocional de los profesionales expuestos de manera prolongada a estresores relacionados con el esfuerzo para realizar diversas tareas que compiten en tiempos, asumir un sinnúmero de responsabilidades y responder a presiones organizacionales (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001, citado por Ortega, Ortiz y Martínez, 2014, p. 236).

Gil-Monte y Peiró (2000) apoya esta definición, al definir el síndrome como una respuesta al estrés laboral crónico, caracterizado por el desarrollo de una idea de fracaso profesional, el sentirse emocionalmente agotado y actitudes negativas hacia las personas con las que se trabaja.

Este problema no es un asunto menor dentro del ámbito laboral. La Organización Mundial de la Salud (OMS), citado por Tiempo La Noticia Digital (2017), señalan que “el burnout’ provoca grandes pérdidas de 16 millones de pesos anuales en el sector productivo de México” (p. 1), lo que sitúa a México por encima de países como China o Estados Unidos, donde el estrés laboral se encuentra en el 73% y 59% respectivamente. De acuerdo con la OMS el 75% de los mexicanos padecen el síndrome.

Con base en ello es importante considerar que dentro de los ambientes laborales escolares: “Para entender el quehacer del docente es importante identificar sus significados y prácticas en el aula, lugar donde el conocimiento profesional se concretiza” (Díaz-Barriga, 2010, p. 44), sobre todo cuando se afirma que “El proceso de burnout supone una interacción de variables afectivas, cognitivo-aptitudinales y actitudinales, que se articulan entre sí en un episodio secuencial” (Maicon y Garcés de los Fayos, 2010, p. 170), que en los centros educativos se concreta principalmente en la práctica educativa de los maestros.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio se efectuó durante el 2017, bajo la coordinación de la Red Veracruzana de Investigación e Innovación Educativa, perteneciente al Tecnológico Nacional de México, el cual incluyó la evaluación de una muestra aleatorizada de 188 maestros que se encontraban realizando funciones docentes (52.30% hombres y 47.70% mujeres), con distintos perfiles profesionales (22.47% con licenciatura, 47.19% con maestría, 29.78% con doctorado y 0.56% con otros estudios), distribuidos en tres turnos de trabajo (36.10% matutino, 17.75% vespertino y 46.15% mixto), y estados civiles diferenciados (25.42% soltero, 55.37% casado, 14.12% divorciado, 2.26% viudo y 2.83% otro) y

diferentes reconocimientos obtenidos (10.45% Programa para el Desarrollo Profesional Docente conocido como PRODEP, 1.50% Sistema Nacional de Investigadores, 8.2% Estímulo al Desempeño Académico, 12.69% otro, 63.43% ninguno y 3.73% más de uno) con edades que oscilaron entre 22 y 70 años, con un 50.54% sin hijos y 39.67% con 1 o 2 hijos, así como variados tiempos de trabajo (34.25% por horas, 9.98% medio tiempo y 55.80% tiempo completo), adscritos a cuatro institutos tecnológicos, dos estatales (Instituto Tecnológico Superior de Jesús Carranza e Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca) y dos federales (Instituto Tecnológico de Boca del Río e Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván), ubicados en el estado de Veracruz, México.

El estudio se catalogó como exploratorio-descriptivo y correlacional, de corte cuantitativo, transversal.

La investigación incluyó la aplicación de un test estandarizado, conocido como MBI o Maslach Burnout Inventory. Se reconoce que este cuestionario es “el más frecuentemente utilizado en estudios, tanto nacionales, como internacionales. Fue elaborado en 1981 por Christina Maslach, de la Universidad de Berkeley California, psicóloga experta en Burnout” (Observatorio de Riesgos Psicológicos, 2013, p. 1).

Originalmente el test estuvo integrado por 25 ítems relacionados con los sentimientos asociados al ámbito de trabajo y el desempeño laboral habitual de los sujetos, distribuido en cuatro dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización, realización personal en el trabajo e implicación con el trabajo. Desde 1986 se modificó a 22 ítems, centrados solo en la valoración por su frecuencia. Esta versión sólo cuenta con las tres primeras dimensiones: agotamiento emocional (A), despersonalización o cinismo (D) y realización personal en el trabajo (R), bajo siete escalas: nunca (0), pocas veces al año (1), una vez o menos al mes (2), unas pocas veces al mes (3), una vez a la semana (4), unas pocas veces a la semana (5) y todos los días (6). El cuestionario se desglosa de la siguiente manera:

- Nueve ítems que valoran la experiencia de estar oprimido física y psicológicamente por las demandas de trabajo (agotamiento emocional).
- Cinco preguntas que evalúan el reconocimiento de actitudes de frialdad y distanciamiento hacia las personas con las que interactúa por sus tareas (despersonalización).
- Ocho ítems que tratan de medir los sentimientos de autoeficacia consigo mismo y con su labor (realización). (Adoptado de: Observatorio de Riesgos Psicológicos, 2013, p.2).

Los ítems correspondientes a cada dimensión son:

Cansancio emocional: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20.

Despersonalización: 5, 10, 11, 15 y 22.

Realización personal: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21.

(Secretaría de Salud Laboral y Medio Ambiente de UGT-Madrid, 2013, p. 152)

Se trata de “un cuestionario con una gran consistencia interna” (Secretaría de Salud Laboral y Medio Ambiente de UGT-Madrid, 2013, p. 151).

El análisis de los resultados se realizó con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 24, así como como el programa InfoStat Student Version 2017, bajo una estadística descriptiva y no paramétrica. En una primera etapa se analizaron los resultados particulares, ítem por ítem, para después examinar la evidencia de acuerdo a los ítems incluidos dentro de cada dimensión y finalmente obtener el nivel de Burnout presente en los maestros estudiados.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Primer nivel de análisis

Un primer acercamiento al fenómeno estudiado (Tabla 1) permitió observar los efectos del Síndrome de Burnout en función de cada ítem, es decir, en relación a los aspectos medibles en cada una de las 22 preguntas incluidas en el test empleado.

En este sentido la evidencia demuestra que un bajo porcentaje de los maestros de Educación Superior Tecnológica en Veracruz nunca se sintieron emocionalmente agotados por su labor (33%), ni fatigados por el trato con sus alumnos (43.5%), aunque hay que considerar que solo el 27.6% expresaron un nulo cansancio por trabajar con sus alumnos y 40.2% se manifestaron fatigados (una o varias veces al año y una vez al mes o menos).

A favor de los maestros se encuentra el hecho de que el 52.5% nunca se sintieron desgastados por los problemas propios de su trabajo, que sumado al 52.2% que afirmaron que todos los días tienen una influencia positiva en sus alumnos y que nunca los trataron como si fueran objetos (89.7% de ellos) hace patente una apreciación de su labor que apunta hacia presencia disminuida del síndrome.

Explicación que se refuerza al observar que el 40.0% trató todos los días eficientemente los problemas, entendiéndose fácilmente con los alumnos (54.1% todos los días).

Pese a estos resultados, un porcentaje importante manifestó exhibir dureza con los alumnos una o varias veces al año (26.3%) y hasta una vez al mes o menos (10.6%), (36.9% en total) muy cercano al 37.4% que señaló nunca haber manifestado esta actitud en su trato con sus alumnos.

En esta misma línea, el 69.1% expresó nunca sentirse preocupado porque su trabajo lo esté endureciendo, ostentando mucha energía diaria en sus labores (49.2%), con nulo sentimiento de frustración (73.6%).

En el ámbito laboral el 50.3% no sintieron haber pasado demasiado tiempo en el trabajo (nula sensación), aunque del total un 28.5 expresaron que el tiempo que pasaron en él les afectó (20.8% una o varias veces al año y 7.7% una vez al mes o menos).

En una proporción importante suscribieron su interés por lo alumnos (82.0%), importándole lo que pase con ellos, con un 67.4% a los que nunca les cansó trabajar en contacto con sus alumnos, siendo capaces de crear con facilidad un clima agradable con ellos (60.4% todos los días). Alineado con ello sólo el 47.5% aseveró sentirse diariamente estimulado después de haber trabajado cercanamente con sus alumnos y haber conseguido cosas valiosas en este trabajo (57.8%).

Aunado a ello, el 59.8% certificó nunca sentirse al límite de sus posibilidades, aunque en contraparte el 32.1% si admitió percibirse afectado en ello (una o varias veces al año, una vez al mes o menos y varias veces al mes), condición que pone en relieve la necesidad de prestar atención a este hecho. Aunado a ello, solo el 32.4% exteriorizó que diariamente los problemas emocionales fueron tratados en forma adecuada, con un 22.0% que señaló que estos problemas nunca fueron debidamente abordados. Evidencia que debe llevar a considerar diversos aspectos relativos a la carga de trabajo a que son sometidos los maestros, así como el contexto donde se labora, los cuales al parecer estuvieron afectándolos emocionalmente. A favor de la labor del maestro se encuentra el 82.0% quienes aseveraron que los alumnos nunca les culpan de sus problemas, lo que refuerza aún más la idea de que posiblemente la dinámica institucional y su entorno sea lo que les está afectando.

Con base en ello se realizó un análisis de varianza mediante la prueba de Kruskal Wallis (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados de la prueba de hipótesis para Kruskal Wallis (SPSS) para las dimensiones incluidas en el Test de Burnout, en maestros del Sistema de Educación Tecnológica en Veracruz, México.

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La distribución es la misma entre las dimensiones.	Prueba de Kruskal Wallis	0.000	No se acepta la hipótesis nula (hay diferencias).

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es de 0.05

Esto confirmó que las dimensiones se mostraron independientes entre sí, esto es, que existieron diferencias entre ellas. Con base en esta evidencia se aplicó una prueba de separación de medias para la prueba de Kruskal Wallis (Infostat/L) para el ordenamiento en filas de las dimensiones (Tabla 4), encontrándose que la «Realización Personal» (Tratamiento 3) se mostró estadísticamente diferente ($p < 0.05$) al «Cansancio Emocional» (Tratamiento 1) y a la «Despersonalización» (Tratamiento 2), lo que confirma los hallazgos anteriormente referidos, donde los maestros se asumieron emocionalmente estables, con una identidad docente que les permite asumir con eficacia sus roles (personalización), pero con indicios que señalan problemas en torno a su realización personal. De acuerdo con Marrau (2004):

“...por baja realización personal en el trabajo se entiende la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente, y de forma especial esa evaluación negativa afecta a la habilidad en la realización del trabajo y a la relación con las personas a las que atienden. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismo e insatisfechos con sus resultados laborales” (p. 55).

Si bien esta condición se mostró en la categoría de «varias veces a la semana» (mediana, 5.00), se asume como de baja intensidad, lo que se refleja en un porcentaje de maestros que al parecer pueden adaptarse a los contextos estresantes propios del Burnout, pero que representa un punto de atención que no debe soslayarse.

Tabla 4. Prueba de separación de medias (filas) para la prueba de Kruskal Wallis (Infostat/L)

Tratamiento	Medianas	Filas
2 (Despersonalización)	0.00 (nunca)	1224.72 A
1 (Cansancio o Agotamiento Emocional)	1.00 (una o varias veces al año)	1532.09 B
3 (Realización Personal/Despersonalización)	5.00 (varias veces a la semana)	3014.44 C

Medidas con letra común no son significativamente diferentes ($p > 0.05$)

En la dimensión alusiva a la «Despersonalización» los resultados confirman un nulo desarrollo de sentimiento negativos, de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo (Marrau, 2004), para este caso expresada en los alumnos (Mediana 0.0, «nunca»); los maestros mostraron que no acostumbran visualizar a los alumnos como «cosas» (sin endurecimiento afectivo ostensible), por lo que su actitud puede entenderse como adecuada.

Finalmente en el rubro del «Agotamiento o Cansancio Emocional», la mediana observada en las pruebas (1.0, «una o varias veces al año»), hace patente un déficit emocional, que si bien es aceptable en términos de los contextos demandantes de la educación superior tecnológica, debe ser tomada en cuenta al momento de establecer un programa para el abatimiento del síndrome, ya que existe evidencia de que dicho agotamiento es una constante en toda manifestación del Burnout (Forbes-Álvarez, 2011) y en su desarrollo progresivo.

Sobre esta base el análisis de Correlación Lineal de Pearson mostró una asociación altamente significativa entre el ítem 1 (emocionalmente agotado) y los ítems 2 (cansado por la jornada de trabajo) y 3 (fatigado por el trabajo) (0.639** y 0.572** respectivamente), asumiéndose por tanto la relevancia de esta variable. Sobre este particular es preciso entender que la interacción constante, el estar sujeto a evaluación permanente y el trabajar con sujetos que no siempre están dispuestos a aprender (Manassero et al., 2005), suele ser el denominador común en la práctica educativa del maestro que labora en el nivel superior, tanto universitario como tecnológico.

En este aspecto los maestros del nivel superior tecnológico en Veracruz (y de todo el Tecnológico Nacional de México), por estar sujetos a una condición de máxima exigencia académica son los candidatos idóneos para desarrollar el Burnout, ya que de acuerdo Díaz-Bambula y Gómez (2016) el modelo existencial de burnout se sustenta en una representación motivacional: “su supuesto básico es que solo los individuos altamente motivados pueden quemarse. De acuerdo con este modelo, las personas altamente motivadas entran en la carrera elegida con metas y expectativas más altas de lo que el trabajo proporcionará” (p. 16).

Tercer nivel de estudio

Con la finalidad de ubicar el nivel del síndrome presente dentro del grupo estudiado, se analizó la respuesta obtenida en función al tipo de escala empleada dentro del test, el cual discurre de 0 (nunca) hasta 6 (todos los días), con valores totales que van de 0 a 132 (considerando los 22 ítems), lo que determina una valoración que se expresa de la siguiente manera (Tabla 5):

Tabla 5. Operacionalización de la variable en estudio y escala de valoración para el síndrome de Burnout (elaboración propia).

Cualificación	Nunca	Una o varias veces al año	Una vez al menos o menos	Varias veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	Todos los días
Cuantificación de acuerdo al test	0	1	2	3	4	5	6
Puntaje máximo a obtener	0	22	44	66	88	110	132
Escala de valoración	Nulo (0 a 21)	Muy bajo (22 a 43)	Bajo (44 a 65)	Medio (66 a 87)	Alto (88 a 109)	Muy alto (110-131)	Permanente (132)

El análisis estadístico efectuado determinó una sumatoria de $\Sigma=52$ puntos (suma de los valores obtenidos en el total de los test), lo que le ubica en el nivel «bajo» del síndrome, con una media=2 (media general derivada de los promedios individuales obtenidos del total de maestros), que confirma la valoración señalada (ver Tabla 5).

El nivel encontrado no parece comprometer la productividad de los maestros, ya que existe evidencia de que incluso los que alcanzan una mayor productividad académica son los que manifiestan mayor gravedad del síndrome (Jiménez y Rodríguez, 2007). Si bien esto es contradictorio, ya que muchos informes señalan que el síndrome tiende a arriesgar el buen desempeño laboral, para este caso académico, debido sobre todo a los estándares que se demandan actualmente, aunque el detonador más importante tiende a ser los largos periodos de tiempo en que el maestro es expuesto a situaciones que le afecten emocionalmente (Pines, Aronson y Kafry, 1981). Sobre esta base es necesario prever el crecimiento de este fenómeno dentro del sistema de Educación Superior Tecnológica en Veracruz, lo que debe llevar a considerar que, de acuerdo con Farber (2000), existen cuatro variables importantes para explicar la aparición y el desarrollo del Burnout: 1) la presión de satisfacer las demandas de otros, 2) intensa competitividad, 3) deseo de obtener más

dinero y 4) sensación de ser desprovisto de algo que se merece. Lo que tiende a ser común dentro de los espacios laborales escolares de nivel superior.

No se debe pasar por alto que el agotamiento y la recuperación no son la consecuencia de factores relacionados con el trabajo o con el individuo, sino con una combinación de ambos. Por estos motivos, independientemente de los factores comunes, el proceso y el grado de recuperación pueden variar (Salminen, Andreou, Holma, Pekkonen y Mäkikangas, 2017, p. 8). Esto se respalda con lo afirmado por Leiter y Maslach (2016) quienes indican que:

Las tres dimensiones de agotamiento, cinismo e ineficacia no siempre se mueven a paso cerrado, lo que significa que no están tan correlacionadas que constituyen un solo fenómeno unidimensional. La ventaja de tales dimensiones distintas, pero interrelacionadas, es que podría haber varios patrones diferentes que son mostrados por la gente en diferentes tiempos. En algunos casos, debido a factores situacionales o cualidades personales o a su interacción, podrían surgir patrones distintos. La identificación de estos patrones intermedios permitiría una definición más clara de todo el territorio entre el estado negativo de agotamiento y el estado positivo de compromiso (p. 90).

Con todo ello, la evidencia respalda el hecho de que los maestros realizan un adecuado «afrentamiento» del trabajo que desempeñan y de las preocupaciones asociadas a él (Moreno, Oliver y Aragonés, 1991, 1992; Rodríguez-Marín, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1997). Sin embargo, resulta relevante considerar que, como ya se señaló, las excesivas demandas asociadas al trabajo docente (investigación, gestión, vinculación, etc.) tienden a conformar una misión ambiciosa y un ideal utópico de su labor, que pone en riesgo su estabilidad, ya que la confrontación, consciente o no, de los ideales de logro con la realidad laboral pueden conducir al Burnout (Jaoul, Kovess y Mugen, 2004).

Esta discrepancia entre el ideal y lo real suele alterar la función docente. En conceptos de Arís-Redó (2009):

...el docente que manifiesta el síndrome de burnout es, frecuentemente, impredecible en su conducta y las contradicciones son siempre la norma de su actividad. En este sentido, a la vez que se siente la necesidad imperiosa de culpar a alguien por lo que pasa, también precisa olvidar al máximo todo lo relacionado con su trabajo: la docencia (p. 833).

A favor de la no presencia del síndrome se encuentra la individualidad del maestro, ya que en conceptos de Arias-Gallegos y Jiménez-Barríos (2013) “el optimismo es una característica que funciona, junto con el hardiness como un recurso resistente en el choque con los eventos estresantes” (p. 58). Adicionalmente, individuos con alto grado de autoeficacia, optimismo y autoestima están mejor capacitados para lidiar con las demandas de trabajo, ya sea porque creen que tienen control sobre su ambiente de trabajo y, por lo tanto, son más propensos a resolver problemas proactivamente (Bakker y Costa, 2014, p. 113), condiciones que pudieron estar presentes en el grupo de maestros evaluados.

Sobre esta base argumentativa, otra interpretación podría estar relacionada con la existencia de maestros que sostienen su labor académica sin grandes aspiraciones de logro, con una productividad mínima, lo que derivaría en una ausencia de factores estresantes en su quehacer institucional; lo que se hace evidente al observar que del grupo de maestros evaluados únicamente el 10.45% se había hecho acreedor al Programa para el Desarrollo Profesional Docente, 1.50% al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y 8.2% al Estímulo al Desempeño Docente (EDD), tres de las distinciones de calidad académica y de investigación más reconocidas dentro del Tecnológico Nacional de México, y en general de la Educación Superior en México. Adicionalmente el

63.43% del grupo evaluado no contó con ninguna distinción, y solo el 3.73% indicó poseer más de uno. Evidentemente se trata de maestros consagrados más a una práctica educativa dentro del aula, con mínima participación en la investigación, la difusión y la gestión, pese a que el 47.19% contaba con estudios de maestría y el 29.78% con doctorado.

Con todo ello es necesario diferenciar entre la falta de compromiso laboral y el agotamiento en su estado crónico (Sonnentag, 2017). Mientras por una parte pueden existir maestros que poseyendo posgrados (como en este estudio) pueden no manifestar compromiso con sus tareas laborales, por otro lado, pueden presentarse maestros que con los mismos méritos exhiben una escasa y deficiente participación en los procesos de trabajo, provocado por sentimientos de sobrecarga de tareas, asociadas al agotamiento emocional y físico. La evidencia encontrada en este estudio (bajo porcentaje adscritos al PRODEP, el SNI y el EDD) apunta más a la primera de las condiciones.

En paralelo con los aspectos individuales del Burnout, donde la psique y los sentimientos juegan un papel relevante, no se debe desestimar que estos son el resultado de un contexto determinista. El cinismo, el desapego por el trabajo, la sensación de ineficacia, el agotamiento emocional y psicológico entre otros, no son más que los síntomas que permiten identificar un problema. Pero el Burnout tiene una génesis muy bien identificada:

...el burnout no es una dificultad de las personas, sino resultado del ambiente social en el cual trabajan y que es la estructura y el funcionamiento del lugar de trabajo el que delimita la forma en la cual las personas interactúan y realizan sus trabajos. Cuando se presentan unas condiciones laborales en las cuales no se reconoce el lado humano del trabajo, se genera una brecha muy amplia entre la naturaleza del trabajo y la de las personas, lo cual ocasiona un mayor riesgo de desarrollo del burnout (Díaz-Bambula y Gómez, 2016, p. 225).

Si se toma en cuenta que a mayor nivel de Burnout menor nivel de satisfacción (Márquez-Gayosso et al., 2015), esto significaría que un nivel bajo del mismo expresaría un nivel alto de satisfacción. Esto puede parecer una explicación muy simple para un problema tan complejo; sin duda se requiere de una comprensión más profunda de esta correlación, ya que como se expresó anteriormente, la satisfacción laboral del maestro puede tener varios orígenes y expresiones. En este estudio, a pesar de encontrarse un nivel bajo del Síndrome de Burnout en los maestros evaluados, el primer y segundo nivel de análisis demostró la presencia de condiciones atenuantes del problema, centrados en aspectos personales de los maestros, los cuales pueden detonar en cualquier momento, si no se toman las medidas institucionales pertinentes, dirigidas a mejorar los ambientes laborales escolares.

4. CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos es posible afirmar que la presencia del Síndrome de Burnout dentro de los planteles estudiados, determinado a partir de los maestros evaluados, mostró un bajo nivel. Sin embargo, es necesario considerar que existe evidencia que muestra una tendencia creciente del fenómeno, respaldada por un referente numérico que señala un importante porcentaje de maestros que manifiestan problemas en el renglón psicológico y emocional, que puede detonar el crecimiento del síndrome.

Es necesario reconocer que el estrés laboral tiene tres vertientes de origen: 1) el individuo y sus características físicas, psicológicas, axiológicas y emocionales; 2) el contextual, referido a las interrelaciones establecidas dentro del entorno escolar; y 3) el organizacional, derivado directamente de las políticas administrativas, las formas de trabajo y los marcos normativos que le regulan.

Sobre este cauce, el nivel de Burnout observado denota en principio «condiciones laborales satisfactorias», lo que puede deberse a: I) la existencia de una organización y un contexto laboral suficientemente conocido y aceptado por los maestros, quienes han aprendido a subsistir dentro de él, ya sea porque les confiere confort o han aprendido a ajustarse a sus exigencias, cumpliendo con el mínimo necesario; II) los maestros poseen las habilidades emocionales y cognitivas necesarias para relacionarse entre ellos, en lo personal y en lo profesional, negociando sus valores y emociones, lo que evita el conflicto derivado de la competencia profesional de alto nivel; III) que la institución esté alineando sus programas y proyectos de trabajo a las habilidades y capacidades de sus maestros, en detrimento de sus objetivos rectores y sus metas institucionales; IV) que las instituciones estén operando bajo criterios de calidad, lo que supone el cumplimiento de diferentes indicadores, entre los que se destacan: la asignación de puestos laborales conforme a habilidades y capacidades de las personas; el establecimiento de espacios de trabajo adecuados a las funciones a desempeñar, el reconocimiento público a los logros obtenidos, la gestión de incentivos por productividad, el apoyo ilimitado a las iniciativas de trabajo de los maestros, la evaluación objetiva del desempeño laboral, la contratación de personal sobre la base de programas de trabajo y proyectos, la integración de grupos o equipos de trabajo interdisciplinarios, la adecuada distribución de los recursos (en función a la calidad de los proyectos), y el fomento de un trato personal humano, cercano a los trabajadores. Y, sobre todo, se promueve un entorno laboral saludable, que a decir de la OMS (2004) “no es únicamente aquel en que hay ausencia de circunstancias perjudiciales, sino abundancia de factores que promuevan la salud” (p. 4).

De esta posible delimitación del fenómeno observado se debe destacar que el bajo nivel observado, atribuible a la habituación de los maestros a las circunstancias que prevalecen en el ambiente laboral escolar, o bien al afrontamiento de las situaciones de riesgo, sería la respuesta adecuada a la presencia de condiciones laborales insatisfactorias, condiciones que pudieron haber estado presentes en el grupo de maestros evaluados. Aun así, se deben tomar las medidas pertinentes para evitar que las exigencias propias de la labor docente puedan derivar en un crecimiento progresivo del Burnout.

Para ello es necesario generar mejores ambientes de trabajo, sobre la base de cuatro aspectos primordiales: 1) reconocimiento del logro académico y laboral; 2) mejores condiciones de trabajo, lo que incluye apoyo a los procesos e iniciativas académicas; 3) asignación de tareas acordes a los perfiles profesionales y funcionales de los maestros; y 4) mejor reclutamiento de personal. Sin descartar la mejora económica basada en los logros obtenidos.

Algo que afecta significativamente la estabilidad emocional de los maestros dentro del nivel de educación superior es el contexto de la competitividad, la cual en muchas ocasiones tiende a ser un punto de quiebre, al desestimarse los logros de unos, favoreciendo el de otros.

Queda abierta la posibilidad de que los maestros estén exhibiendo una actitud de indiferencia o poca atención a las demandas propias de su función docente asociada a una alta productividad académica, lo que condicionaría el bajo nivel de Burnout encontrado, presentándose solo en aquellos maestros que al asumir con profesionalismo su quehacer docente exhiben los síntomas del síndrome.

Basado en ello se recomienda:

1. Fortalecer la organización dentro de las instituciones, particularmente en el renglón de la asignación de las responsabilidades a los maestros, las que deben sostenerse en las habilidades de cada persona y en su capacidad de autonomía y gestión dentro de su campo de trabajo.
2. Clarificar los roles y las asignaciones, con base en la capacidad reconocida de los maestros. Las tareas tienen que asignarse a quien pueda realizarlas, evitando la imposición o improvisación en los puestos de trabajo.

3. Procurar que los premios y reconocimientos se hagan con base en los logros alcanzados, valorando la carga mental de las tareas y el estrés que involucra, evitando caer en el relajamiento o la simulación.
4. Propiciar un mejor ambiente de trabajo, destacando el trabajo en equipo, la rotación de liderazgos y la responsabilidad compartida.
5. Valorar los logros obtenidos sobre la base de los recursos y apoyos brindados institucionalmente.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 99-107.
- Arias-Gallegos, W. L., y Jiménez-Barrios, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22 (42), 53-76.
- Arís-Redó, N. (2009). El síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Education Psychology*, 7 (2), 1696-2095.
- Bakker, A. B. & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1, 112-119.
- Correa-Correa, Z. (2012). El Síndrome de Burnout en Profesores Universitarios de los Sectores Público y Privado. *Epidemiología y Salud*, 1 (2), 19-24.
- Cruz, L. Y., y Cruz, L. A. K. (2008). La educación superior en México. Tendencias y desafíos. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, 13 (2), 293-311.
- Díaz-Bambula, F. y Gómez, I. C. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33 (1), 113-131.
- Díaz-Barriga, A. F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 37-57.
- Farber, B. (2000). Treatment Strategies for Different Types of Teacher Burnout. *Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 675-689.
- Forbes-Álvarez, R. (2011). El síndrome de burnout: síntomas, causas y medidas de atención en la empresa. *Éxito Empresarial*, 160, 1-4.
- Gil-Monte, O., y Peiró, J. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según MBI-HHSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2 (16), 135-149.
- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Jaoul, G., Kovess, V., y Mugen, F. S. P. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médic-Psychologiques*, 162, 26-35.
- Jiménez A. y Rodríguez, S. (2007). Productividad en el académico universitario frente al síndrome de burnout. *Psicología y Educación*, 1(1), 45-53.
- Leiter, M. P., y Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3, 89-100.
- Maicon, C., y Garcés de los Fayos, R. E. J. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de psicología*, 26 (1), 169-180.

- Manassero, M. A., García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, Á., y Ferrer, V. (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 89-105.
- Márquez-Gayosso, D. G., Escobedo-Portillo, M. T., Maynez, A., Hernández, A., Estebané-Ortega V., y Martínez, G. (2015). Análisis de la satisfacción laboral y síndrome de Burnout en docentes de una institución de educación superior en Ciudad Juárez. *CULCyT*, 12 (55), Especial, 1, 136-145.
- Marrau, C. M. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 5 (10), 53-68.
- Moreno, B., Oliver, C., y Aragoneses, A. (1991). El burnout, una forma específica de estrés laboral. En G. Buela-Casal y V. E. Caballo (Eds.). *Manual de Psicología Clínica Aplicada* (pp. 271-285). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Moreno, B., Oliver, C., y Aragoneses, A. (1992). *Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de educación media*. Madrid: Centro Nacional de Investigación Educativa (CIDE).
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *La organización del trabajo y el estrés. Serie Protección de la Salud de los Trabajadores, No.3*. Francia: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: http://www.who.int/occupational_health/publications/pwh3sp.pdf?ua=1
- Ortega, G. M. E., Ortiz, R., y Martínez, A. J. (2014). Burnout en estudiantes de pregrado de medicina y su relación con variables de personalidad. *Terapia Psicológica*, 32 (3), 235-242.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Rodríguez-Marín, J. (1995). *Psicología Social de la Salud*. Madrid: Síntesis.
- Salminen, S., Andreou, E., Holma, J., Pekkonen, M., & Mäkikangas, A. (2017). Narratives of burnout and recovery from an agency perspective: A two-year longitudinal study. *Burnout Research*, 7, 1-9.
- Sonnentag, S. (2017). A task-level perspective on work engagement: A new approach that helps to differentiate the concepts of engagement and burnout. *Burnout Research*, 5, 12-20.
- Tiempo. La Noticia Digital. (2017). *México el país con el mayor estrés laboral en el mundo*. Recuperado de: http://tiempo.com.mx/noticia/97146-estres_laboral_mexico_primer_lugar/1
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1), 2-23.