

## REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL INSTITUCIONAL

### ***“El síndrome de Burnout en los maestros de educación primaria de León Guanajuato: un acercamiento humanista”***

**Autor: Liborio Trujillo de la Luz**

**Tesis presentada para obtener el grado de:  
Maestría en Psicoterapia Humanista**

**Nombre del asesor:  
Dra. Martha Leticia Guevara Sanginés**

Este documento está disponible para su consulta en el Repositorio Académico Digital Institucional de la Universidad Vasco de Quiroga, cuyo objetivo es integrar, organizar, almacenar, preservar y difundir en formato digital la producción intelectual resultante de la actividad académica, científica e investigadora de los diferentes campus de la universidad, para beneficio de la comunidad universitaria.

Esta iniciativa está a cargo del Centro de Información y Documentación “Dr. Silvio Zavala” que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados.

Esta Tesis se publica bajo licencia Creative Commons de tipo “Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada”, se permite su consulta siempre y cuando se mantenga el reconocimiento de sus autores, no se haga uso comercial de las obras derivadas.





**EL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS  
MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE  
LEÓN GUANAJUATO: UN ACERCAMIENTO  
HUMANISTA**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA HUMANISTA**  
C.C.T.11PSU0173J, ACUERDO DE INCORPORACIÓN 114/2000

**PRESENTA:**

**LIBORIO TRUJILLO DE LA LUZ**

**ASESORA DE TESIS:  
DRA. MARTHA LETICIA GUEVARA SANGINÉS**

**LEON, GUANAJUATO, SEPTIEMBRE DE 2007.**

## **DEDICATORIA:**

Dedico este trabajo a todos aquellos maestros que han entregado su vida a la educación y aún no han sido reconocidos.

## Agradecimientos:

Mi agradecimiento a la Dra. Martha Guevara por haber propiciado en esta experiencia un auténtico aprendizaje, que ya desde otros tiempos habíamos incursionado en gratificantes experiencias de trabajo, interrumpidas por quienes vieron una buena oportunidad.

Mi gratitud a la Dra. "Cris" quien me acompañó en este trabajo, dejando en mi persona la consolidación de el más grato aprendizaje.

Mi agradecimiento a la Dra. Eloísa Guerrero Barona de la Universidad de Extremadura, por apoyarme con sus materiales para continuar con este trabajo.

Gracias a Riky, Viola, Edgar e Irma porque tan solo el pensar en ellos me impulsa a seguir adelante.

**El Síndrome de Burnout en los Profesores de Educación Primaria de León  
Guanajuato: Un Acercamiento Humanista**

Índice

<b>Capítulo I. El Problema y su Estudio .....</b>	<b>7</b>
Introducción .....	7
Justificación .....	10
Planteamiento del problema .....	10
Objetivos.....	12
<b>Capítulo II. Elementos Teóricos .....</b>	<b>13</b>
Marco Teórico y Conceptual .....	13
El estrés laboral.....	16
El síndrome de Burnout .....	18
Caracterización .....	21
Poblaciones afectadas.....	23
Prevención.....	29
Los Profesores.....	30
Afrontamiento al estrés .....	38
<b>Capítulo III. Marco de Referencia .....</b>	<b>40</b>
La educación en León, Guanajuato.....	40
<b>Capítulo IV. Parte Empírica: Metodología .....</b>	<b>47</b>
Justificación .....	47
Pregunta de investigación.....	47
Hipótesis .....	48
Objetivo.....	48
Definición de variables.....	48
Diseño del Análisis .....	52
Descripción de los Instrumentos .....	53
Procedimiento.....	55
Sujetos.....	57
<b>Capítulo V Resultados .....</b>	<b>62</b>
Resultados del Síndrome de Burnout.....	63
Resultados Estilos de Afrontamiento .....	81
Afrontamiento dirigido a la resolución del problema:.....	84
Afrontamiento relacionado con las emociones.....	108
Afrontamiento improductivo.....	121
<b>Capítulo VI. Discusión y Conclusiones .....</b>	<b>133</b>
<b>Capítulo VII Propuesta de prevención del Síndrome del Burnout .....</b>	<b>139</b>
Una secuencia del CAI de Nivel .....	147
El CAI, nivel II .....	149
El CAI de nivel III.....	151
Programa preventivo.....	156

El profesor y los alumnos .....	156
El profesor y las herramientas de trabajo.....	156
El profesor y la capacitación .....	157
El profesor y la administración .....	158
El profesor y la salud física y mental .....	159
<b>Bibliografía.....</b>	<b>164</b>
<b>Anexo I Cuestionarios Integrados: MBI y COPE .....</b>	<b>167</b>
<b>Anexo II Estadísticos Básicos del MBI en muestras originales .....</b>	<b>181</b>

**El Síndrome de Burnout en los Profesores de  
Educación Primaria de León Guanajuato: Un  
Acercamiento Humanista**

# Capítulo I. El Problema y su Estudio

## *Introducción*

El estrés se define como la respuesta adaptativa del organismo a condiciones extremas que perturban el equilibrio emocional de la persona, cuyo resultado fisiológico es un deseo de huir de la situación que lo confronta violentamente.

Se considera que una persona está en una situación estresante cuando ha de hacer frente a situaciones que conllevan a demandas del organismo, que le resulta difícil poner en práctica o satisfacer. Esto significa que depende tanto de las demandas del medio como de los propios recursos de la persona para poder enfrentarlo (Lazarus y Folkman, 1991).

La respuesta que el organismo da a los cambios internos o externos (estrés) es automática y mediante esta respuesta, el organismo se pone en estado de alerta para hacer frente a las demandas exigidas en una nueva situación. De este modo se emiten respuestas adecuadas para hacer frente a estas demandas; así el organismo se prepara para actuar en una forma rápida y efectiva.

Si esta situación es pasajera, no hay problema porque el organismo tiene capacidad para recuperarse, pero si se repite con mucha frecuencia en períodos de larga duración, puede desencadenar trastornos fisiológicos y psicológicos que llegan a ser crónicos; lo que ha llevado a definirlos como síndrome de Burnout (SBO).

Este trabajo cuyo título se ha denominado “El síndrome de Burnout en los maestros de educación primaria de León, Guanajuato: Un acercamiento humanista” está organizado en siete capítulos, en el primero se abordan las razones que motivaron la realización de este trabajo, se hace el planteamiento del problema de investigación que se desarrolló y se presentan los objetivos de la misma.

En el segundo capítulo se tocan varios puntos que constituyen el marco teórico, donde se describen elementos esenciales como el estrés en general, el estrés laboral, el síndrome de Burnout y su caracterización, se describen las poblaciones que han sido afectadas por este padecimiento, se revisan algunos recursos preventivos que se han empleado para afrontar el síndrome de Burnout, y finalmente se cierra este capítulo al hablar de los profesores como población que padece los estragos del estrés en todas sus manifestaciones.

La tercera parte está comprendida por el marco de referencia, en ésta se describen las prácticas de la docencia en la ciudad de León, señalando los escenarios en los que se desenvuelve el profesor de educación primaria, acompañado de todas aquellas peripecias por las que pasa en su afán por cumplir con los programas establecidos por la Secretaría de Educación.

La parte empírica está plasmada en el capítulo cuatro, en ella se describe la metodología utilizada en esta investigación, las hipótesis planteadas, se definen también las variables que se trabajaron, se hace una descripción del diseño de investigación, se habla de los sujetos de investigación con los que se trabajó en este estudio y se cierra el capítulo describiendo el procedimiento que siguió la investigación.

Al capítulo cinco se le ha denominado resultados, aquí se concentran como su nombre lo indica los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de evaluación de Maslach y Jackson (1986) y de Carver y Colaboradores (1989) se presentan una variedad de tablas que nos revelan en qué medida está presente el síndrome de Burnout en los maestros, nos señala también cómo están relacionadas las variables sociodemográficas (sexo, edad, escolaridad, estado civil, número de plazas, etc.) con las dimensiones del SBO, caracterizadas por el agotamiento emocional, la despersonalización y el logro personal. Asimismo describe los modos de afrontamiento que los maestros emplean cuando se enfrentan a situaciones críticas de estrés, utilizando las quince estrategias de afrontamiento que proponen Carver y colaboradores (1989).

El capítulo seis, concentra la discusión y las conclusiones del estudio, ahí encontramos cómo los maestros en su labor diaria, reciben una formación permanente que los hace distinguirse de los demás profesionales por una identidad que adquieren a lo largo de su práctica profesional.

Finalmente se cierra esta investigación con la presencia de una propuesta para prevenir y manejar el estrés en la escuela, en este último capítulo, se retoman los principios esenciales del humanismo propuestos por Carl Rogers. Con la intención de proponer elementos para la constitución de un programa preventivo del estrés y el SBO.

De esta manera invito al lector que descubra por sí mismo la magnitud del problema que representa para la población magisterial el estrés que vive diariamente, en su afán por aportar una parte de sí mismo para construir en los escolares los cimientos sobre los que se edificarán todas las nuevas experiencias significativas buenas y malas, que convertirán al niño en un gran ciudadano.

## *Justificación*

Las múltiples actividades que se desarrollan a la vez, y las altas exigencias en el trabajo docente por el ritmo de vida, y muchas veces el exceso de trabajo que los profesores de educación primaria llevan en la actualidad, facilita el desarrollo de trastornos físicos y psicológicos que afectan el ámbito profesional del magisterio.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), presentó un informe donde señala que en los últimos años, los niveles de ansiedad, depresión y el síndrome de Burnout aumentan considerablemente en los trabajadores, menciona que este problema está costando millones de dólares a las empresas y a los países del mundo por la enfermedad y la pérdida de tiempos de trabajo que se presentan en los empleados de diversas áreas laborales, como en las que se ofrecen variedad de servicios de ayuda a las personas. Este problema deja desgastados a los trabajadores y en muchos casos con desórdenes emocionales.

Los reportes de los investigadores afirman que los trabajadores se enfrentan como no ocurría antes, a nuevas formas de organización, a veces muy complejas que les exigen elevar la calidad de sus productos; la sociedad actual demanda a las instituciones educativas más y mejores servicios, propiciando una sobrecarga de trabajo por los mismos salarios, obligando a los maestros a buscar empleos complementarios que les permitan satisfacer sus requerimientos económicos, a cambio de empeorar sus condiciones laborales.

## *Planteamiento del problema*

En los últimos años se ha observado un fenómeno que preocupa a los profesionales de la salud, ya que varios maestros dejan las aulas para acudir a la clínica del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y clínicas particulares para solicitar servicio médico por presentar padecimientos (que sin saberlo los profesores) están relacionados con el agotamiento profesional o Síndrome de Burnout, también conocido como síndrome de quemarse por el trabajo o síndrome del quemado. Las autoridades educativas de la Secretaría de Educación, aun no dan muestras de sensibilidad ante este problema de salud. Esta situación trae consigo costos cada vez más

elevados tanto para la Secretaría de Educación Pública como para el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), pues la educación de los niños y jóvenes requiere de una buena atención profesional de sus mentores y éstos a su vez requieren de una buena atención en su salud física y mental para desempeñar su función acorde a la demanda de los niños y jóvenes mexicanos. El síndrome de Burnout se define como un trastorno adaptativo crónico constituido por la sensación de agotamiento emocional, “estar quemado, extenuado, fundido, apagado, desmotivado” (Maslach, 1986), la pérdida de energía física y emocional, una actitud de desinterés por las personas en el trato profesional y un sentimiento de improductividad o falta de logros en el desempeño profesional. Este es un fenómeno muy complejo del que se tiene poca información en el ámbito laboral de los profesores mexicanos en general y de educación primaria en particular; sin embargo se sabe (Peiró, Luque y Meliá, 1991) que el síndrome de Burnout está afectando en diferentes formas el desempeño de los profesionales de la educación. Ante este preocupante panorama, es necesario estudiar este fenómeno en la población específica de docentes, para poder conocer sus características generales y los factores que acompañan las manifestaciones del Síndrome de Burnout, para poder presentar propuestas de intervención que ayuden a los trabajadores a mejorar su desempeño y satisfacción en el trabajo.

Por lo anteriormente señalado nos planteamos las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las características generales del Síndrome de Burnout en los Profesores de educación primaria de León?

¿En qué grado padecen el síndrome de Burnout los maestros de educación primaria de León, Guanajuato. México?

¿Cuáles son los factores que acompañan las manifestaciones de Burnout en los profesores de educación primaria de la Región III de León?

¿Cómo se relaciona el Síndrome de Burnout con la edad, el género, la carga de trabajo, el estado civil, la relación familiar, la antigüedad y la paternidad?

¿Qué estrategias de afrontamiento emplean los maestros de educación primaria de León en situaciones de estrés laboral?

¿Qué elementos de la psicoterapia humanista constituyen una estrategia para prevenir y afrontar el síndrome de Burnout?

### *Objetivos*

Evaluar la presencia del Síndrome de Burnout en los maestros de educación primaria de las escuelas públicas de León, Guanajuato.

1. Conocer las estrategias de afrontamiento que emplean los maestros de educación primaria en situaciones de Síndrome de Burnout.
2. Proponer una estrategia de prevención y afrontamiento del estrés laboral con base en la psicoterapia humanista para manejar el Síndrome de Burnout.

## Capítulo II. Elementos Teóricos

### *Marco Teórico y Conceptual*

Aunque hay evidencias de que el término estrés fue utilizado desde el siglo XIV, al hacer referencia a tensiones, adversidad o aflicción; fue en la década de los años 30 del siglo XX, cuando un joven austriaco, Hans Selye, estudiante de medicina introdujo el concepto estrés al observar a los enfermos que estudiaba, quienes presentaban síntomas comunes como cansancio, pérdida de apetito y pérdida de peso; a esta reacción le llamó síndrome general de adaptación (Lazarus y Folkman, 1991), dijo que sus pacientes se encontraban bajo estrés, definiéndolo como la respuesta no específica del organismo a toda demanda que se le haga. Selye consideró que varios padecimientos desconocidos como las enfermedades cardiacas, la hipertensión arterial y los trastornos emocionales eran la resultante de cambios fisiológicos, consecuencia de un estrés prolongado en el organismo. Al continuar con sus investigaciones concluyó que no solo los agentes físicos nocivos actúan directamente sobre el organismo animal sino que en el caso del ser humano, las demandas de carácter social y las amenazas de su entorno que requieren la capacidad de adaptación, provocan el estrés.

Actualmente el estrés se puede definir como la respuesta adaptativa del organismo a condiciones muchas veces extremas que perturban el equilibrio emocional de la persona, proceso cuyo resultado fisiológico es un deseo de huir de la situación que lo provoca o confronta violentamente. En esta reacción participan casi todos los órganos y funciones del cuerpo.

Se considera que una persona está en una situación estresante cuando ha de hacer frente a situaciones que conllevan a demandas del organismo, que le resulta difícil poner en práctica o satisfacer. Esto significa que depende tanto de las demandas del medio como de los propios recursos de la persona para poder enfrentarlo (Lazarus y Folkman, 1991).

La respuesta que el organismo da a los cambios internos o externos (estrés) es automática y mediante esta respuesta, el organismo se pone en estado de alerta para hacer frente a las demandas exigidas en una nueva situación. De

este modo se emiten respuestas adecuadas para hacer frente a estas demandas; así el organismo se prepara para actuar en una forma rápida y efectiva.

Si esta situación es pasajera, no existe problema alguno porque el organismo tiene capacidad para recuperarse, pero si se repite con mucha frecuencia en períodos de larga duración, puede desencadenar trastornos fisiológicos y psicológicos que llegan a ser crónicos; lo que ha llevado a definir el Síndrome de Burnout (SBO), objeto de este trabajo.

Como podemos darnos cuenta el estrés puede considerarse normal en ciertas emergencias, cuando es necesario ponerse a salvo de un ataque inesperado de una fiera por ejemplo; pero si ante este ataque la persona se encuentra imposibilitada para huir del peligro, todo su organismo se encontrará trabajando de manera forzada sin ninguna posibilidad de protegerse de esta amenaza.

Entonces esta energía excesiva puede traerle ansiedad, temor, preocupación y tensión; su corazón latirá más fuerte y más rápido, las arterias que irrigan riñones e intestinos se contraerán para dar prioridad al cerebro, aumentando así el estado de alerta y agudizándose los sentidos.

De esta manera el estrés se convierte en adversario, cuando prevalece en el tiempo; llevando a la persona a reaccionar defensivamente y de manera inconsciente ante estas amenazas, sufriendo el organismo graves consecuencias como hipertensión, gastritis, disminución de la función renal, problemas del sueño, alteraciones del apetito, depresión y agotamiento.

Dentro del Síndrome general de adaptación (SGA), existen tres etapas (Ortega Villegas, 1999) por las cuales pasa el organismo que se encuentra en presencia del estrés; en la primera al encontrarse amenazado sufre una alteración fisiológica por la activación glandular; específicamente en el hipotálamo, la hipófisis ubicada en la parte inferior del cerebro y las glándulas suprarrenales ubicadas sobre los riñones.

El cerebro al detectar la amenaza, estimula al hipotálamo quien produce sustancias especiales que actúan como mensajeros para zonas corporales

específicas. La hormona ACTH (adrenalina y noradrenalina) actúa como mensajero fisiológico que viaja por el torrente sanguíneo hasta la corteza de la glándula suprarrenal quien produce las hormonas corticoides; Al mismo tiempo, otro mensaje que viaja por la vía nerviosa desde el hipotálamo hasta la médula suprarrenal, activa la secreción de adrenalina; estas hormonas son las responsables de las reacciones orgánicas corporales.

La segunda fase se presenta cuando un individuo es sometido en forma prolongada a la amenaza de agentes lesivos físicos, químicos, biológicos o sociales, si el organismo no se adapta a esta demanda, puede ocurrir que disminuyan sus capacidades de respuesta debido a la fatiga que se produce en las glándulas del estrés.

Durante esta fase puede ocurrir un equilibrio dinámico (homeostasis) entre el medio ambiente interno y externo del individuo; de este modo el organismo tiene la capacidad para resistir mucho tiempo.

La tercera fase (Ortega Villegas, 1999) denominada de agotamiento que consiste en la disminución progresiva del organismo frente a una situación de estrés prolongado, conduce a un estado de grave deterioro, donde ocurre la pérdida importante de las capacidades fisiológicas y con ello viene el agotamiento, en el cual el sujeto suele sucumbir ante la demanda ya que se reducen al mínimo sus capacidades de adaptación e interrelación con el medio.

Hemos dicho que el estrés puede ser la respuesta fisiológica ante la amenaza, respuesta aguda que se apaga sin dejar rastro. Por ejemplo: Vamos caminando tranquilamente y nos disponemos a cruzar la calle seguros de que nos corresponde el paso, pero un automóvil no respeta el semáforo, pasa rápidamente junto a nosotros y casi nos atropella, lo que nos deja asustados; quedamos en estado agudo de estrés pasa el mal momento y tendemos a recuperarnos. Esta reacción no significa enfermedad alguna, sino solo una respuesta ante la amenaza pasajera. Otro caso puede ser cuando en el centro de trabajo nos topamos con una inesperada adversidad que no podemos solucionar, el jefe nos agobia con correcciones permanentes y el estrés se repite diariamente, de este modo vemos

amenazada nuestra fuente de trabajo, si no logramos entender y arreglar lo que está sucediendo, se puede desarrollar un estrés crónico y entonces entrar al terreno de la enfermedad, dolor de cabeza, falta de concentración, insomnio, molestias digestivas; estos malestares serían los más frecuentes a observar, por lo tanto el estrés repetitivo y el estrés crónico (Cruz Marín y Vargas Fernández, 2001) nos llevan a desajustes en el organismo que desencadenarán malestares psicosomáticos. Debemos evitar por todos los medios que el estrés se prolongue en exceso.

### *El estrés laboral.*

El estrés laboral se define como el estado de desequilibrio consecuencia de las exigencias derivadas del puesto de trabajo y la capacidad de respuesta del trabajador, cuyo fracaso ante esa demanda tiene importantes consecuencias personales que pueden afectar la salud del trabajador (Martínez Selva, 2004).

Al observar la incidencia de las enfermedades derivadas del estrés, es evidente la asociación que se hace con algunas profesiones en particular y el nivel de estrés que en forma general presentan algunos grupos de trabajadores de determinado gremio u ocupación, cuyas características laborales suelen ser comunes: trabajo apresurado, peligro constante, riesgo vital, confinamiento, alta responsabilidad y riesgo económico. Las causas del estrés laboral pueden ser muy variadas, y están relacionadas con las condiciones de trabajo, con la estructura de la empresa, las relaciones interpersonales, el papel desempeñado o con las condiciones de trabajo en la que están envueltos los trabajadores en la actualidad.

Ortega Villegas (1999) señala algunos de los principales factores psicosociales que con frecuencia condicionan la presencia de estrés laboral. En el desempeño profesional: trabajo de alto grado de dificultad, trabajo con gran demanda de atención, actividades de gran responsabilidad, funciones contradictorias, creatividad e iniciativa restringidas, exigencia de decisiones complejas, cambios intempestivos, ausencia de plan de vida laboral y amenaza de demandas laborales.

En el campo directivo: liderazgo inadecuado, mala utilización de las habilidades del trabajador, mala delegación de responsabilidades, relaciones laborales ambivalentes, manipulación o coacción del trabajador, motivación deficiente, falta de capacitación y desarrollo del personal, carencia de reconocimiento, ausencia de incentivos, remuneración no equitativa y promociones laborales aleatorias.

En la organización y función: prácticas administrativas inapropiadas, atribuciones ambiguas, desinformación y rumores, conflicto de autoridad, trabajo burocrático, planeación deficiente, supervisión punitiva.

En las tareas y actividades: cargas de trabajo excesivas, autonomía laboral deficiente, ritmo de trabajo apresurado, exigencias excesivas de desempeño, actividades laborales múltiples, rutinas de trabajo obsesivo, competencia excesiva desleal o destructiva, trabajo monótono o rutinario, poca satisfacción laboral.

En el centro de trabajo y entorno: Políticas inestables de la empresa, salario insuficiente, carencia de seguridad en el empleo. Como se ha observado, la existencia de condiciones poco recomendables para el trabajo están relacionadas con el estrés laboral; tanto en el aspecto directivo y organizacional como en el mismo centro de trabajo y en su entorno. Esta situación desfavorable nos hace pensar en la búsqueda de estrategias que permitan prevenir y evitar el desarrollo del estrés laboral, o en acciones que ayuden a los trabajadores a poder afrontarlo y manejarlo de manera adecuada. Ya que el desequilibrio que genera el puesto de trabajo y la capacidad de respuesta del trabajador llevan a la persona a este padecimiento laboral cuando el trabajador se enfrenta a situaciones con alto grado de dificultad o actividades con profunda demanda que le acarrearán daños a su salud física y mental.

## *El síndrome de Burnout*

Burnout (BO) significa literalmente “quemado”, también se ha traducido como síndrome de “quemarse por el trabajo” o “desgaste psíquico por el trabajo”, “fundirse” o “sentirse exhausto” debido a las demandas excesivas de energía.

El síndrome es padecido principalmente por aquellas personas cuyas profesiones consisten en ofrecer servicios humanos directos y de gran relevancia para el usuario (Cordeiro y Cols., 2003)

Los estudios realizados por Maslach y Jackson (1981, 1985 y 1986) consideran que Burnout es un síndrome constituido por tres componentes esenciales: el agotamiento emocional, la despersonalización y los sentimientos de inadecuación profesional y; también sugiere como elemento especial que se desarrolla en profesionales que trabajan con personas.

El asunto se ha conceptualizado como una consecuencia del estrés laboral crónico y es un síndrome con los tres síntomas mencionados: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo.

El agotamiento emocional se refiere a la sensación que sienten los trabajadores de ya no poder dar más de sí mismos, es una sensación de agotamiento de la energía, debido al contacto diario con las personas que atienden en su trabajo.

La despersonalización se entiende como la expresión de sentimientos negativos, la manifestación de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas a quienes van destinados sus servicios profesionales; estas personas (Maslach y Jackson, 1986) son vistas por los profesionales de una manera deshumanizada, debido al endurecimiento afectivo por el que están pasando.

Se entiende por baja realización personal en el trabajo, al hecho de que los profesionales manifiestan una tendencia a evaluarse negativamente, lo cual afecta a la realización de su trabajo y a la relación que los profesionales tienen con las personas a quienes atienden; los trabajadores se sienten insatisfechos con los resultados de su trabajo y descontentos consigo mismos.

El síndrome de Burnout debe ser entendido como una respuesta del organismo a fuentes de estrés crónico o a estresores relevantes (Gil-Monte 2003); este síndrome es un tipo particular de mecanismo de afrontamiento y protección del estrés generado por la relación trabajador - organización.

Gil-Monte y Peiró (1977) consideran que esta respuesta se manifiesta cuando las estrategias de afrontamiento que suelen usar los trabajadores fallan, esto propicia sensaciones de fracaso profesional y fracaso en las relaciones interpersonales. Esta respuesta desarrollada representa sentimientos de baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional en los trabajadores; de este modo si el síndrome de Burnout permanece por largo tiempo, el estrés laboral tendrá consecuencias nocivas para la salud de los profesionales, por lo tanto las enfermedades psicosomáticas se manifestarán en ellos como: síntomas físicos, conductuales y emocionales.

1. Síntomas físicos. Con frecuencia los síntomas físicos son los primeros en aparecer y se caracterizan por alteraciones cardiovasculares hipertensión, fatiga crónica, dolores de cabeza, alteraciones gastrointestinales por ejemplo (dolor abdominal, colón irritable, úlcera duodenal), alteraciones respiratorias (asma), alteraciones del sueño, problemas dermatológicos (urticaria), alteraciones menstruales, disfunciones sexuales, etc.

2. Síntomas conductuales. También cuando este síndrome está presente en los trabajadores se manifiesta mediante alteraciones de la conducta; sobresaliendo el consumo de drogas, fármacos y alcohol, así como el ausentismo laboral.

3. Síntomas emocionales. Otra manifestación del síndrome de burnout es a través de alteraciones emocionales, como ansiedad, depresión, irritabilidad, disforia, baja autoestima, falta de motivación, dificultades para concentrarse, distanciamiento emocional, sensación de frustración profesional y deseos de abandonar el trabajo.

Así, podemos decir que el síndrome de Burnout (SBO) se define como una respuesta al estrés laboral crónico (Gil-Monte, 2005) integrado por actitudes y

sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado. Esta respuesta ocurre con frecuencia en los profesionales que trabajan con personas. Se trata de profesiones que exigen entrega, implicación y servicio a los demás.

Fue en 1974 cuando por primera vez fue usado el concepto Burnout en los Estados Unidos por el psicólogo Hubert Freudenberger (Buendía, 1998) cuyo significado es desgastarse, esto les sucede a las personas que desempeñan un trabajo dando atención o estando en contacto directo con otras personas, se producen cambios en la personalidad; cuando el Burnout aparece, la persona que lo padece pierde el interés por ayudar y también pierde el tacto hacia los sujetos a quienes presta ayuda, presentando así una actitud deshumanizada sin mostrar interés o preocupación alguna por ellos. Una persona extremadamente estresada o “quemada por el trabajo” o con síndrome de Burnout, se puede manifestar de varias formas: el cansancio emocional es la actitud más evidente en casi todos estos casos; la persona no responde a la jornada laboral, encontrándose generalmente irritable y deprimida.

La perspectiva psicosocial Según Gil-Monte y Peiró (1997), la define como un proceso que se desarrolla en una serie de etapas, siendo generado por la interacción del sujeto y tomando en consideración sus características personales y las condiciones del entorno social.

Desde el enfoque psicosocial elaborado por Maslach y Jackson (1986) y como ya se mencionó se trata de un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo, se trata de una respuesta emocional, considerando como antecedentes los factores laborales y organización para que se dé muy frecuentemente en aquellos profesionales que ofrecen servicios asistenciales.

Gil-Monte y Peiró (1997) y Moreno (1993) afirman que el síndrome de Burnout ha de considerarse como una respuesta al estrés crónico y como un síndrome específico del estrés asistencial. Según esos autores no es posible

describir el proceso de aparición y el desarrollo del síndrome sin describir el proceso de estrés; de modo que los programas de tratamiento que se aplican, deben diseñarse para la prevención y el control del estrés laboral.

### *Caracterización*

El agotamiento emocional se manifiesta como cansancio y fatiga física y psíquica, una sensación creciente de no poder dar más de sí mismo a los demás como lo hacía al principio de su carrera, el agotamiento emocional sobreviene luego de haber intentado modificar las situaciones estresantes.

La despersonalización se define como el desarrollo de sentimientos y respuestas negativas, distantes y frías hacia las personas beneficiarias de su trabajo; actitudes de aislamiento y distanciamiento de los compañeros de trabajo, pesimismo y negativa que se desarrolla para protegerse del agotamiento emocional, se acompaña de un incremento de la irritabilidad y una pérdida de la motivación que origina una deshumanización de las relaciones, un desprecio cínico del entorno y la tendencia a culpabilizar a los demás de las propias frustraciones laborales y del descenso del rendimiento laboral.

El bajo logro o realización profesional y/o personal, se caracteriza por una dolorosa desilusión y fracaso al dar sentido personal al trabajo, al darse cuenta que las demandas laborales exceden su capacidad, originando una tendencia a la autoevaluación y al estar insatisfecho con sus logros profesionales. Supone respuestas negativas hacia sí mismo y hacia su trabajo, evitando las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. Hay carencia de expectativas y una desilusión generalizada; como consecuencia la impuntualidad, el ausentismo, la evitación al trabajo y el abandono profesional son síntomas de esta patología laboral.

Estos tres estados que vive el trabajador (Druman, 2001; Caballero y Colaboradores, 2001) traen repercusiones en cuatro áreas:

- Manifestaciones psicósomáticas
- Signos emocionales

- Trastornos psíquicos

Las manifestaciones psicósomáticas típicas son: fatiga crónica, dolor de cabeza, cansancio, trastornos del sueño, trastornos gastrointestinales, úlceras, hipertensión, cardiopatía isquémica, dolores musculares, dolor cervical, y desórdenes menstruales.

Dentro de los signos conductuales se encuentran: incapacidad para concentrarse en el trabajo, ausentismo laboral, se incrementa la conducta violenta y de los comportamientos de alto riesgo, puede haber conductas suicidas, abuso de drogas y alcohol, conflictos matrimoniales y familiares, incapacidad para vivir en forma relajada.

Los signos emocionales característicos de SBO son: distanciamiento afectivo, impaciencia e irritabilidad, recelo de llegar a convertirse en persona poco estimada que puede degenerar en desconfianza y actitudes defensivas.

Por último los trastornos psíquicos constituyen la resultante del estrés laboral y la insatisfacción de las actividades laborales. Algunas personas se dedican por completo a un hobby para mitigar los estragos del estrés, esta actividad se convierte completamente en un escudo protector de la sobrecarga laboral.

Por su parte Cairo (2001) presenta el cuadro evolutivo del síndrome de Burnout en cuatro niveles de patología.

En el primer nivel el sujeto presenta falta de ganas de ir a trabajar, hay presencia de dolores de espalda y cuello, cuando se le pregunta qué tiene o qué le pasa suele contestar “no sé, no me siento bien”.

En el segundo nivel inicia el malestar en la relación con los demás, empieza a sentir la persecución, “siente que todos están en su contra” y se incrementa el ausentismo.

El tercer nivel se caracteriza por una disminución notable en la capacidad laboral, además pueden aparecer enfermedades psicósomáticas como alergias,

hipertensión o soriasis. En esta etapa se comienza la automedicación que luego requiere mayores dosis, comienza el consumo de alcohol y drogas.

El cuarto nivel es el más crítico y se encuentra caracterizado por alcoholismo y drogadicción, intentos de suicidio en cualquiera de sus formas y tendencia a abandonar el trabajo.

### *Poblaciones afectadas*

En varios estudios realizados con poblaciones de trabajadores, se ha encontrado que el personal de la salud (médicos y enfermeras), el personal docente (de los niveles básico, medio y superior) y el de seguridad pública, específicamente las policías, son las poblaciones que presentan mayor incidencia del síndrome de Burnout (ver tabla 1). También se ha señalado que entre más escolaridad tienen los trabajadores, mayor es el nivel de este padecimiento.

En una investigación realizada con el personal de salud en hospitales públicos de las ciudades de Buenos Aires y Rosario en Argentina, los investigadores Lodieu y cols. (1998) encontraron que los factores asociados al síndrome de Burnout fueron la sobrecarga horaria, la excesiva demanda, las situaciones de desprotección social y maltrato de usuarios, así como el déficit remuneratorio. En uno de los hospitales polivalente de máxima complejidad, los resultados del Inventario Burnout de Maslach (MBI) indican que el 16.8% del personal médico presenta el síndrome de Burnout; diferenciado este grupo por sexo, el porcentaje de médicos hombres con síndrome de Burnout es de 61.5% y el de médicos mujeres es de 38.5%. Los autores sugieren que a las mujeres médicas el valor que les otorga el trabajo en el ámbito público se caracteriza por un apoyo de protección frente al Burnout, y que el estrés laboral recae sobre los varones.

Cuadro1. Poblaciones afectadas por el Síndrome de Burnout

Fuente	País	Población	Método (variables)	Hallazgos
Lodieau y col. (1998)	Buenos Aires y Rosario Argentina	Personal médico de hospital público polivalente	Género. Sobrecarga horaria, excesiva demanda, déficit remuneratorio	El Estrés laboral recae en los médicos varones.
Guerrero Barona (2000)	España	Profesores universitarios españoles	Variables sociodemográficas: Edad, sexo, estado civil, paternidad	Padecen (SBO) en grado medio. 23% nivel máximo y 21% nivel mínimo. A. E. 9.80p, DP. 3.47 y LP 20.40
Grajales (2000)	Nuevo León, México	Profesores de preparatoria del estado de Nuevo León.	Agotamiento emocional (AE)	A. E profesoras media de 13.6 y varones media de 11.6
De las Cuevas, De la fuente y Ruiz Benítez (1995)	Canarias, España	Trabajadores del sistema de atención primaria de salud	Agotamiento emocional (AE) Despersonalización (DP) y Logro personal (LP)	Las mujeres registraron menores valores que los varones en la escala de A. E. (19.9 vs. 21.4) y de L. P. (35.9) vs. (38.2)
Guillén Villegas y Santamaría Barberán (1999)	Barcelona, España	Profesionales del área de tratamiento en el centro penitenciario de hombres de Barcelona	Correlaciones entre las variables sociodemográficas y las tres escalas de MBI	Se halló una correlación positiva entre La DP y CE. Del MBI ( $r=0.65$ $p=0.001$ ).
Mireles Pérez, Pando Moreno y Aranda Beltrán(2002)	Guadalajara México	Trabajadores de la empresa textil de Guadalajara	Factores psicosociales y síndrome de burnout.	23% de la población afectada por el AE. Categoría media-alta. 29% afectado por la Despersonalización alta y en R. L alta con un 26%.

Carmona Monge, Sanz Rodríguez y Marín Morales (2000) en su trabajo sobre síndrome de Burnout y reactividad al estrés, con una muestra de profesionales de enfermería de una unidad de cuidados críticos, de Madrid, con el fin de determinar las posibles diferencias en los niveles de las dimensiones del MBI en relación a las variables sociodemográficas, realizaron análisis de correlación y diferencias de medias. La única variable sociodemográfica continua incluida en el estudio fue la edad de los sujetos. Las correlaciones entre la variable y las dimensiones del MBI no fueron significativas en ningún caso. Los valores de  $r$  de Pearson fueron  $r=0.055$  para la correlación con el agotamiento emocional;  $r=-0.030$  para la correlación con la despersonalización; y  $r=-0.116$  para la correlación con la realización personal en el trabajo.

Por su parte Guerrero Barona (2000) en una investigación sobre afrontamiento del estrés laboral y el síndrome de Burnout, con una muestra de profesores universitarios españoles, encontró que los resultados muestrales en el Inventario de Maslach (1986) relacionados con el grado de Burnout que presentan los docentes universitarios de Extremadura, España se sitúan en el grado medio, que en comparación con los resultados con muestras de profesores americanos y españoles de otros niveles educativos, son los mismos. Los valores medios de Burnout en cada una de las dimensiones son: 9.80 para Agotamiento emocional, 3.47 para Despersonalización y 20.60 para logro personal. El personal docente de la muestra resultó estar más agotado emocionalmente que despersonalizado.

Tomando en consideración los cinco niveles de burnout: nada, poco, medio, bastante y extremo; la investigadora española (Guerrero Barona, 2000) pudo constatar que el 23% de los profesores de la muestra se ubicaron en el nivel máximo de Burnout, mientras que el 21% se ubicó en el mínimo. En términos generales la investigadora afirma que aproximadamente el 41% de los profesores universitarios de la muestra está prácticamente exento de Burnout, el 42% presenta niveles preocupantes de Burnout pues supera la media y el 17% presenta un grado moderado.

En cuanto al logro personal de los profesores, la investigadora reporta que al comparar el Burnout que presentan los docentes de diferentes niveles educativos con otras profesiones asistenciales, se verificó que es mayor en otros colectivos asistenciales que en los docentes de universidad, presentando un logro personal menor al que reportan los profesores de niveles educativos inferiores.

Las cinco estrategias de afrontamiento del estrés laboral que más emplean los profesores universitarios (Guerrero Barona, 2000) son: planeación, reinterpretación positiva, afrontamiento activo, búsqueda de apoyo instrumental y búsqueda de apoyo social. Y las que menos emplean son: consumo de drogas, negación, desconexión conductual, desconexión mental y religión.

Como resultado del análisis de correlación que la investigadora llevó a cabo con los quince modos de afrontamiento del estrés, observó como las estrategias Planificación-Afrontamiento Activo ( $R_{xy} = 0.06$ ) y Planificación-Reinterpretación Positiva ( $R_{xy} = 0.05$ ) están altamente relacionadas, coincidiendo con las que más frecuentemente emplean el profesorado de la muestra. Lo mismo ocurre con las estrategias Desconexión Conductual-negación ( $R_{xy} = 0.05$ ).

En otro trabajo denominado “el agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León, México”, Grajales (2000) encontró que en la variable Grado de Agotamiento emocional, las profesoras alcanzaron una media (13.6) significativamente mayor ( $t = 2.65$ ;  $p = 0.008$ ) a la de los varones (11.6). Respecto a la relación que pueda existir entre el grado de agotamiento emocional con la satisfacción laboral y el involucramiento en el trabajo, el investigador observó que en general existe una relación negativa baja, pero significativa entre el Agotamiento Emocional y las variables Satisfacción laboral ( $r = -0.33$ ;  $p = 0.00$ ) e Involucramiento en el trabajo ( $r = -0.11$ ;  $p = 0.007$ ). En cuanto a las relaciones por género Grajales (2000) observó que no existe relación significativa entre el grado de involucramiento en el trabajo y el cansancio emocional de las mujeres ( $r = 0.08$ ;  $p = 0.162$ ).

De las Cuevas, De la Fuente, Albina y Ruiz-Benítez (1995) realizaron un trabajo de investigación sobre Desgaste Profesional y Clima Laboral en Atención Primaria de Salud en la Comunidad Autónoma de Canarias, cuyos hallazgos nos dicen que las mujeres registraron valores menores que los varones en la escala de Agotamiento emocional (19.9 vs. 21.4) y de los logros personales (35.9 vs 38.2) y mayores en la Despersonalización (6.8 vs 6.6) aunque ninguna de estas diferencias resultó ser estadísticamente significativa. Estas puntuaciones ubican a la muestra en el rango medio de las escalas Agotamiento emocional, Despersonalización y Logros personales; indicando la presencia de un grado moderado de Burnout o Desgaste Profesional en los trabajadores del sistema de atención primaria de salud en Canarias.

También se estudió el nivel de Burnout en una muestra de profesionales del área de tratamiento en el Centro Penitenciario de Hombres de Barcelona, Mediante el Cuestionario MBI, donde Guillén Villegas y Santamaría Barberán (1999) reportan que el estudio de las correlaciones entre las variables sociodemográficas y las tres escalas del (MBI) no mostraron ninguna relación significativa. Sí se halló una alta correlación positiva entre las escalas Despersonalización y Cansancio Emocional del (MBI) ( $r = 0.65$ ;  $p = 0.001$ ).

Respecto al análisis de las diferencias en las puntuaciones del MBI en relación a las diferentes variables sociodemográficas, los investigadores realizaron análisis no paramétricos de los datos mediante las pruebas de Mann-Whitney y de Crush kal-Wallis y solo se hallaron diferencias significativas en las puntuaciones de la escala Despersonalización respecto a las variables estado civil ( $p=0.0091$ ) en la prueba de Mann-Whitney, obteniendo menores puntuaciones los sujetos casados que los solteros.

Asimismo en Guadalajara (México) se llevó a cabo un trabajo donde se estudiaron los Factores Psicosociales y Síndrome de Burnout en una empresa de la rama Textil; Mireles Pérez, Pando Moreno y Aranda Beltrán (2002) encontraron que los valores medios obtenidos en las distintas dimensiones del MBI, en la muestra global de la población trabajadora, de la empresa textil, fueron de 11.43 para la subescala de Agotamiento Emocional, 4.69 para la

escala de Despersonalización y 40.4 para Baja Realización Laboral; según los autores el 23% de la población se encontró afectada por el Agotamiento Emocional en la categoría media – alta, en Despersonalización se encontraron en la categoría media-alta con 29% y en Realización Laboral también la categoría alta fue la más concurrida con un 26%. Para la valoración total de las cuatro áreas, determinada para los agentes psicosociales se encontró en la categoría baja con un 86.4% y el resto con un 13.6% en la categoría media.

Por otra parte afirman Mireles Pérez, Pando Moreno y Aranda Beltrán (2002) la asociación de Burnout con cada una de las variables demográficas solo fue estadísticamente significativo para la dimensión de Agotamiento en dos rangos a saber: primaria y secundaria versus los que tienen mayor grado de escolaridad (Bachillerato, Licenciatura y Maestría) en donde se observó que a más estudio mayor agotamiento; parece ser que tienen un grado de protección los que tienen escolaridad media básica para el agotamiento.

Como hemos observado, los factores que se encuentran asociados al síndrome de Burnout son la sobrecarga horaria, la excesiva demanda y las situaciones de desprotección social y el déficit remuneratorio. En algunos estudios se ha encontrado que las mujeres presentan mayor agotamiento emocional que los hombres como es el caso de las profesoras de preparatoria del estado de nuevo León, México; mientras que ocurre lo contrario con los médicos varones españoles de un hospital público.

Los docentes universitarios tanto españoles como americanos se sitúan en un nivel medio de Burnout, aunque este mismo personal resulta con mayor agotamiento emocional que despersonalización; sin embargo el personal de enfermería se ubica en un nivel moderado de Burnout.

En el rubro logro personal los profesores de diferentes niveles educativos presentan menor logro personal que otros colectivos que prestan servicios asistenciales. Las estrategias de afrontamiento del estrés laboral que más emplean los profesores universitarios son: planeación, reinterpretación positiva, afrontamiento activo, búsqueda de apoyo instrumental y búsqueda de apoyo

social y las que menos utilizan son consumo de drogas, negación, desconexión conductual, desconexión mental y religión.

De los factores sociodemográficos estudiados, el estado civil y la paternidad son variables sensibles al síndrome de Burnout y al modo de afrontar el estrés en docentes. Por su parte los profesionales del centro de tratamiento en un centro penitenciario en Barcelona España, se hallaron diferencias significativas en las puntuaciones de la escala Despersonalización respecto a las variables estado civil, obteniendo menores puntuaciones los sujetos casados que solteros.

Se observó una correlación significativa entre las escalas de personalización y el cansancio emocional en el inventario de Maslach.

En una población de trabajadores textiles se observó significación para las dimensiones de agotamiento, donde se concluyó que a mayor estudio mayor agotamiento.

### *Prevención*

En la actualidad es necesario tener presente el bienestar y la salud laboral de los trabajadores de la educación ya que la calidad de vida laboral y el estado de salud física y mental, repercuten en los resultados educativos que reportan los maestros en las aulas.

Según Maslach C. y Michael P. (1986) no es la persona, sino la organización la que necesita cambiar específicamente en el ambiente de trabajo de las empresas y las instituciones; en este sentido, es necesario buscar y poner en practica medidas preventivas para ayudar a superar este malestar, como facilitar la comunicación y participación en la organización, ofrecer apoyo psicológico a la persona afectada, dejar claras las responsabilidades de cada trabajador y desarrollar actividades recreativas en el grupo de trabajo para superar el aislamiento de los trabajadores afectados por el síndrome de Burnout, reforzar los lazos de amistad, fomentar el sentido de pertenencia al grupo, fomentar la autovaloración y la autoestima; desarrollar programas de intervención y prevención para la integridad del yo, para propiciar la satisfacción

del trabajador, crear grupos de contención y de dinámicas de grupos; hacer prevención por medio de la psicoterapia humanista y la psicología laboral.

Con estas y otras acciones se evitará en gran medida la aparición o el desarrollo del síndrome que puede afectar negativamente en el renglón psicosocial del trabajador y puede extenderse entre otros trabajadores de la institución o empresa.

### *Los Profesores*

A veces nos preguntamos cual será la explicación de que las profesiones asistenciales sean las más afectadas por este síndrome de Burnout. Los expertos han discutido en varias ocasiones que las profesiones asistenciales contienen una filosofía humanista del trabajo; y los profesionales experimentan un inmenso impacto al iniciar su recorrido por estas organizaciones al encontrarse ante un mundo deshumanizado al que deben adaptarse, lo que propicia en gran medida su comportamiento que se encuentra en una discrepancia entre sus expectativas y la realidad; contribuyendo al padecimiento que sufren los profesionales de la educación, a quienes se les exige que inviertan un tiempo considerable para dar atención a los niños y jóvenes que con frecuencia viven una situación de dependencia, estableciendo una relación cargada de desconcierto, frustración y temor. De la misma manera hemos sabido que hay elementos personales que hacen a los profesionales de la educación diferentes a otros profesionistas dedicados a la atención de personas.

Guerrero Barona (2002) identifica algunas manifestaciones que caracterizan a los profesionales de la educación: Cansancio emocional, preocupaciones, depresión, ansiedad, somnolencia, agotamiento físico, periodos de intensa fatiga y debilidad física y psíquica.

La práctica de la docencia propicia en el maestro un desarrollo intelectual, físico y emocional; sin embargo se debe tener presente que también le ocasiona alteraciones en su estado de salud y no precisamente por enfermedades tradicionalmente conocidas como accidentes o enfermedades de trabajo; sino que son malestares como sensaciones de intranquilidad, agotamiento, falta de

motivación y depresión. Estas son manifestaciones propias del trabajador que ofrece servicios a otras personas que sin duda requiere de la intervención de un profesional de la salud laboral.

Asimismo impactan en su estado de salud los problemas que surgen en la escuela los cuales repercuten en la vida familiar del docente (SEP, 2002)

Las circunstancias patogénicas de las condiciones de trabajo aunadas a la fatiga que puede sufrir el maestro por la carga de trabajo docente y los cambios que suceden en el entorno, pueden provocar estrés y angustia.

El estudio detallado de la actividad laboral del docente permite desentrañar la diversidad de procesos estresantes para su salud. Lamentablemente el malestar no se expresa de manera dramática como ocurre en las enfermedades tradicionalmente conocidas en los docentes; por esta razón pueden pasar inadvertidas o simplemente no se les presta interés por desconocer las implicaciones que estos malestares tienen y no se les relaciona con las alteraciones de la salud de los profesores.

El conocimiento de las condiciones de trabajo, las relaciones con los compañeros, con los alumnos, con los padres de familia, las condiciones de la escuela, el liderazgo del director, el horario de trabajo, los medios que utiliza para su labor y las características del entorno escolar, nos permiten conocer los procesos que afectan la salud de los trabajadores de la educación. Cada uno de los momentos que viven los maestros en la escuela y particularmente en las aulas, puede ser fuente de tensión, angustia y estrés ya que la forma en que el maestro entiende e interioriza el trabajo docente le permite reaccionar de distintas maneras y en la forma de asimilarlo intervienen factores como las características individuales, la influencia del grupo y demás elementos sociales que marcan las diferencias para la reacción de cada uno de los mentores.

Cuando los niños son más pequeños, se requiere más esfuerzo con la voz, la posición que adoptan las maestras es generalmente inclinando el tronco y a veces en cuclillas, los especialistas han señalado que esta posición es de las

más fatigantes que se conocen en el trabajo y la de mayores problemas musculares y circulatorios (SEP, 1998).

La duración de la jornada es otro factor importante, algunas responsabilidades docentes no terminan en las aulas, el trabajo docente puede continuar en la casa, pues es necesario preparar la clase y el material didáctico, revisar exámenes, corregir trabajos, pasar calificaciones a las boletas, etc. alargando la jornada de trabajo e impactando en la recuperación mental y física del profesorado.

Si el maestro tiene bajo su responsabilidad a grupos de hasta cincuenta alumnos en los que destacan pupilos con problemas de conducta y aprendizaje debe enfrentarse a estos problemas y actitudes que pueden impactar indirectamente en la salud mental del profesor.

El sector educativo toma como elemento central a seres humanos, este trabajo imprime características especiales a la docencia, no es lo mismo actuar sobre objetos inanimados como lo hacen otras áreas laborales que estar frente a un grupo de personas menores de edad, teniendo siempre la presión de padres de familia y autoridades educativas. La interacción entre alumnos y maestro es una relación dinámica y permanente donde los actores tienen sus propias particularidades, los alumnos como parte del grupo van a propiciar condiciones que favorecen o afectan la salud de uno u otro actor social. Las relaciones establecidas entre maestro y alumnos inciden de una u otra forma las 24 horas del día en la vida del profesor (SEP, 1998) pues una de las características del trabajo docente y de la relación maestro-alumno es la alta carga afectiva; en este sentido cualquier desequilibrio que se genere en esta relación repercutirá en la salud emocional del docente.

En esta relación que se da en la docencia, surge también la comunicación y relación con los padres de familia, siendo este otro aspecto que interviene en el proceso del trabajo docente, cuya ocupación de tiempo de la jornada de trabajo se da en entrevistas, sesiones de información y charlas con padres de

familia que contribuyen en las expresiones positivas y negativas para la salud mental y emocional del profesor.

Las características de la escuela también es otro factor que tiene que ver con la salud de los profesores, muchas escuelas se encuentran en condiciones precarias; el estado físico de los edificios, pisos, paredes, puertas, ventanas y ruido permanente o en algunos casos aulas improvisadas con poca iluminación.

Para su trabajo diario el maestro requiere instrumentos, equipo y materiales indispensables con los cuales el docente debe cumplir sus responsabilidades académicas, sin embargo hay escuelas que carecen de los mínimos materiales y mobiliario para desarrollar el trabajo en el aula, pupitres en mal estado, mesas y sillas que dificultan el desplazamiento de los alumnos en el espacio de trabajo y la organización de actividades en pequeños grupos, así el bienestar del maestro no va a ser igual si no cuenta con todos los recursos indispensables para sus tareas.

Finalmente van a influir también en el desenvolvimiento diario del maestro las condiciones de vida de los alumnos, y sus familias definen de alguna forma las particularidades que debe enfrentar el docente.

Según Kyriacou (2002) se han identificado diez áreas que indican las fuentes de estrés más frecuentes entre los profesores:

Enseñar a los alumnos con falta de motivación, mantener la disciplina, presiones de tiempo y exceso de trabajo, enfrentarse a cambios, ser evaluados por otros, el trato con los compañeros, autoestima y estatus, administración y gestión, indefinición de conflictos entre funciones, condiciones laborales precarias.

A continuación se describen cada uno de ellos.

1. Enseñar a los alumnos con falta de motivación. La frustración y el agotamiento que les causa a los profesores tener que animar e involucrar a los alumnos para convencerlos de que trabajen, alumnos que no tienen ningún interés por esforzarse en trabajar; estos niños intentan trabajar lo

- más lentamente posible, no responden cuando se les pregunta, no muestran iniciativa alguna por hacer más de los que se les pide, expresamente aprovechan cualquier ocasión para ponerse a hablar entre compañeros y no les importa entregar trabajos incompletos y no acabados. Los profesores tienen que exhibir una dosis extra de entusiasmo para crear un ambiente activo y positivo en sus clases.
2. Mantener la disciplina. El maestro tiene que sostener un cierto nivel de alerta y vigilancia durante las clases para evitar el mal comportamiento de los alumnos, con algunos grupos el profesor siente que le es imposible relajarse que tiene que estar continuamente alerta ante cualquier indicio de mala conducta. A los profesores que dan clases a grupos difíciles en escuelas problemáticas, les pueden ocurrir serios incidentes de vez en cuando que pueden derivar en confrontaciones violentas, insultos por parte del alumno o padres de familia y en ocasiones ataques físicos, para muchos profesores tratar con este tipo de situaciones supone una causa principal de estrés.
  3. Presión de tiempo y exceso de trabajo. Una parte muy importante del estrés que sufren los maestros proviene de la combinación de la sobrecarga de trabajo y los plazos ajustados en que deben cumplirse. Los profesores deben estar preparados todos los días para dar clases y tener en cuenta los diferentes intereses, motivaciones, y capacidades de los alumnos; aunque por cualquier razón no estén preparados o surjan imprevistos la clase tiene que seguir adelante; así en la docencia diaria hay una serie de mini plazos que deben cumplirse, además de esto hay que hacer otras muchas actividades a la vez como: llenar estadísticas, acudir a juntas, atender a padres de familia, preparar lo que se va a vender a la hora del recreo y llevar la contabilidad de la tienda escolar, revisar la puntualidad de los alumnos, revisar la tarea hecha en casa, dar el toque de entrada, recreo y salida, preparar a los alumnos para los eventos especiales, cumplir con otros programas educativos, etc., (Rodríguez Gómez, 1997; Kyriacou, 2003) con todas las tareas y plazos que ello conlleva. El trabajo del profesor no perdona, y es despiadado, los

- alumnos pueden alborotarse o aburrirse si la clase no está bien preparada, los otros profesores pueden quejarse si las evaluaciones o las otras tareas no han cumplido los plazos o el nivel esperado. No es raro que reciba una reacción inmediata y crítica si los demás juzgan que su trabajo no está del todo bueno, de hecho el trabajo del maestro está continuamente expuesto al juicio de los demás, lo que le presiona a tener buenos resultados de forma constante.
4. Enfrentarse a cambios. el maestro debe tener en cuenta las demandas externas de la Secretaría de Educación Pública que da instrucciones de lo que debe enseñarse y de las formas de evaluación. Los cambios de este tipo forman parte de la vida del profesor. Los profesores son especialmente vulnerables al estrés cuando tienen que cambiar su forma de trabajar; ello se debe en parte (Kyriacou, 2003) a que su satisfacción profesional y autoestima se basa en buena parte en la sensación de estar haciendo bien su trabajo. A veces estos cambios pueden ser impuestos de forma súbita que los profesores tienen que abandonar formas de trabajar a las que estaban acostumbrados y que creían apropiadas, y sustituirlas por otras para las que no están preparados. Comenta Rodríguez Gómez (1997: 127) que el profesor se encuentra más satisfecho frente a las actividades de rutina porque fundamentalmente él es quien las conoce y domina (diseña, implementa y valora), mientras que existe menor satisfacción frente a las actividades no rutinarias porque gran parte de ellas son propuestas, implementadas y valoradas por otros, y porque el profesor no las domina; en este sentido los profesores son especialmente vulnerables al estrés cuando tienen que cambiar su forma de trabajar.
  5. Ser evaluados por otros. El trabajo de los profesores es objeto de evaluación continua, de manera informal de parte de los alumnos, por los otros profesores de la escuela, por el director y por los padres de familia. Los profesores evalúan constantemente su propia acción respecto a los estándares que se habían auto impuesto, y en parte respecto a la calidad del trabajo que ven en sus compañeros. Hay otras modalidades de

evaluación formal, que tienen lugar regularmente, que forman parte de las actividades de desarrollo profesional como la evaluación del director, la evaluación del supervisor, la evaluación de la Secretaria de educación para Carrera Magisterial y para el Sistema de Evaluación de la Secretaría de Educación (SIETE). Una evaluación formal causa un nivel alto de estrés para la mayoría de los maestros, incluso para los profesores con experiencia la amenaza es grave porque, por muy bien considerados que estén por sus compañeros, siempre existe la posibilidad de que un evaluador externo se muestre crítico con su trabajo. La posibilidad de recibir críticas representa una amenaza a la autoestima del maestro; este temor se refleja en muchos profesores durante las supervisiones que recibe.

6. El trato con los compañeros. Puede ocurrir que los profesores tengan diferentes puntos de vista sobre las formas de hacer las cosas y que ello genere desacuerdo de vez en cuando: pueden surgir por ejemplo discusiones sobre la mejor forma de llevar las reuniones con padres de familia, sobre los mejores procedimientos para llevar a cabo un concurso, sobre la mejor forma de elaborar las evaluaciones de los alumnos, etc. Normalmente los profesores son capaces de resolver los problemas y conflictos de una manera profesional y positiva sin embargo en algunas ocasiones puede ocurrir que los ánimos se exalten y que se lleve el problema de manera que se deteriore la relación entre las personas.
7. Autoestima y estatus. Los profesores gozan de una alta estima, sin embargo los ataques públicos dirigidos contra la calidad del trabajo docente, sumados a las quejas de los bajos resultados escolares pueden minar la moral de los profesores. Los profesores se quejan a menudo de que la sociedad no reconoce plenamente sus esfuerzos y que les culpa por los bajos resultados de los alumnos. La costumbre de elaborar tablas de comparación entre escuelas basadas en los resultados obtenidos por los alumnos, ha hecho aumentar la sensación de los profesores de ser juzgados injustamente ya que no se toma en cuenta la falta de participación de algunos padres de familia en el apoyo de sus hijos.

8. Administración y gestión. Casi todos los maestros se sienten atraídos por la profesión docente porque saben que disfrutarán de la enseñanza en las aulas y porque podrán ayudar a los alumnos a conseguir buenos resultados. Sin embargo además del trabajo en las aulas los profesores también deben desempeñar toda una serie de tareas administrativas, organización de eventos, recopilación de información requerida por la supervisión escolar, presupuestos y colaboración en la toma de decisiones de la dirección de la escuela. Las autoridades educativas piden al docente cumplir con otras tareas a la par de las actividades planeadas (Rodríguez Gómez, 1997: 21). A algunos profesores no les gusta esta manera de realizar tareas y si encima se ponen plazos cortos que cumplir y una excesiva sobrecarga de trabajo, entonces se puede producir un alto nivel de estrés.
9. Indefinición y conflicto de funciones. La ambigüedad de funciones surge cuando no está muy claro que tareas corresponden a un determinado puesto y qué resultados se esperan: existe el riesgo de que otros se muestren críticos hacia uno por el hecho de no haber realizado una tarea que ni siquiera sabía que debía hacer o por los resultados mediocres de una acción que no sabía que fuera parte de su trabajo. La naturaleza de la función puede ser modificada sin que uno lo sepa. Los profesores suelen ser bastante sensible a las críticas, el conflicto y la ambigüedad de roles por lo que esta situación puede ser una fuente de estrés.
10. Condiciones laborales precarias. Las condiciones laborales (Kyriacou, 2003) también pueden originar potencialmente estrés: la falta de recursos y materiales adecuados, el estado deficiente de las instalaciones, la falta de tiempo para preparar las clases y la falta de oportunidades para realizar actividades de desarrollo profesional. Las causas más frecuentes de estrés provienen de todo aquello que impide al profesor desarrollar su trabajo con normalidad, por ejemplo encontrarse con que el equipo de sonido no funciona, no tener un espacio para guardar adecuadamente sus materiales en el aula, que el agua de los sanitarios se ha agotado o que no haya una mesa para colocar sus útiles durante la clase. Si uno ya

se siente presionado por la sobrecarga de trabajo, cualquier problema añadido por pequeño que sea, puede genera un alto nivel de estrés. La buena calidad de las condiciones laborales puede contribuir a aumentar la sensación de dignidad profesional. Cuanto mejores sean las condiciones de trabajo del profesor, mayor será la sensación de que su trabajo mejora.

Los problemas internos entre la escuela y el maestro pueden ser uno de los factores que genera a un empleado el síndrome de Burnout. La desorganización en el ámbito laboral pone en riesgo el orden y la capacidad de rendimiento del profesor (Cairo, 2002). Esto sucede generalmente cuando no hay claridad en los roles o en las tareas que debe desempeñar cada uno de los empleados; así como la competencia desmedida entre los compañeros, un lugar físico insalubre para trabajar y la escasez de herramientas o materiales escolares suelen ser también temas de desorganización. Otro elemento que influye es la personalidad del individuo y su capacidad de adaptación.

#### *Afrontamiento al estrés*

El término afrontamiento tiene varias definiciones, una de las más aceptadas por la comunidad científica es la que presentan Lazarus y Folkman (1984), ellos definen el afrontamiento como los esfuerzos cognoscitivos y comportamentales para controlar, reducir o tolerar las demandas internas y externas creadas por una transacción estresante. La función del afrontamiento es muy importante pues sus efectos pueden incidir en la salud de las personas de manera directa, amortiguando los efectos negativos sobre la salud. El afrontamiento no afecta a todos por igual, depende de las características individuales de los sujetos tales como la personalidad y los recursos que las personas tienen gracias al nivel educativo. Por ejemplo es posible que las personas con mayor escolaridad tengan estilos diferentes de afrontamiento contra aquellas estrategias que utilizan los que tienen un nivel de estudios es menor.

En la literatura encontramos varias estrategias de afrontamiento que los expertos en el tema han desarrollado con la intención de protegerse de los estragos que causa el estrés en los seres humanos.

Una de ellas es la escala que evalúa los aspectos motores o conductuales de la respuesta de estrés, es decir el afrontamiento. La escala de evaluación de técnicas de afrontamiento fue desarrollada por C. S. Carver, M. F. Scheier y J. K. Weintraub en 1989, como alternativa del test de afrontamiento (Ways of Coping Inventory o WOC-R) desarrollado por Lazarus y Folkman (1984). Tenía como fin último lograr una mayor precisión en la formulación de los ítems.

El objetivo principal de Carver y colaboradores (1989) fue elaborar un inventario multidimensional del afrontamiento para evaluar los diferentes modos que la gente utiliza para responder ante el estrés. Si bien, Carver y cols. (1989) parten del modelo de estrés de Lazarus y Folkman (1984), tienen como objetivo abarcar una serie de áreas que consideraban no estaban suficientemente cubiertas en el WOC-R como era la religión.

Carver y cols. a diferencia de Lazarus y Folkman, distinguen entre Búsqueda de apoyo Social por razones instrumentales, de Búsqueda de apoyo social por razones emocionales. Además mediante la escala de C.O.P.E., se podía evaluar tanto las estrategias empleadas habitualmente por la persona ante situaciones de estrés, como las estrategias utilizadas ante una situación concreta enmarcada en un contexto situacional o en un período temporal determinado (Guerrero, 2002). En lo que respecta a la descripción de la escala de evaluación de técnicas de afrontamiento (Carver y Colaboradores, 1989) consta de 60 ítems tipo escala likert que hacen referencia a preguntas relativas a lo que hace o siente habitualmente el docente cuando experimenta sucesos estresantes durante el desempeño de su trabajo.

Esta propuesta desarrollada por Carver y cols., nos permite estudiar las formas de afrontamiento que los profesores de las escuelas primarias utilizan para protegerse de las amenazas que les provoca el estrés; con ellas será posible encontrar elementos favorables que nos conduzcan a la elaboración de programas preventivos del síndrome de Burnout.

## Capítulo III. Marco de Referencia

### *La educación en León, Guanajuato.*

El sistema educativo mexicano está organizado en tres grandes niveles: educación básica, educación media superior y educación superior, los cuales se integran de la siguiente forma. La educación básica (Debido a las características de este estudio solo se describe el nivel de educación básica) comprende los servicios de preescolar, primaria y secundaria y concentra la matrícula más numerosa de todo el sistema educativo. También incluye los servicios de educación inicial, educación especial y educación para adultos.

La educación preescolar atiende a niños de tres, cuatro y cinco años de edad. Se imparte generalmente en tres grados. A partir del ciclo escolar 2004-2005 se hizo obligatorio cursar el tercer grado de educación preescolar, el segundo en 2005-2006 y primero a partir de 2007-2008.

La educación primaria es obligatoria, consta de seis grados y se imparte a niños de 6 a 15 años de edad. Las personas mayores de 15 años pueden cursarla en servicios para adultos.

La Educación secundaria. Constituye los tres últimos grados de la educación básica. Desde 1993 es obligatoria y se imparte a la población entre 12 y 16 años de edad que concluyó la primaria. Las personas mayores de 16 años pueden cursar la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos.

La educación inicial consiste en brindar asistencia a niños de 45 días a tres años 11 meses de edad, asimismo educación preescolar a niños de cuatro años a cinco años 11 meses de edad, hijos de madres trabajadoras. Se ofrece en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) que son instituciones públicas y particulares.

La educación especial se ofrece a personas que tienen necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en edad de ser atendidas en los

servicios de educación inicial o de cursar la educación básica. Se imparte en las escuelas de preescolar, escuelas primarias y secundarias. Existen escuelas e instituciones públicas y privadas que ofrecen estos servicios, siendo la mayoría públicas; todas ellas aplican los programas vigentes y utilizan algunos materiales especiales.

La Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) está organizada en ocho regiones que cubren la totalidad del estado de Guanajuato. La Región III de la SEG, que es la que nos ocupa en este trabajo, comprende la totalidad del municipio de León, en el cual existen 842 profesores de educación preescolar, 4000 profesores de educación primaria y 716 profesores de educación secundaria (todos ellos pertenecientes al sistema oficial). Los niveles anteriormente citados comprenden la educación básica en dicha región. En cuanto al número de escuelas públicas que hay en esta Región de la SEG, existen: 191 jardines de niños, 405 escuelas primarias y 205 escuelas secundarias (SEG, 2002-2003).

En el municipio de León se encuentra una tercera parte de la totalidad de la población estudiantil del estado de Guanajuato ya que atiende a 149, 726 alumnos por lo que en esta Región se concentra el mayor número de maestros y maestras de la entidad, 4000 docentes (SIETE, 2002-2003).

El personal docente que desempeña su trabajo en la educación primaria está integrado por maestros de grupo, maestros de educación física, maestros de apoyo y directores.

Los maestros de grupo son aquellos que tienen a su cargo un grupo de alumnos a los que educan y enseñan contenidos de aprendizaje correspondientes a las asignaturas de Español, Matemáticas, Historia, Ciencias Naturales, Geografía y Educación Artística. Estos profesionales de la educación trabajan cinco horas al día cuando su nombramiento establece una sola jornada, y diez horas cuando su nombramiento marca doble jornada; en este caso su trabajo lo desempeñan en dos centros de trabajo, uno en un horario de 8:00 a 13:00 horas y otro de 14:00 a 19:00 horas.

Los maestros de educación física son los profesionales que trabajan promoviendo aprendizajes sólo de esta asignatura (educación física), ellos trabajan por horas; los que laboran 20 horas a la semana tienen una jornada que equivale a medio tiempo y aquellos que trabajan 40 horas lo hacen en doble jornada equivalente un tiempo completo.

Los maestros de apoyo técnico pedagógico, a quienes en este trabajo se les ha denominado simplemente “maestros de apoyo”, son aquellos profesores que no tienen grupo a su cargo, sino que realizan actividades de apoyo a la dirección de la escuela; y en la ausencia de algún docente de grupo lo sustituyen en el aula; tienen a su cargo también realizar actividades generales de apoyo a la educación primaria.

Los directores, son profesores cuyo nombramiento los declara responsables de la institución educativa donde tienen su adscripción, son las personas que tienen a su cargo el funcionamiento integral de la escuela, su trabajo comprende cinco horas diarias, si su nombramiento es de una sola jornada; y el doble (diez horas) si su nombramiento establece doble jornada de trabajo. La mayor parte del personal directivo de educación primaria trabaja doble jornada, esta última la desempeña generalmente como maestro de grupo en otro centro de trabajo.

La escuela primaria de León (Guanajuato, México) no ha cambiado mucho, todavía se puede ver en su forma de organización interna, la misma que ha funcionado desde hace 30 ó 40 años. Cada semana un maestro y su grupo son los encargados de la “guardia”, el maestro tiene entonces bajo su responsabilidad la preparación del homenaje a la bandera el que se lleva a cabo el lunes a primera hora, algunos niños del grupo deben participar mencionando las efemérides de la semana, interpretando una declamación, dirigiendo el juramento a la bandera y el canto que acompañe a la escolta de niñas portadoras del símbolo patrio para ubicarlo en el sitio de honor con el propósito de homenajearlo. Entonces el maestro debe haber preparado todo el programa cívico para ese día, sin descuidar los contenidos de aprendizaje que promoverá en la semana y que marca el programa oficial.

El maestro de grupo debe estar atento para dar el toque de entrada a las aulas, el toque de recreo y el toque de salida a casa; al mismo tiempo revisar la tarea a sus alumnos, vender las paletas a la hora de recreo, vigilar que los niños jueguen y se desplacen con cuidado para no atropellar a los más pequeños en la media hora del recreo que se les da a los niños para su descanso. También los maestros deben atender a los padres de familia que llegan a preguntar por el avance académico de sus hijos; a la vez que enseñar a los niños buenos modales, corregir ortografía, calificar trabajos en el aula, alentar a los pequeños para que trabajen, para que participen en la clase y obtengan aprendizajes basados en los programas oficiales de cada grado.

El profesor lleva a casa trabajos de los alumnos para revisar, exámenes bimestrales, pruebas mensuales de ortografía, pruebas mensuales de comprensión lectora para calificar, boletas para anotar calificaciones, documentos administrativos como registro de inscripción de los alumnos de su grupo, formas para llenar los datos estadísticos de su grupo; además tiene que elaborar y preparar los materiales didácticos que va a utilizar en sus clases diariamente. Como nos podemos dar cuenta, varias de estas actividades que desempeña el profesor de grupo son de tipo administrativo, otras de tipo artístico y también de vigilancia las cuales debe realizar el profesor de grupo porque las escuelas primarias públicas no tienen personal de apoyo administrativo (secretarias), tampoco tiene maestros de educación artística y mucho menos prefectos a quienes corresponderían estas tareas.

Los profesores de grupo aplican bimestralmente la evaluación del aprendizaje a sus pupilos, correspondiente a las asignaturas de Español, Matemáticas, Historia, Ciencias Naturales, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física; asimismo dan a conocer periódicamente a los padres de familia los resultados de evaluación del aprendizaje, donde informan del aprovechamiento y conducta de los educandos así como todos aquellos aspectos que tienen que ver con la formación de los escolares.

Todo el personal de base de las escuelas oficiales de Guanajuato se encuentra afiliado a las secciones XIII y XLV del Sindicato Nacional de

Trabajadores de la Educación (SNTE); pertenecen a la sección XIII aquellos cuyas plazas pertenecen a la federación y a la sección XLV los profesores cuyas plazas pertenecen al estado.

De acuerdo con la normatividad (Rodríguez Flores, 1998), en las escuelas primarias que cuenten con un mínimo de cinco maestros, se integrará un Consejo Técnico como órgano de carácter consultivo de la dirección. Este Consejo está formado por un presidente quien por disposición reglamentaria será el director, un secretario quien será un profesor elegido democráticamente y los vocales serán todos los profesores que integren el resto del personal docente.

Los maestros llevan a cabo una vez por mes reuniones de Consejo Técnico, donde se tratan asuntos relacionados con: planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo, capacitación del personal docente, Adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos y demás cuestiones de carácter educativo.

Los padres de familia aportan anualmente una cooperación voluntaria para el mantenimiento de la escuela, igualmente participan junto con los maestros de grupo en la organización de actividades que tienen como propósito la reunión de dinero para el mantenimiento del edificio escolar, mobiliario, equipo, material didáctico, etc.

Los padres de familia ejercen presiones hacia los profesores cuando sus hijos no muestran adelantos importantes en sus aprendizajes y conocimientos en general. Algunos padres de familia, es decir la menor parte de ellos, apoyan a sus hijos en las tareas hechas en casa, en tenerles limpio el uniforme, en procurar una alimentación sana, en ser puntuales a la hora de llegar a la escuela. Sin embargo, la inmensa mayoría de los padres y madres de familia piensan que su responsabilidad termina cuando dejan a sus hijos en la puerta de la escuela, esperan que la institución educativa realice el 100% del proceso

educativo, sin intervenir ellos en las tareas de apoyar al niño, sin orientarlo, educarlo, estimularlo para que su desempeño en la escuela sea el mejor.

La planeación en los centros de trabajo se elabora al inicio del ciclo escolar en reuniones de órgano colegiado; en estos espacios se lleva a cabo el plan de trabajo anual donde participan todo el personal de la institución para diseñar metas, trazar objetivos, señalar actividades, establecer estrategias así como el seguimiento y evaluación de dicho plan. Asimismo se distribuyen tareas y responsabilidades para los miembros del personal docente con el propósito de alcanzar las metas establecidas en dicha planeación.

El número de alumnos por grupo en educación primaria debe ser mayor de 20, si no se cumple este requisito la Secretaría de Educación de Guanajuato no autoriza la apertura de un grupo con menor cantidad de alumnos; sin embargo el número máximo de alumnos es de hasta 50 en primaria y 55 en secundaria.

La Ley General de Educación establece que son 200 días de trabajo efectivo con los alumnos de educación básica (SEG, 1996) los que se deben trabajar durante el ciclo escolar agosto-julio.

En las escuelas primarias se organizan festivales en el transcurso del ciclo escolar para conmemorar fechas cívicas y sociales tales como: 15 de septiembre “Aniversario del inicio del Movimiento de independencia”, 12 de octubre “Descubrimiento de América”, “Fiestas decembrinas”, Cinco de febrero “Día de la Promulgación de la Constitución de 1917”, 24 de febrero “Día de la Bandera”, 21 de marzo “Día del inicio de la primavera”, 30 de abril “Día del Niño”, 10 de mayo “Día de la Madre”, Cinco de mayo “Día de la Batalla de Puebla”.

Para conmemorar estas fechas sociales, los maestros preparan con sus alumnos bailes, declamaciones individuales y corales, dramatizaciones, cantos, etc. En las fechas cívicas también es tarea de los profesores ensayar pequeños cantos, poesías, recitaciones, montar sencillas obras de teatro con sus alumnos que hagan alusión a los acontecimientos cívicos que se festejan; estas tareas

adicionales se llevan acabo simultáneamente con las actividades académicas de los alumnos ya que las evaluaciones programadas bimestralmente no consideran las horas invertidas en los ensayos y la preparación de los alumnos para estas festividades, lo que favorece una situación presionante para los profesores al atender estas actividades dentro y fuera del aula.

## **Capítulo IV. Parte Empírica: Metodología**

### *Justificación*

Los reportes de los investigadores afirman que los trabajadores cada vez más , a nuevas formas de organización, a veces muy complejas que les exigen elevar la calidad de sus productos; la sociedad actual demanda a las instituciones educativas más y mejores servicios, propiciando una sobrecarga de trabajo por los mismos salarios, obligando a los maestros a buscar otros empleos complementarios que les permitan satisfacer sus requerimientos económicos, a cambio de empeorar sus condiciones laborales.

Se sabe que algunos de los riesgos a los que el profesorado está expuesto por las actuales condiciones de trabajo es el síndrome de Burnout y alteraciones psíquicas, acompañadas de trastornos gastrointestinales por los periodos prolongados de ayuno y el exceso de estrés al que se exponen permanentemente por el ritmo de vida que les exige su trabajo.

Ante este panorama que la vida laborar del profesorado nos presenta, es necesario sensibilizar a las autoridades educativas, a los padres de familia, a los estudiantes y a los propios maestros sobre la situación actual y el poco alentador porvenir que le espera al educador; estamos a tiempo para conocer los niveles de estrés y las características del síndrome de Burnout que vive la población magisterial para prevenir alteraciones físicas y psíquicas que les permitan a los educadores ofrecer mejores servicios educativos pero proporcionándoles apoyos que faciliten una mejor calidad de vida laboral.

### *Pregunta de investigación*

¿Cómo se caracterizan las manifestaciones del síndrome de Burnout y los modos de afrontamiento en los maestros de educación primaria de León, México?

### *Hipótesis*

H1 Los niveles de Burnout están relacionados con los factores sociodemográficos, laborales, motivacionales y modos de afrontamiento

H2 Las variables sociodemográficas están relacionadas con las estrategias de afrontamiento

Cuadro2. Variables de estudio

<b>Hipótesis</b>	<b>Variable Independiente</b>	<b>Variable Dependiente</b>
1	Factores sociodemográficos Factores Laborales Factores Motivacionales	Síndrome de Burnout Síndrome de Burnout Síndrome de Burnout
2	Factores sociodemográficos Factores Laborales Factores Motivacionales	Estrategias de Estrategias de Estrategias de afrontamiento

### *Objetivo*

Evaluar las dimensiones del síndrome de Burnout en los maestros de educación primaria y conocer las estrategias de afrontamiento que emplean para enfrentarse a este padecimiento.

### *Definición de variables*

Cuadro3. Definición de variables sociodemográficas

<b>Variabes</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Sexo	Condición orgánica que distingue al hombre de la mujer	Hombre o mujer
Edad	Tiempo que una persona ha vivido a partir de que nació	Número de años de un ser vivo humano desde que nació hasta hoy.
Estado civil	Situación en la que se encuentra una persona, esta puede ser soltera, casada, divorciada, viuda, unión libre, etc.	Situación que define el registro civil mediante un documento denominado acta, este puede ser soltero, casado, divorciado, viudo, unión libre, etc.

Número de hijos	Descendientes directos de un padre y una madre	Cantidad de personas hombres o mujeres descendientes de un padre y una madre
-----------------	--	--

Cuadro4. Definición de variables laborales

<b>Variab</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Puesto que desempeña	Cargo que ejerce un profesor en la escuela	Nombramiento emitido por la Secretaría de educación, donde especifica las funciones que debe ejercer en el trabajo.
Nivel de preparación	Grado máximo de escolaridad con que cuenta el trabajador.	Título o certificado de estudios que señala el grado de escolaridad que ha cursado un trabajador.
Años de servicio	Antigüedad con que cuenta un trabajador en el servicio que desempeña	Número de años transcurridos en el trabajo no interrumpidos desde que inició en él hasta la actualidad.
Número de plazas.	Jornadas de trabajo que desempeña un docente	Cantidad de jornadas de trabajo que señala el nombramiento de un profesor.

Cuadro5. Definición de variables motivacionales

<b>Variab</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Ausencias por enfermedad	Faltas de asistencia al trabajo por malestares físico o psicológicos	Número de faltas de asistencia a la escuela autorizadas por un médico del ISSSTE
Número de veces que ha faltado	Cantidad de faltas de asistencia que ha acumulado en el ciclo escolar	Cantidad de ausencias señaladas en el registro de asistencia del personal de la escuela
Aliciente por su trabajo	Elementos atractivos que lo impulsan para asistir a su trabajo	Gratificantes personales que motivan su presencia en la escuela
Inconveniente de su trabajo	Obstáculos que existen en su trabajo para desanimarlo.	Elementos no gratificantes que desmotivan su buen desempeño en el trabajo

Cuadro6. Definición de variables del síndrome de Burnout

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Agotamiento emocional	(A. E.) Sus elementos describen los sentimientos de una persona emocionalmente extenuada por el trabajo; uno de los elemento con mayor saturación en este sentimiento contiene expresiones, tales como “me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades”	Puntuaciones ubicadas en una M=20.33 y dS 8.94 en la propuesta Maslach y Jackson (1986)
Despersonalización	(D. P.) Los elementos de esta escala describen una respuesta impersonal y fría hacia los receptores de los servicios del trabajador, por ejemplo “Siento que me he hecho más duro con la gente”	Puntuaciones ubicadas en una M=5.08 y dS 4.08 en la propuesta Maslach y Jackson (1986)
Logro personal	(R. P.) Esta escala contiene elementos que describen sentimientos de competencia y éxito en el trabajo propio con personas; ejemplo “Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo”	Puntuaciones ubicadas en una M=36.22 y dS 6.36 en la propuesta Maslach y Jackson (1986)

Cuadro7. Definición de las variables de afrontamiento del estrés

<b>variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Afrontamiento activo	Implica las acciones directas llevadas a cabo por el profesor para alterar la situación o el evento estresante.	Es la suma de los ítems 5, 25, 47 y 58.
Planificación	Es el modo de afrontamiento más analítico y se refiere a los esfuerzos para modificar y manejar la situación estresante.	La suma de los ítems 19, 32, 39 y 56.
Busca de apoyo social instrumental.	Consejo, apoyo económico, etc. Implica la búsqueda de recursos humanos que le puedan dar al sujeto un apoyo instrumental para manejar el problema ya sea con información	Es la suma de los ítems 4, 14, 30 y 45.
Búsqueda de apoyo social emocional.	Se refiere a las acciones emprendidas por el docente para buscar en los demás razones emocionales paliativas del estrés (el cariño, la simpatía, la comprensión)	Esta determinado por la suma de los ítems 11, 23, 34 y 52.

<b>variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Supresión e actividades distractoras.	Son aquellas conductas que permiten al profesor centrarse en el acontecimiento estresante al que ha de hacer frente y que al mismo tiempo evite otras actividades o pensamientos que le distraigan	Es la suma de los ítems 15, 33, 42 y 55.
Religión	Son actividades pasivas como rezar, centrarse en la religión permite al maestro aceptar el acontecimiento estresante	La suma de los ítems 7, 18, 48 y 60.
Reinterpretación positiva.	Son aquellos aspectos positivos y de crecimiento personal que pueden derivarse de la experiencia de estrés.	Es la suma de los ítems 1, 29, 38 y 59.
Refrenar el afrontamiento	Describe los esfuerzos por demorar el momento adecuado para afrontar el problema y evitar que afecte al mentor negativamente al tener que tomar decisiones precipitadamente	La suma de los ítems 10, 22, 41 y 49.
Aceptación.	Engloba ítems que aportan el reconocimiento del sujeto en la responsabilidad y aceptación del problema	Es la suma de los ítems 13, 21, 44 y.
Desahogarse o centrarse en las emociones	Agrupar ítems que aluden a las respuestas emocionales a la situación estresante. Generalmente utilizan estas estrategias los sujetos que el estresor es perdurable e inmodificable	Determinado por la suma de los ítems 3, 17, 28 y 46.
Negación.	El sujeto niega y evita el afrontamiento activo del suceso estresante y actúa en general como si no sucediera nada.	La suma de los ítems 6, 27, 40 y 57.
Desconexión Mental	Se refiere a estrategias evasivas de desconexión cognitiva y que favorece la no aparición de rumiaciones obsesivas	Se determina por la suma de los ítems 2, 16 31 y 43.
Desconexión Conductual	Hace referencia al empleo de acciones que evitan afrontar activamente la situación estresante.	La suma de los ítems 9, 24, 37 y 51.
Consumo de Drogas	Se traduce a conductas motoras de escape-avoidancia de la situación estresante con el fin de disminuir el estrés ocasionado por ésta	Está determinado por la suma de los ítems 12, 26, 35 y 53.
Humor	Alude al empleo del humor como estrategia distractora y distanciadora que ayuda a no dramaturgizar la situación	Es la suma de los ítems 20, 36 y 50.

### *Diseño del Análisis*

Esta investigación será de tipo descriptiva, transversal, observacional y correlacional. Porque permitirá sistematizar los datos registrados acerca del comportamiento de las variables que constituyen el síndrome de burnout y analizarlas a través de su dimensionamiento para obtener un diagnóstico el cual se verá complementado con los datos que proporcionarán los cuestionarios de (Maslach y col. 1986) y las formas de afrontamiento.

A continuación se describirá el procedimiento que se utilizó para analizar los datos:

Un primer acercamiento a los datos se hará a través de las distribuciones de frecuencia, con el fin de describir a la población participante. Se elaborará una distribución de frecuencia por cada una de las variables sociodemográficas, laborales y motivacionales consideradas en este estudio. La información se organizará en tablas de doble entrada (excepto la correspondiente al género) con el fin de identificar el número de hombres y mujeres en cada una de ellas.

Posteriormente se calcularán los estadísticos básicos (media y desviación estándar) obtenidos por los participantes tanto en las escalas de burnout como en las de afrontamiento. La información se presentará en tablas de triple entrada con el fin de conocer las características que presentan hombres y mujeres.

A partir de esta información se hará la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres a través del estadístico t de Student con el fin de identificar si hombres y mujeres presentan diferencias significativas en los niveles de burnout y las formas de afrontamiento utilizadas.

Paralelamente se calculará el coeficiente de correlación (r de Person) entre las variables sociodemográficas, laborales y motivacionales, y los factores de burnout y afrontamiento.

### *Descripción de los Instrumentos*

Los instrumentos de evaluación que se utilizaron en este trabajo fueron tres y se organizaron en una batería que comprende: un cuestionario sociodemográfico, laboral y motivacional, el Inventario de Burnout de Maslach (1986) también conocido como M.B.I que se emplea para medir el síndrome de Burnout, y finalmente la Escala de Evaluación de Técnicas de Afrontamiento de Carver y Colaboradores (1989) también conocido como C.O.P.E. que valora los distintos modos de afrontamiento del estrés.

Para identificar las variables sociodemográficas se aplicó un Cuestionario Sociodemográfico y laboral para medir aspectos biológicos y sociales tales como: sexo, edad, estado civil, y número de hijos, Por medio de este cuestionario se examinaron factores que pudieran estar relacionados con la aparición del Síndrome de Burnout.

Cuadro8. Factores del síndrome de Burnout

<b>Factor</b>	<b>No. de Reactivos</b>
Agotamiento Emocional	9
Despersonalización	5
Logro Personal	8

Para medir la presencia de Burnout y el nivel de esta patología laboral, se utilizó la versión española del Maslach Bunout Inventory (Maslach y Col., 1986); este cuestionario consta de 22 ítems con cinco opciones de respuesta tipo escala tipo Likert (ver anexo 1).

Cuadro9. Modos de afrontamiento propuesto por Carver y cols.(1989)

<b>Categoría</b>	<b>Factor</b>	<b>No. de Reactivos</b>
Resolutivo	Planeación	4
	Afrontamiento activo	4
	Búsqueda de apoyo social instrumental	4
	Supresión de actividades distractoras	4
	Refrenar el afrontamiento	4
Emocional	Reinterpretación positiva	4
	Religión	4
	Búsqueda de apoyo social emocional	4
	Aceptación	4
	Negación	4
Improductivo	Desconexión mental	4
	Desahogarse o centrarse en las emociones	4
	Humor	4
	Desconexión conductual	4
	Consumo de drogas	4

Para medir el afrontamiento del estrés en sus dimensiones conductuales y cognitivas. Se aplicó la Escala de evaluación de técnicas de afrontamiento (Carver y Col. 1989), la cual consta de 60 ítems de tipo liker que hacen referencia a preguntas relativas a lo que hace o siente habitualmente el docente cuando experimenta sucesos estresantes durante el desempeño de su trabajo. Los ítems se cuantifican de la siguiente manera: 1 (habitualmente no hago esto en absoluto) 2 (habitualmente hago un poco esto) 3 (habitualmente hago esto) y 4 (hago esto mucho, habitualmente). Por lo tanto cada ítem alude a la frecuencia con que el sujeto lleva a cabo determinadas conductas ante situaciones estresantes. Los 60 ítems que conforman la escala proceden tanto de postulados teóricos como de resultados de investigaciones previas (PSISA, 1993) Los quince modos de afrontamiento son los siguientes:

## *Procedimiento*

Se solicitó a las autoridades educativas de la Secretaría de Educación de Guanajuato (Región III de León) autorización para llevar a cabo la investigación. Posteriormente se llevó a cabo una reunión con los supervisores de las zonas participantes para proporcionarles la información general del proyecto.

La selección de las escuelas participantes se realizó mediante la elaboración de un listado de las 405 escuelas públicas que representan la totalidad de ellas en el municipio de León, Guanajuato, cuya población de maestros es de 3100. (SEG, 2003). Se elaboraron 405 fichas, las cuales se depositaron en una urna y se le pidió a una menor de edad que sacara las 31 fichas establecidas, quedando la muestra de 459 profesores seleccionados de escuelas públicas de León, Gto. Para dicho muestreo, se tomó como referencia el estudio realizado por Alderete y Cols (2003) con maestros en la zona metropolitana de Guadalajara, México; cuya población fue de 7808 maestros seleccionaron mediante muestreo aleatorio simple con una prevalencia de 0.5, un error estándar de 0.5 y un nivel de confianza de 90%, quedando en dicho estudio una muestra de 300 profesores de 25 escuelas primarias.

Una vez elegidas las escuelas con que se trabajaría, se capacitaron dos estudiantes egresados de preparatoria para apoyar la aplicación de la batería de cuestionarios en cada una de las escuelas seleccionadas. A la muestra de sujetos participantes se les expusieron de manera general las instrucciones para contestar los cuestionarios, mismas que venían impresas en el encabezado de las pruebas aplicadas. Así mismo, se les pidió que por favor respondieran a todas las preguntas, se les informó que los cuestionarios serían anónimos y que la información obtenida con ellos sería confidencial. También se les indicó que los resultados obtenidos en el estudio estarían a disposición de quienes desearan conocerlos.

La aplicación se realizó en 31 escuelas Primarias ubicadas en la ciudad de León, Guanajuato. En cada una de ellas los maestros se reunieron en grupo, previo acuerdo con los responsables directos de cada institución. Los profesores

que estuvieron ausentes el día de la aplicación, no participaron en el estudio. (tabla 1).

**Tabla 1.** Distribución por escuela y sexo

No.	Escuela	Hombres	Mujeres	Total general
1	Carlos A. Carrillo	6	15	21
2	Coecillo	11	9	20
3	Constitución Club de Leones	1	9	10
4	Efrén Rebolledo	8	9	17
5	Eufrasia Pantoja	7	25	32
6	Eyupol	1	12	13
7	Felipe Ángeles	3	9	12
8	Francisco Gómez Guerra	7	4	11
9	Francisco Torres Sotelo	4	12	16
10	Francisco Villa	1	8	9
11	Génaro García	11	8	19
12	Hermanos Aldama	5	14	19
13	Ignacio Allende	2	9	11
14	Ignacio José de Allende	7	6	13
15	J. Jesus Mayagoitia J.	8	9	17
16	José María Liceaga	4	11	15
17	José Sóstenes Lira	6	7	13
18	Julián de Obregón	4	11	15
19	León 400	7	5	12
20	Leona Vicario	4	13	17
21	Manuel Doblado	1	9	10
22	María Elena Hernández de Gómez	4	3	7
23	Nezahualcoyotl	8	12	20
24	Nicolás Rangel	4	10	14
25	Niños Héroes de Chapultepec	4	9	13
26	Rafael García González	6	10	16
27	Ramón López Velarde	3	10	13
28	Ricardo Flores Magón	3	6	9
29	Tenochtitlan	10	8	18
30	Vicente González del Castillo		12	12
31	Vicente Guerrero	2	13	15
<b>Total general</b>		152	307	459

Se aplicaron 470 baterías de cuestionarios al mismo número de trabajadores de la educación, de las cuales se eliminaron 11 pertenecientes a maestros interinos, practicantes, psicólogos y secretarias que contestaron el cuestionario, quedando un total de 459 baterías con las que se realizó el estudio

## Sujetos

En este estudio participaron maestros y maestras de educación primaria, cuyos puestos eran: maestro de grupo, maestro de educación física, director o maestro de apoyo. Todos ellos se encontraban en servicio y su nombramiento es de base; así mismo, se observó que algunos de estos docentes contaban con doble jornada de trabajo en escuelas públicas de organización completa pertenecientes a la Región III de la Secretaría de Educación de Guanajuato en la ciudad de León. A continuación se describirán con más detalle los elementos que caracterizan a los participantes en esta investigación.

En el estudio participaron un total de 459 profesores de nivel primaria (tabla 2), cuya edad se encontraba en un rango de menos de 25 años y más de 65 años (media=43.41 años, ds=6.63 años). De estos profesores, 152 son hombres con edad promedio de 43.67 años (ds=6.40 años) y 307 son mujeres con edad promedio de 43.28 años (ds=6.74 años).

**Tabla 2.** Distribución de los participantes por edad y sexo

Edad	Hombres	Mujeres	Total general
Menos de 25	3	9	12
De 25 a 35	13	32	45
De 35 a 45	68	133	201
De 45 a 55	63	119	182
De 55 a 65	4	14	18
Más de 65	1	0	1
Total general	152	307	459

Respecto al estado civil de los participantes, se tiene que del total de ellos, dos terceras partes (66.88 %) son casados, poco más de la quinta parte (22.00%) son solteros y la décima parte (11.02%) restante corresponde a viudos, separados, divorciados y en unión libre (ver tabla 3).

**Tabla 3.** Distribución por Estado civil y sexo

<b>Estado Civil</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total general</b>
Soltero (a)	17	84	101
Casado (a)	118	189	307
Viudo (a)	3	8	11
Separado (a)	3	8	11
Divorciado (a)	10	9	19
Unión libre	1	9	10
Total general	152	307	459

En lo que corresponde al número de hijos, se observa que entre los sujetos participantes el 22.22% señaló no tener hijos. El restante 78.78% se distribuye de la siguiente manera, el 8.27% menciona tener un hijo, el 21.56% indica tener dos hijos, el 26.14% señala tener tres hijos, el 20.47% dice tener cuatro hijos y solo el 1.30% declara tener más de cuatro hijos (tabla 4)

**Tabla 4.** Distribución por sexo y número de hijos

<b>Número de hijos</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total general</b>
Ninguno	18	84	102
Uno	10	28	38
Dos	30	69	99
Tres	47	73	120
Cuatro	42	52	94
Más de cuatro	5	1	6
Total general	152	307	459

Por lo que respecta al puesto que desempeñan, los participantes en este estudio señalaron en su mayoría (82.00%) ser maestros de grupo. Del restante 18.00%, se observa que una vigésima parte (5.20%) son maestros de educación física, otra vigésima parte (5.40%) son directores y 8.90% son maestros de apoyo (tabla 5)

**Tabla 5.** Distribución por puesto y sexo

<b>Puesto</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total general</b>
Maestro (a) de grupo	108	261	369
Maestro (a) de educación física	16	8	24
Director	11	14	25
Maestro (a) de apoyo	17	24	41
Total general	152	307	459

La distribución de los participantes según su nivel de preparación alcanzado, muestra que más de dos quintas partes (45.75%) de los maestros tienen normal básica, casi una tercera parte (28.75%) tiene licenciatura cursada en escuela Normal, una sexta parte (16.12%) cuenta con licenciatura estudiada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el 8.2% de los profesores tienen estudios de maestría y solamente el 1.08% de los maestros tienen estudios de doctorado (tabla 6).

**Tabla 6.** Distribución por nivel de preparación y sexo

<b>Nivel de preparación</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total general</b>
Normal básica	63	147	210
Licenciatura escuela normal	46	86	132
Licenciatura en U.P.N.	25	49	74
Maestría	17	21	38
Doctorado	1	4	5
Total general	152	307	459

En cuanto a la antigüedad en el servicio, se observa que dos terceras partes (62.5%) de los profesores participantes tienen más de 20 años de antigüedad (tabla 7), el 15.9% tiene de 15 a 20 años de servicio, el 15.2% tiene de cinco a 15 años de antigüedad, el 2.8% tiene entre tres y cinco años y el 3.0% cuenta con menos de tres años de antigüedad.

**Tabla 7.** Distribución por años de servicio y sexo

<b>Años de servicio docente</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total general</b>
Menos de tres años	4	10	14
De tres a cinco años	4	9	13
De cinco a quince años	20	54	74
Entre quince y veinte años	28	45	73
Más de 20 años	96	189	285
Total general	152	307	459

La distribución de los profesores según el número de plazas que poseen es la siguiente: el 51.41% señaló que tiene una sola plaza, el 45.75% indicó que cuenta con doble plaza y sólo el 2.83% mencionó que tiene doble plaza más otro trabajo remunerado (tabla 8).

**Tabla 8.** Distribución por número de plazas y sexo

<b>Número de plazas</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total general</b>
Una Plaza	52	184	236
Doble plaza	92	118	210
Doble plaza y otro trabajo remunerado	8	5	13
Total general	152	307	459

En cuanto al número de ausencias al trabajo, la distribución de los sujetos del estudio muestra que más de dos quintas partes (43.79%) no han faltado a su trabajo, una tercera parte (32.89%) se ha ausentado menos de dos días, el 14.96% se ha ausentado entre dos y cuatro días, el 2.39% se ausentó entre siete y 15 días y el 3.70% restante, ha faltado a su trabajo más de 15 días (tabla 9).

**Tabla 9.** Distribución por número de ausencias en el trabajo y sexo

<b>Número de faltas</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total general</b>
Menos de dos días	59	92	151
De dos a cuatro días	21	46	67
De cuatro a siete días	4	8	12
De siete a quince días	6	5	11
Más de quince días	3	14	17
No ha faltado	59	142	201
Total general	152	307	459

## Capítulo V Resultados

A continuación se describen los resultados obtenidos en las tres escalas del Síndrome de Burnout, aplicadas a los profesores de educación primaria de la Región III de la Secretaría de Educación de Guanajuato, que comprende el municipio de León, cuya población está compuesta por 4000 profesores de 405 escuelas de educación primaria.

Se inicia este apartado con la comparación del Síndrome de Burnout en tres muestras de docentes: dos españolas y una mexicana. Posteriormente se presentan los resultados considerando las tres dimensiones del Síndrome de Burnout caracterizadas por agotamiento emocional, despersonalización y logro personal. Estas dimensiones están relacionadas con tres grupos de factores. El factor sociodemográfico compuesto por las variables: sexo, edad, estado civil, y número de hijos. El factor laboral comprende datos descriptivos referentes a: puesto, escolaridad, antigüedad en el servicio, y número de plazas. Finalmente el factor motivacional incluye las variables: ausencias a la escuela por enfermedad, alicientes en el trabajo e inconvenientes en el área laboral. Se manejan tablas y gráficas para mostrar los factores del MBI y su relación con las variables señaladas, utilizando estadísticos básicos de media, desviación estándar, correlación y diferencia de medias.

Finalmente se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de la escala de evaluación de afrontamiento del estrés propuesta por Carver y colaboradores (1989), ahí se analizan los modos de afrontamiento que emplean los profesores leoneses cuando sufren situaciones estresantes; se describen tablas y gráficas que permiten observar el comportamiento de los profesores relacionando los modos de afrontamiento y las variables puesto, estado civil, número de hijos, nivel de preparación, años de servicio, número de plazas y ausencias al trabajo.

## Resultados del Síndrome de Burnout.

Los resultados obtenidos para el inventario de Burnout, muestran que los profesores mexicanos (tabla 10) presentan niveles menores en dos de las dimensiones de agotamiento emocional ( $m=9.50$  y  $ds=6.43$  vs  $m=20.33$  y  $ds=8.94$ ,  $z=11.42$ , g.l. 508,  $p\leq 0.00001$ ) y despersonalización ( $m=3.22$  y  $ds=3.28$  vs  $5.08$  y  $ds=4.08$ ,  $z=3.12$ , gl 508  $p\leq 0.001$ ) que sus pares en España (ver anexo). En cambio, manifiestan un mayor nivel de realización personal en el trabajo ( $m=23.07$  y  $ds=5.76$  vs  $m=38.22$ ,  $z=16.29$ , gl 508,  $p\leq 0.00001$ ). Esto significa que los maestros mexicanos indican que tienen un alto nivel de competencia y éxito en el trabajo con sus alumnos.

**Tabla 10.** Comparación del Síndrome de Burnout en tres muestras de docentes, una mexicana y dos españolas.

Factor	Docentes Mexicanos (n = 459)		Docentes Españoles (n = 51)		Docentes Extremeños (n = 257)	
	Media	ds	Media	ds	Media	ds
Agotamiento Emocional	9.50	6.43	20.33	8.94	9.80	6.02
Despersonalización	3.24	3.25	5.08	4.08	3.47	2.98
Logro Personal	22.64	5.88	38.22	6.35	20.66	6.07

Sin embargo, al compararlos con los profesores de la Universidad de Extremadura (Guerrero, 2000) no se encontraron diferencias en dos de los tres factores. En agotamiento emocional tanto la muestra mexicana ( $m=9.50$  y  $ds=6.43$ ) como la extremeña ( $m=9.80$  y  $ds=6.02$ ) presentan niveles bajos, y aunque los profesores españoles muestran un valor medio más alto que los mexicanos, no hay diferencia significativa ( $z=0.62$ , gl 714,  $p=ns$ ) entre ellos (tabla 10).

El segundo factor (despersonalización) no hay diferencia entre ambas muestras de profesores. Los resultados hacen evidente que el grado en que los maestros presentan esta característica del síndrome del quemado es bajo ( $m=3.24$  y  $ds=3.25$  vs  $m=3.47$  y  $ds=2.98$ ). Una vez más, la diferencia de medias entre ambos grupos resultó no significativa ( $z=0.97$ , gl 714,  $p=ns$ ).

En cambio en logro personal, se observa que los docentes mexicanos ( $m=22.64$  y  $ds=5.88$ ) presentan un nivel más alto que los españoles ( $m=20.66$ ,  $ds=6.07$ ,  $z=4.23$ ,  $gl\ 714$ ,  $p\leq 0.00001$ ) en el aspecto de la realización

### Género

En estudios previos se menciona que existe relación entre el sexo de los profesores y los niveles de burnout que presentaban. En este estudio particular no se corroboró dicha relación ( $r=-0.009$ ) asimismo, la comparación entre la población masculina y femenina en cada uno de los factores indica que no existe diferencia significativa entre ellos.

**Tabla 11.** Estadísticos básicos para los factores del MBI y género

Factor	Estadístico	Género		Total
		Hombres	Mujeres	
<i>Agotamiento emocional</i>	N	152	307	459
	Media	9.59	9.46	9.50
	ds	6.56	6.37	6.43
	r	-0.01		
	t	0.03		
	p	0.98		
<i>Despersonalización</i>	N	152	307	459
	Media	3.22	3.24	3.24
	ds	3.28	3.24	3.25
	r	0.00		
	t	0.02		
	p	0.98		
<i>Logro personal</i>	N	152	307	459
	Media	23.07	22.42	22.64
	ds	5.76	5.93	5.88
	r	-0.05		
	t	0.19		
	p	0.85		

Los resultados indican que tanto hombres ( $m=9.59$ ,  $ds=6.56$ ) como mujeres ( $m=9.46$ ,  $ds=6.37$ ) presentan un nivel bajo de agotamiento emocional y la prueba de diferencia de medias ( $t=0.02$ ,  $p=ns$ ) señala que pertenecer a uno u otro género no afecta el grado de estrés de los profesores de la Región III de la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato.

En relación con el factor despersonalización, los maestros presentan un nivel medio de esta característica, independientemente de si son hombres ( $m=3.22$ ,  $ds=3.28$ ) o son mujeres ( $m=3.24$ ,  $ds=3.24$ ,  $t=0.01$ ,  $p=ns.$ ).

De la misma manera, el nivel de realización personal que manifiestan los profesores no se ve matizado por su condición de varones ( $m=23.07$ ,  $ds=5.76$ ) o de mujeres ( $m=22.42$ ,  $ds=5.93$ ,  $t=0.11$ ,  $p=ns.$ ).

### Puesto

Otra variable que se valoró fue el puesto que ocupaban los profesores al momento de la encuesta (tabla 12). A fin de verificar la existencia de relación entre esta variable y los factores del burnout, se calculó la correlación con cada uno de ellos, en ninguno de los casos se confirmó: agotamiento emocional ( $r=0.026$ ), despersonalización ( $r=0.007$ ) y logro personal ( $-0.030$ ).

**Tabla 12.** Estadísticos básicos para los factores del MBI y puesto

Factor	Estadístico	Puesto				
		Maestro (a) de grupo	Maestro (a) de educación física	Director (a)	Maestro (a) de apoyo	Total
<b>Agotamiento emocional</b>	n	369	24	25	41	459
	Media	9.49	8.50	8.84	10.56	9.50
	ds	6.39	7.73	5.42	6.60	6.43
	r	0.03				
	$t_{HvsM}$	0.20	0.25	0.11	0.06	0.03
	p	0.84	0.81	0.91	0.95	0.98
<b>Despersonalización</b>	n	369	24	25	41	459
	Media	3.25	3.04	2.56	3.63	3.24
	ds	3.23	3.17	2.79	3.69	3.25
	r	0.01				
	$t_{HvsM}$	0.21	0.39	0.19	0.13	0.02
	p	0.83	0.70	0.85	0.90	0.98
<b>Logro personal</b>	n	369	24	25	41	459
	Media	22.79	20.21	23.72	22.05	22.64
	ds	5.81	7.48	6.02	5.08	5.88
	r	-0.03				
	$t_{HvsM}$	0.23	0.03	0.05	0.09	0.19
	p	0.82	0.98	0.96	0.93	0.85

En los resultados de agotamiento emocional por tipo de puesto, se observa que aunque todos los casos se sitúan en un nivel bajo (ver tabla 12), los maestros de apoyo presentan más agotamiento emocional ( $m=10.56$  y  $ds=6.60$ ) que los profesores de grupo ( $m=9.49$ ,  $ds=6.39$ ), los directores  $m=8.84$ ,  $ds=5.42$ ) y los profesores de educación física ( $m=8.50$ ,  $ds=7.73$ ).

Respecto al factor despersonalización, los resultados generales evidencian que los profesores de la Región III tienen un nivel medio, pero al diferenciarlos por el tipo de puesto que ocupan, se observa que el grupo de profesores de apoyo ( $m=3.63$ ,  $ds=3.69$ ) manifiesta más esta forma de actuar ante sus alumnos, que los maestros de grupo ( $m=3.25$ ,  $ds=3.23$ ), los maestros de educación física ( $m=3.04$ ,  $ds=3.16$ ) y los directores ( $m=2.56$ ,  $ds=2.78$ ).

Como se ha venido advirtiendo, los resultados de los profesores de León, Gto., sugieren que éstos se perciben como personas realizadas profesionalmente. Sin embargo al diferenciarlos por el puesto que ocupan, se observa que son los directores quienes se aprecian con mayor nivel de competencia para atender sus actividades laborales ( $m=23.72$ ,  $ds=6.02$ ), seguidos por los maestros de grupo ( $m=22.79$ ,  $ds=5.81$ ), los maestros de apoyo ( $m=22.05$ ,  $ds=5.08$ ) y finalmente, los maestros de educación física ( $m=20.21$ ,  $ds=7.48$ ).

La profesión de enseñar encierra un cúmulo de satisfacciones y bienestar al ofrecer a otros una parte de lo que necesitan en su formación; en el medio académico se puede apreciar en el grueso de la población magisterial el gusto y el disfrute por esta profesión lo que trae como consecuencia un alto nivel de realización personal por el hecho de servir a otros, desempeñando una profesión acorde a los intereses vocacionales de muchos profesores.

## Estado Civil

El estado civil de las personas es otra variable que en estudios anteriores se ha mostrado está relacionada con el grado de burnout que presentan. En este estudio no se comprobó dicha relación (ver tabla 13) con ninguno de los tres factores: agotamiento emocional ( $r=0.064$ ), despersonalización ( $r=0.043$ ) y logro personal ( $r=-0.040$ ).

La prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres hace evidente que no existen diferentes niveles de burnout entre ellos, en relación con su estado civil (ver tabla 13).

**Tabla 13.** Estadísticos básicos para los factores del MBI y estado civil

Factor	Estadístico	Estado Civil						Total
		Soltero (a)	Casado (a)	Viudo (a)	Separado (a)	Divorciado (a)	Unión Libre	
<b>Agotamiento emocional</b>	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	8.63	9.64	10.64	10.64	10.16	10.30	9.50
	ds	5.94	6.45	8.20	7.17	5.95	8.79	6.43
	r	0.06						
	$t_{HvsM}$	0.26	0.04	0.14	0.20	0.28	0.97	0.03
	p	0.79	0.97	0.89	0.84	0.78	0.72	0.98
<b>Despersonalización</b>	n	101	307	11	11	9	10	459
	Media	2.92	3.32	3.36	2.45	3.63	3.90	3.24
	ds	2.89	3.32	3.91	3.70	3.02	3.84	3.25
	r	0.04						
	$t_{HvsM}$	0.20	0.16	0.48	0.18	0.51	0.27	0.02
	p	0.84	0.87	0.64	0.86	0.62	0.79	0.98
<b>Logro personal</b>	n	101	307	11	11	9	10	459
	Media	22.68	22.70	22.55	24.18	21.16	21.30	22.64
	ds	6.19	5.78	5.22	5.04	6.78	5.93	5.88
	r	-0.04						
	$t_{HvsM}$	0.06	0.13	0.28	0.07	0.00	0.28	0.19
	p	0.95	0.90	0.79	0.95	1.00	0.79	0.85

Sin embargo, sí se observa que los niveles medios de burnout son diferentes para cada uno de los estados civiles. Los resultados muestran que el promedio más alto de agotamiento emocional lo presentan los profesores viudos ( $m=10.64$ ,  $d.s.=8.20$ ) y separados ( $m=10.64$ ,  $d.s.=7.17$ ), les siguen los maestros que viven en unión libre ( $m=10.30$ ,  $ds=8.79$ ), los divorciados ( $m=10.16$ ,  $ds=7.17$ ), los casados ( $m=9.64$ ,  $ds=6.45$ ) y los solteros ( $m=8.63$ ,  $ds=5.94$ ).

Es de esperarse que la pérdida de un ser querido (pareja) ya sea por fallecimiento, separación o divorcio ocasione estrés, por ello es necesario estar preparado en lo posible para prevenir estos acontecimientos a veces inesperados.

En general, el nivel de despersonalización que presentan los profesores es medio ( $m=3.24$ ,  $ds=3.25$ ), pero se observa que se modifica un poco según el estado civil que mencionaron. Obsérvese que el promedio más alto corresponde a los profesores que viven en unión libre ( $m=3.90$ ,  $ds=3.84$ ), seguidos por los maestros que están divorciados ( $m=3.63$ ,  $ds=3.02$ ), los que son viudos ( $m=3.36$ ,  $ds=3.91$ ), los que están casados ( $m=3.32$ ,  $ds=3.32$ ), los solteros ( $m=2.92$ ,  $ds=2.89$ ) y los separados ( $m=2.45$ ,  $ds=3.70$ ). Los maestros con menos despersonalización son los separados y los solteros, desde esta perspectiva parece ser que el tener una pareja y un compromiso acarrea más conflictos que el no tenerla, y en consecuencia mayor estrés, algo está pasando en las parejas de profesores que nos reportan muestras de actitudes negativas, insensibles y frías hacia quienes destinan sus servicios.

En cuanto a la manera como se perciben los profesores en relación con su desempeño profesional, los resultados evidencian que son los maestros que están separados ( $m=24.18$ ,  $ds=5.04$ ) los que presentan el promedio más alto, enseguida se ubican los casados ( $m=22.70$ ,  $ds=5.78$ ), los solteros ( $m=22.68$ ,  $ds=6.19$ ) y los viudos ( $m=22.55$ ,  $ds=5.22$ ) y finalmente se encuentran los que viven en unión libre ( $m=21.30$ ,  $ds=5.93$ ) y los divorciados ( $m=21.16$ ,  $ds=6.78$ ). En este factor los profesores en general se encuentran con muy alta autoestima; sin embargo de todos ellos, son los que viven separados de su pareja quienes reportan sentimientos de baja eficacia y bajo rendimiento en su trabajo.

## Número de Hijos

Otro elemento que se considera causal de burnout en el trabajo, es el tamaño de la familia, específicamente el número de hijos que se tienen. Se calculó la correlación entre los factores del MBI y el número de hijos que mencionaron tener los profesores y no se encontró dicha relación: agotamiento emocional ( $r=-0.007$ ), despersonalización ( $r=0.023$ ) y logro personal ( $r=-0.032$ ).

También para estas variables se calculó la diferencia de medias entre hombres y mujeres y no se comprobó que el número de hijos que tienen hiciera diferencia entre ellos respecto al nivel de burnout que presentan (tabla 14).

**Tabla 14.** Estadísticos básicos para los factores del MBI y número de hijos

Factor	Estadístico	Número de hijos						
		Ninguno	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Más de cuatro	Total
<b>Agotamiento emocional</b>	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	9.54	9.71	9.03	10.03	9.40	6.33	9.50
	ds	6.97	5.84	6.53	5.60	6.99	5.89	6.43
	r	-0.01						
	$t_{HvsM}$	0.13	0.12	0.02	0.13	0.05	0.03	0.03
	p	0.89	0.90	0.98	0.90	0.96	0.98	0.98
<b>Despersonalización</b>	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	3.28	2.50	3.28	3.33	3.26	4.17	3.24
	ds	3.40	2.32	3.17	3.14	3.53	4.83	3.25
	r	0.02						
	$t_{HvsM}$	0.00	0.68	0.01	0.25	0.17	0.04	0.02
	p	1.00	0.50	0.99	0.81	0.86	0.97	0.98
<b>Logro personal</b>	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	23.14	21.50	23.14	22.15	22.74	21.00	22.64
	ds	5.86	5.66	5.50	6.15	5.60	11.21	5.88
	r	-0.03						
	$t_{HvsM}$	0.16	0.14	0.02	0.23	0.17	0.01	0.19
	p	0.87	0.89	0.98	0.82	0.86	0.99	0.85

Aunque el nivel de agotamiento emocional encontrado en los profesores es bajo, se observa que éste cambia de acuerdo con el número de hijos que tienen. Así, el valor medio que presentan los maestros que tienen tres hijos es más alto ( $m=10.03$ ,  $ds=5.60$ ), que el de los que tienen uno ( $m=9.71$ ,  $ds=5.84$ ), los que no tienen ( $m=9.54$ ,  $ds=6.97$ ), los que tienen cuatro ( $m=9.40$ ,  $ds=6.99$ ), los que tienen tres ( $m=9.03$ ,  $ds=6.53$ ) o los que tienen más de cuatro ( $m=6.33$ ,  $ds=5.89$ ). Parece no cambiar mucho la situación de los maestros cuando tienen

muchos o pocos hijos y es que un hijo es el depositario del afecto de sus padres porque los hijos en lugar de ser una carga para sus padres, representan los motivos para esforzarnos por darles lo que necesitan, porque hay quienes afirman que los hijos deben superar a los padres en cuanto a logros se refiere.

En cuanto al nivel de despersonalización que presentaron los profesores participantes, los resultados muestran que son los maestros que tienen más de cuatro hijos los que manifestaron el valor medio más alto ( $m=4.17$ ,  $d.s.=4.83$ ), seguidos por los que tienen tres ( $m=3.33$ ,  $ds=3.14$ ), los que no tienen ( $m=3.28$ ,  $ds=3.40$ ), los que tienen dos ( $m=3.28$ ,  $ds=3.17$ ), los que tienen cuatro ( $3.26$ ,  $ds=3.53$ ) y los que tienen uno ( $m=2.50$ ,  $ds=2.32$ ). De la misma manera que en el factor anterior, en la actitud de despersonalización que presentan los maestros no varía mucho el resultado si tienen pocos o muchos hijos.

Referente a la realización personal, los resultados revelan que los profesores que no tienen hijos ( $m=23.14$ ,  $ds=5.86$ ) y los que tienen dos ( $m=23.14$ ,  $ds=5.50$ ) poseen el promedio más alto, les siguen los maestros que tienen cuatro ( $22.74$ ,  $ds=5.60$ ), tres ( $m=22.15$ ,  $ds=6.15$ ), uno ( $m=21.50$ ,  $ds=5.66$ ) y más de cuatro hijos ( $m=21.00$ ,  $ds=11.21$ ).

### **Nivel de preparación**

Una variable más que se consideró para el análisis fue el nivel de preparación de los profesores. El coeficiente de correlación indica que no existe relación entre el último grado escolar alcanzado por los profesores y los tres factores del síndrome de burnout: agotamiento emocional ( $r=-0.006$ ), despersonalización ( $r=-0.051$ ) y logro personal ( $r=0.118$ ).

Una vez más se realizó la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres con el fin de identificar si existía diferencia significativa en el grado de estrés que presentaba cada grupo, pero no fue así (tabla 15).

Una vez más, los resultados hacen evidente que el nivel de agotamiento emocional que presentan los profesores es bajo, aunque se observa que según el nivel de estudios que manifestaron, la calificación promedio cambia.

De esta manera, se advierte que los maestros cuyo grado de escolaridad es doctorado ( $m=9.80$ ,  $ds=4.09$ ), presentan un promedio mayor que los que tienen licenciatura en UPN ( $m=9.76$ ,  $ds=6.90$ ), normal básica ( $m=9.75$ ,  $ds=6.44$ ), maestría ( $m=9.63$ ,  $ds=6.68$ ) o licenciatura en escuela normal ( $m=8.91$ ,  $ds=6.18$ ).

**Tabla 15.** Estadísticos básicos para los factores del MBI y nivel de preparación

Factor	Estadístico	Nivel de preparación					Total
		Normal básica	Licenciatura escuela normal	Licenciatura en UPN	Maestría	Doctorado	
<i>Agotamiento emocional</i>	n	210	132	74	38	5	459
	Media	9.75	8.91	9.76	9.63	9.80	9.50
	ds	6.44	6.18	6.90	6.68	4.09	6.43
	r	-0.01					
	$t_{HvsM}$	0.05	0.20	0.10	0.14	0.05	0.03
	p	0.96	0.84	0.92	0.89	0.97	0.98
<i>Despersonalización</i>	n	210	132	74	38	5	459
	Media	3.38	3.27	2.96	3.00	2.60	3.24
	ds	3.32	3.02	3.63	3.02	2.30	3.25
	r	-0.05					
	$t_{HvsM}$	0.35	0.56	0.04	0.23	0.43	0.02
	p	0.73	0.58	0.97	0.82	0.70	0.98
<i>Logro personal</i>	n	210	132	74	38	5	459
	Media	21.75	23.04	24.18	23.45	20.20	22.64
	ds	6.09	5.57	5.63	5.21	8.14	5.88
	r	0.12					
	$t_{HvsM}$	0.20	0.03	0.01	0.07	0.05	0.19
	p	0.84	0.98	0.99	0.94	0.96	0.85

En general se observa que el grado de despersonalización que manifiestan los profesores es medio, sin embargo éste cambia de acuerdo con el grado de escolaridad que poseen. De esta manera, los resultados indican que el promedio de los profesores que solamente cursaron la normal básica ( $m=3.38$ ,  $ds=3.32$ ) es mayor que el de los que cursaron la licenciatura en la escuela normal ( $m=3.27$ ,  $ds=3.02$ ), maestría ( $m=3.00$ ,  $ds=3.02$ ), licenciatura en UPN ( $m=2.96$ ,  $ds=3.63$ ) o doctorado ( $m=2.60$ ,  $ds=2.30$ ). a medida que se incrementa la preparación del profesorado, incrementa su nivel de despersonalización lo cual implica que el profundizar en los conocimientos pedagógicos al dedicar mas tiempo a la preparación, incrementa su nivel de síndrome de burnout.

En cuanto la percepción que tienen los profesores respecto a su competencia para desempeñar sus funciones, los resultados hacen evidente que los maestros que realizaron su licenciatura en la UPN ( $m=24.18$ ,  $ds=5.63$ ) poseen el promedio más alto, seguidos por quienes estudiaron maestría ( $m=23.45$ ,  $ds=5.21$ ), licenciatura en escuela normal ( $m=23.04$ ,  $ds=5.57$ ), normal básica ( $m=21.75$ ,  $ds=6.09$ ) y doctorado ( $m=20.20$ ,  $ds=8.14$ ).

### Años de servicio

En este análisis también se consideró la antigüedad de los profesores, esto a través de los años de servicio que indicaron tener. Una vez más se calculó el coeficiente de correlación para verificar la relación entre esta variable y los tres factores del síndrome de burnout. Los resultados indican que no existe relación entre ellas: agotamiento emocional ( $r=0.096$ ), despersonalización ( $r=0.042$ ) y logro personal ( $r=-0.075$ ).

**Tabla 16.** Estadísticos básicos para los factores del MBI y años de servicio

Factor	Estadístico	Años de servicio					
		Menos de 3 años	3 a 5 años	5 a 15 años	Entre 15 y 20 años	Más de 20 años	Total
<b>Agotamiento emocional</b>	n	14	13	74	73	2.85	459
	Media	6.43	8.00	9.04	9.59	9.82	9.50
	ds	5.06	5.69	5.90	6.67	6.56	6.43
	r	0.10					
	$t_{HvsM}$	0.14	0.28	0.38	0.02	0.11	0.03
	p	0.89	0.78	0.71	0.98	0.91	0.98
<b>Despersonalización</b>	n	14	13	74	73	285	459
	Media	2.57	2.69	3.30	3.04	3.33	3.24
	ds	2.71	2.98	2.98	2.83	3.45	3.25
	r	0.04					
	$t_{HvsM}$	0.05	0.01	0.23	0.26	0.04	0.02
	p	0.96	0.99	0.82	0.80	0.97	0.98
<b>Logro personal</b>	n	14	13	74	73	285	459
	Media	25.29	22.62	23.47	21.77	22.51	22.64
	ds	3.77	7.51	4.64	6.75	5.90	5.88
	r	-0.07					
	$t_{HvsM}$	0.14	0.20	0.27	0.40	0.02	0.19
	p	0.89	0.84	0.79	0.69	0.99	0.85

Con el fin de corroborar si existen diferentes niveles de burnout entre hombres y mujeres según los años de servicio que tienen, se realizó la prueba

de diferencia de medias encontrando que no hay diferencia significativa entre ellos (tabla 16).

Sin embargo, se observa que los valores medios cambian según los años de servicio que manifestaron los profesores. Así, en relación con el nivel de agotamiento emocional que presentan, el promedio más alto corresponde a los maestros con más de 20 años ( $m=9.82$ ,  $ds=6.56$ ), le siguen los que tienen entre 15 y 20 años ( $m=9.59$ ,  $ds=6.67$ ), entre 5 y 15 años ( $m=9.04$ ,  $ds=5.90$ ), entre 3 y 5 años ( $m=8.00$ ,  $ds=5.69$ ) y menos de 3 años ( $m=6.43$ ,  $ds=5.06$ ). Entre más antigüedad se tenga en el servicio, mayor será el agotamiento emocional; los maestros más antiguos tienen más edad, ellos son los que tienen mayor agotamiento emocional.

Respecto al nivel de despersonalización de los docentes, los resultados indican que en general es medio pero cambia según la cantidad de años de servicio que tienen. De esta manera, se observa que los profesores con mayor antigüedad presentan un promedio mayor que los que son recién ingresados. Por lo tanto, se advierte que son los profesores con más de 20 años ( $m=3.33$ ,  $ds=3.45$ ) muestran el promedio más alto, seguidos por los que tienen entre 5 y 15 años ( $m=3.30$ ,  $ds=2.98$ ), entre 15 y 20 años ( $m=3.04$ ,  $ds=2.83$ ), entre 3 y 5 años ( $m=2.69$ ,  $ds=2.98$ ) y menos de 3 años ( $m=2.57$ ,  $ds=2.71$ ). En cuanto al tema de la realización personal, se evidencia que los profesores con menos antigüedad se perciben como más competentes para desempeñar sus funciones. Así, los resultados revelan que los docentes con menos de 3 años de servicio ( $m=25.29$ ,  $ds=3.77$ ) son los que tienen el promedio más alto y les siguen los que tienen entre 5 y 15 años ( $m=23.47$ ,  $ds=4.64$ ), entre 3 y 5 años ( $m=22.62$ ,  $ds=7.51$ ), más de 20 años ( $m=22.51$ ,  $ds=5.90$ ) y entre 15 y 20 años ( $m=21.77$ ,  $ds=6.75$ ). En este apartado también es interesante hacer notar que manifiestan mayor realización personal en su trabajo los profesores con más antigüedad, seguramente la experiencia adquirida a través de los años y los logros obtenidos en ese tiempo les permite tener sentimientos de eficacia y competencia en su trabajo, que se traduce en suponer que ha valido la pena realizarlo.

## Número de plazas

En estudios previos se encontró que la cantidad de trabajo realizado por los prestadores de servicios está relacionada con el nivel de burnout que manifiestan. En este estudio la variable que se consideró para medirla fue el número de plazas que posee el docente.

Se calculó el coeficiente de correlación para verificar la existencia de relación entre ambas variables y se encontró que solo la hay en agotamiento emocional ( $r=0.102$ ), y no existe en despersonalización ( $r=0.061$ ) y logro personal ( $r=0.028$ ).

Se calculó el coeficiente de correlación para verificar la existencia de relación entre ambas variables y se encontró que no la hay: agotamiento emocional ( $r=0.102$ ), despersonalización ( $r=0.061$ ) y logro personal ( $r=0.028$ ).

La prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres según el número de plazas que tienen, indica que no hay diferencia significativa en los niveles de Burnout que presentan (tabla 17).

**Tabla 17.** Estadísticos básicos para los factores del MBI y número de plazas

Factor	Estadístico	Número de plazas			Total
		Una plaza	Doble plaza	Doble plaza y otro trabajo remunerado	
<b>Agotamiento emocional</b>	N	236	210	13	459
	Media	8.82	10.24	9.92	9.50
	ds	5.64	7.24	4.80	6.43
	r	0.10			
	$t_{HvsM}$	0.25	0.23	0.30	0.03
	p	0.80	0.82	0.77	0.98
<b>Despersonalización</b>	N	236	210	13	459
	Media	3.02	3.49	3.15	3.24
	ds	3.01	3.53	2.58	3.25
	r	0.06			
	$t_{HvsM}$	0.15	0.28	0.27	0.02
	p	0.88	0.78	0.79	0.98
<b>Logro personal</b>	N	236	210	13	459
	Media	22.45	22.86	22.46	22.64
	ds	5.91	5.95	3.97	5.88
	r	0.03			
	$t_{HvsM}$	0.28	0.00	0.13	0.19
	p	0.78	1.00	0.90	0.85

En general, los profesores presentaron un nivel de agotamiento emocional bajo sin embargo, al compararlos por la cantidad de plazas que dijeron tener, se observa que el promedio de los maestros que poseen doble plaza ( $m=10.24$ ,  $ds=7.24$ ) es mayor que el que presentan los que tienen dos plazas y otro trabajo remunerado ( $m=9.92$ ,  $ds=4.80$ ) y que los que solamente tienen una plaza ( $m=8.82$ ,  $ds=5.64$ ).

Lo anterior muestra la diferencia que existe entre el agotamiento que manifiestan los profesores que trabajan una sola plaza, respecto de los que trabajan dos, pues trabajar una plaza es satisfactorio y si le agrada su carrera al profesor es mucho más, sin embargo trabajar más de una jornada satura emocionalmente al trabajador, lo fatiga y lo desgasta.

Aunque en el factor despersonalización presentan un nivel medio en los tres casos, se advierte que los profesores con dos plazas ( $m=3.49$ ,  $ds=3.53$ ), presentan un promedio más alto que los que tienen dos plazas y otro trabajo remunerado ( $m=3.15$ ,  $ds=2.58$ ) y que los que solamente tienen una plaza ( $m=3.02$ ,  $ds=3.01$ ). Igual que en el facto anterior, trabajar dos plazas puede producir en el profesor mayor probabilidad que se desarrollen actitudes negativas, frías y distantes en sus alumnos que cuando se trabaja una; sin embargo, el maestro busca trabajar doble jornada porque una sola no le permite obtener un salario suficiente para subsistir con su familia.

En el aspecto de logro personal los profesores que manifiestan un promedio mayor son los que tienen doble plaza ( $m=22.86$ ,  $ds=5.95$ ), seguidos por los que tienen doble plaza y un trabajo remunerado ( $m=22.46$ ,  $ds=3.97$ ) y los que solamente tienen una plaza ( $m=22.45$ ,  $ds=5.91$ ). El logro personal que han alcanzado los maestros en general sin importar el número de plazas que tengan, es lo más sobresaliente que el magisterio ha podido alcanzar en su carrera; porque adquirir una satisfacción de tal magnitud representa para los mentores el más preciado gratificante que un trabajador puede recibir por su labor.

## Número de faltas

Finalmente se consideró la variable ausentismo, medida a través del número de faltas que tuvieron los profesores durante el ciclo escolar. Se calculó el coeficiente de correlación y se encontró que no hay relación entre dejar de asistir al trabajo y los factores del síndrome de burnout: agotamiento emocional ( $r=0.21$ ), despersonalización ( $r=0.15$ ) y logro personal ( $-0.09$ ).

**Tabla 18.** Estadísticos básicos para los factores del MBI y número de faltas

Factor	Estadístico	Número de faltas						
		Ninguna	Menos de 2	De 2 a 4	De 4 a 7	De 7 a 15	Más de 15	Total
<i>Agotamiento emocional</i>	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	8.19	9.82	10.36	15.00	15.09	11.24	9.50
	ds	5.65	6.31	7.44	6.51	6.47	7.31	6.43
	r	0.21						
	$t_{HvsM}$	0.27	0.19	0.04	0.08	0.01	0.22	0.03
	p	0.79	0.85	0.97	0.94	1.00	0.83	0.98
<i>Despersonalización</i>	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	2.88	3.12	3.48	6.75	5.09	3.94	3.24
	ds	3.26	2.89	3.21	4.43	4.85	2.44	3.25
	r	0.15						
	$t_{HvsM}$	0.42	0.36	0.15	0.00	0.13	0.48	0.02
	p	0.67	0.72	0.88	1.00	0.90	0.64	0.98
<i>Logro personal</i>	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	23.06	22.87	21.54	19.58	24.09	21.06	22.64
	ds	5.62	5.93	6.57	6.11	5.22	4.85	5.88
	r	-0.09						
	$t_{HvsM}$	0.11	0.23	0.20	0.02	0.06	0.09	0.19
	p	0.91	0.82	0.84	0.99	0.96	0.93	0.85

Una vez más, la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres según el número de faltas que manifestaron haber tenido, fue no significativa (tabla 18).

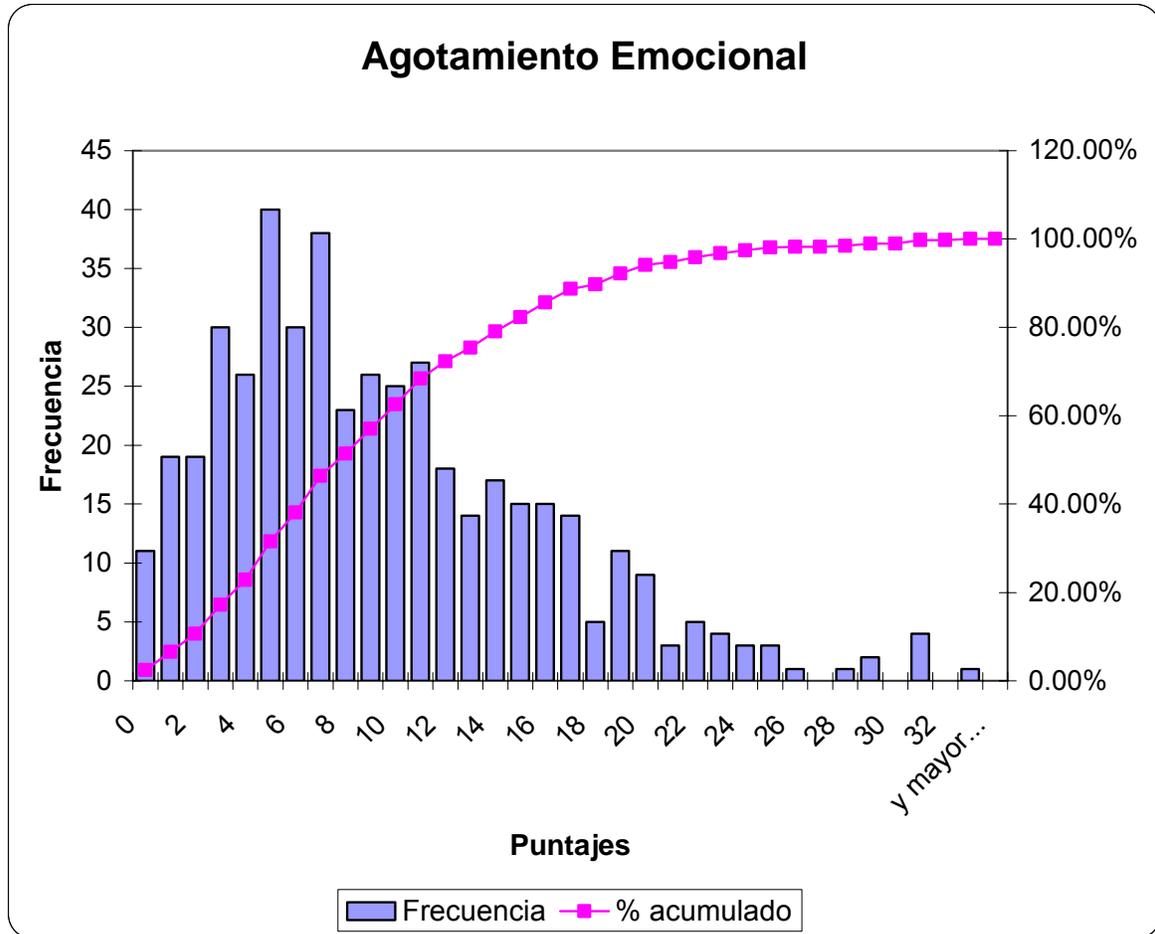
No obstante, en los resultados se observa que el nivel de Burnout de los docentes se modifica conforme cambia el número de faltas. Así, se advierte que los profesores que presentan el promedio más alto de agotamiento emocional son aquéllos que tuvieron entre 7 y 15 faltas ( $m=15.09$ ,  $ds=6.47$ ), seguidos por los que tuvieron entre 4 y 7 (15.00,  $ds=6.51$ ), más de 15 ( $m=11.24$ ,  $ds=7.31$ ),

entre 2 y 4 ( $m=10.36$ ,  $ds=7.44$ ), menos de 2 ( $m=9.82$ ,  $ds=6.31$ ) y ninguna ( $m=8.19$ ,  $ds=5.65$ ).

Respecto al nivel de despersonalización según el número de faltas que dijeron tener los profesores, los resultados indican que los maestros que manifiestan el promedio más alto son aquéllos que tuvieron entre 4 y 7 faltas ( $m=6.75$ ,  $ds=4.43$ ), seguidos por los que tuvieron entre 7 y 15 ( $m=5.09$ ,  $ds=4.85$ ), más de 15 ( $m=3.94$ ,  $ds=2.44$ ), entre 2 y 4 ( $m=3.48$ ,  $ds=3.21$ ), menos de 2 ( $m=3.12$ ,  $ds=2.89$ ) y ninguna ( $m=2.88$ ,  $ds=3.26$ ).

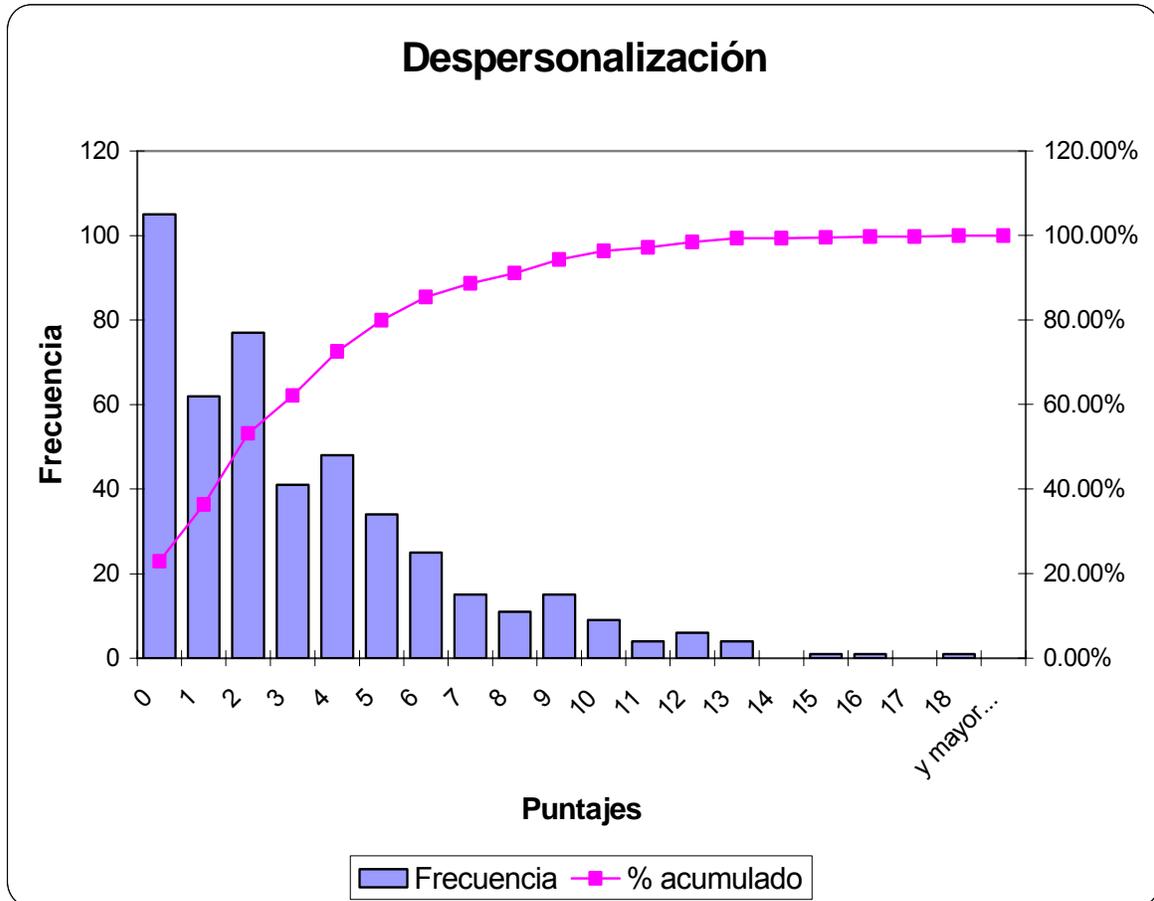
Finalmente, en relación al logro personal se observa a través de los resultados que los docentes que mejor perciben su competencia para realizar las funciones encomendadas, son aquéllos que tuvieron entre 7 y 15 faltas ( $m=24.04$ ,  $ds=5.22$ ) y les siguen los que no tuvieron faltas ( $m=23.06$ ,  $ds=5.62$ ), los que tuvieron menos de 2 faltas ( $m=22.87$ ,  $ds=5.93$ ), entre 2 y 4 ( $m=21.54$ ,  $ds=6.57$ ), más de 15 ( $m=21.06$ ,  $ds=4.85$ ) y entre 4 y 7 ( $m=19.58$ ,  $ds=6.1$ ).

Los resultados de la (Gráfica 1) nos muestran como la escala agotamiento emocional se encuentra cargado hacia la izquierda de la curva normal, lo que nos indica que el agotamiento emocional es bajo en los profesores.



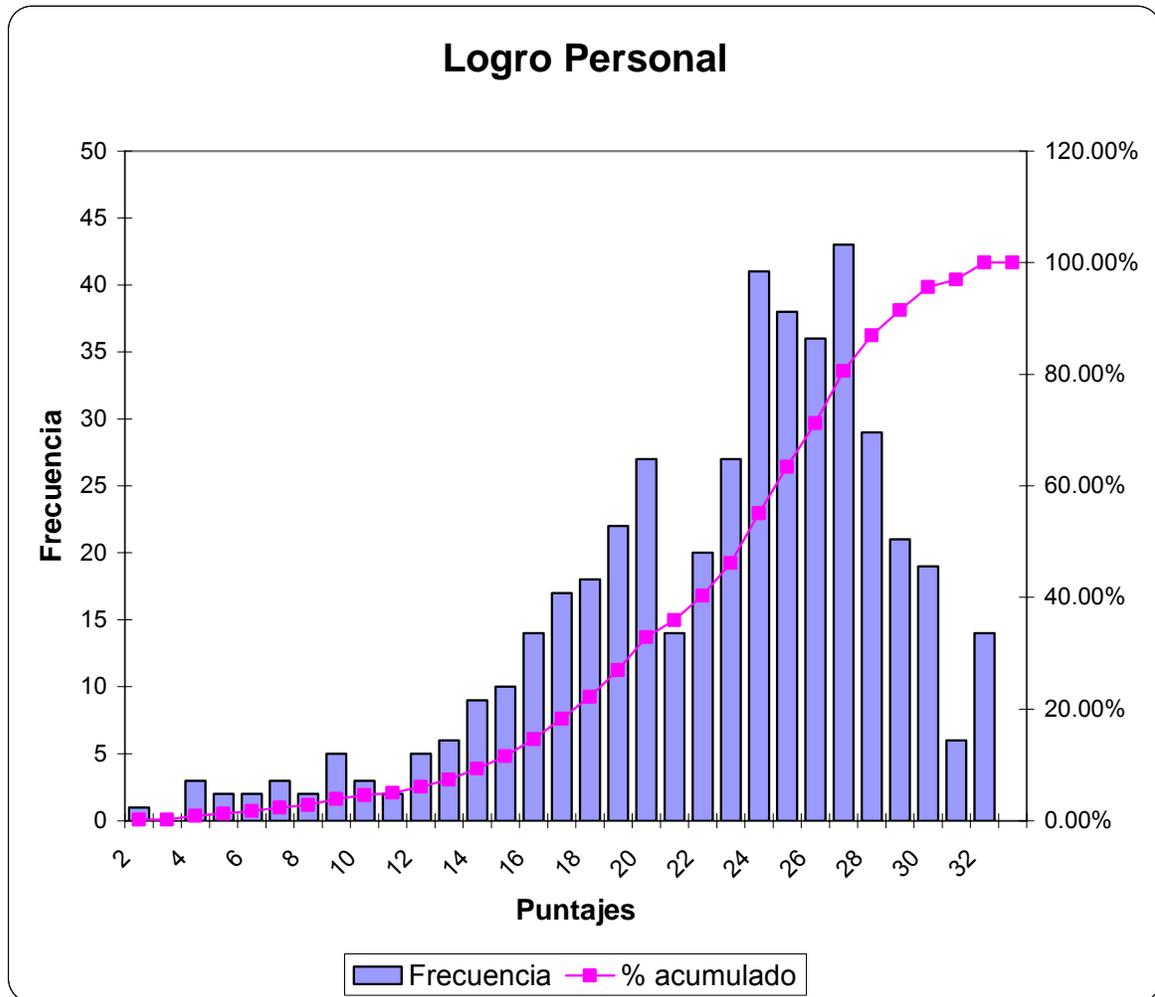
**Gráfica 1.** Distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos por los docentes en la escala Agotamiento Emocional.

También se observa (gráfica 2) como en la escala despersonalización la frecuencia más alta se encuentra cargada hacia el lado izquierdo de la curva, indicando esto que el factor despersonalización en los maestros es bajo.



**Gráfica 2.** Distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos por los docentes de la Región III en la Escala Agotamiento Emocional.

Por el contrario, es evidente que en el aspecto de logro personal (grafica 3) la distribución de frecuencias está cargada hacia el lado derecho de la curva: lo que nos revela que el logro personal en los maestros es muy alto.



**Gráfica 3.** Distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos por los docentes en la escala Agotamiento Emocional.

Los maestros de la Región III de León, no presentan Síndrome de Burnout, como lo señalan las gráficas anteriores (1, 2 y 3), para que esto ocurriera la distribución de frecuencias debería estar cargada hacia el lado derecho en la curva normal de las escalas agotamiento emocional y despersonalización; y hacia la izquierda en la escala logro personal.

### *Resultados Estilos de Afrontamiento*

Tal como fue descrito anteriormente los seres humanos tienen diversas actividades y cada una de ellas les ocasiona diferentes niveles de activación, ansiedad o estrés según la importancia o urgencia que les representen. El afrontamiento del estrés puede realizarse de diversas formas., que en el corto y largo plazo permiten resolver la situación y entrar en un estado más confortable y sano o que son falsas soluciones en el largo plazo. Para los profesores de primaria de la Región III de León, Guanajuato, hay condiciones y demandas que como se explicó antes promueven situaciones de estrés. En esta parte del estudio se presenta el análisis del COPE que mide formas para afrontar el estrés, de acuerdo con la propuesta de Carver y Col. (1989).

En los resultados obtenidos para los profesores de esta región, se observa que en general tienden a utilizar formas de afrontamiento consideradas como positivas. Los factores que presentan más fuerza son los relacionados con estrategias dirigidas a buscar la manera de resolver el problema que los aqueja (11.33 en planeación y 8.80 en refrenar el afrontamiento) y el control emocional (promedios entre 11.49 para dar reinterpretación positiva y 8.81 para aceptación; hasta 6.14 de negación que siendo emocional no es necesariamente una estrategia positiva; (tabla 19) mientras que son más bajos los que pertenecen a los factores concernientes a acciones menos útiles como desconexión mental (promedio de 7.96) o el consumo de drogas (con valor promedio de 4.59).

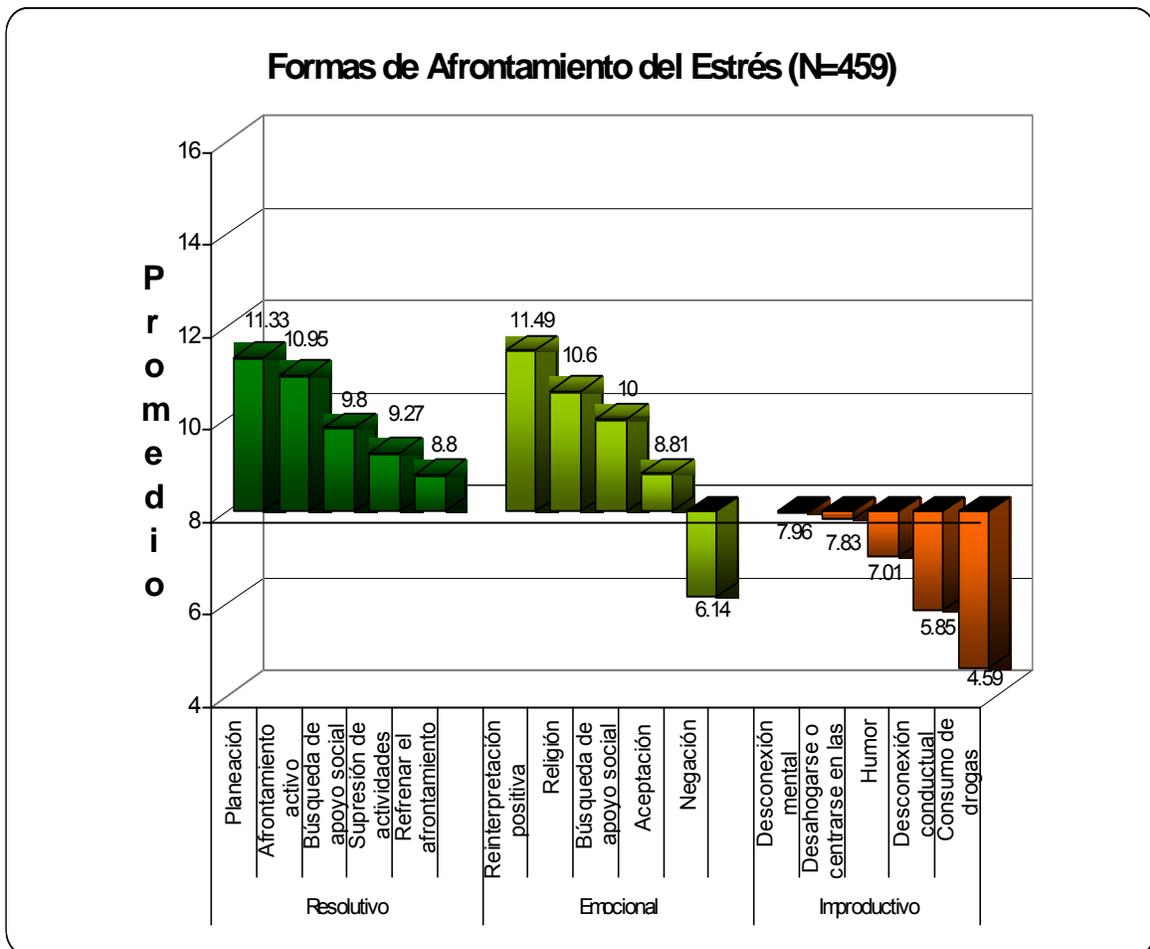
**Tabla 19.** Resumen de resultados para las quince formas de afrontamiento

	Categoría	Factor	Media	ds
+	Emocional	Reinterpretación positiva	11.49	2.35
+	Resolutivo	Planeación	11.33	2.59
+	Resolutivo	Afrontamiento activo	10.95	2.38
+	Emocional	Religión	10.60	3.15
+	Emocional	Búsqueda de apoyo social emocional	10.00	3.01
+	Resolutivo	Búsqueda de apoyo social instrumental	9.80	2.58
+	Resolutivo	Supresión de actividades distractoras	9.27	2.19
+	Emocional	Aceptación	8.81	2.37
+	Resolutivo	Refrenar el afrontamiento	8.80	2.07
-	Improductivo	Desconexión mental	7.96	2.04
-	Improductivo	Desahogarse o centrarse en las emociones	7.83	2.17
-	Improductivo	Humor	7.01	2.83
+	Emocional	Negación	6.14	1.94
-	Improductivo	Desconexión conductual	5.85	1.81
-	Improductivo	Consumo de drogas	4.59	1.15



Los 15 factores del COPE que se muestran en la gráfica, nos indican que las primeras cinco estrategias de afrontamiento (resolución del problema), son estrategias consideradas positivas empleadas por los profesores para afrontar el estrés; destacan las dos primeras por su mayor frecuencia: planeación y afrontamiento activo, donde los docentes manifiestan los esfuerzos que hacen de manera analítica y directa para manejar y controlar la situación. Los siguientes cinco modos de afrontamiento (emocionales) cuatro de ellos son positivos, donde sobresale la reinterpretación positiva como estrategia que incluye elementos positivos de crecimiento personal. Y finalmente las cinco

estrategias improductivas las que en menor medida emplean los profesores como formas de afrontamiento al estrés.



**Gráfica 4.** Modos de afrontamiento al estrés que emplean los maestros de León

A continuación se explican los resultados obtenidos para cada uno de los factores del COPE (Carver et al, 1989) en relación con cada una de las variables sociodemográficas consideradas en las hipótesis planteadas para el Síndrome de Burnout: género, puesto, estado civil, número de hijos, nivel de preparación, años de servicio, número de plazas y número de faltas.

*Afrontamiento dirigido a la resolución del problema:*

**Género**

Primero se analizó la relación entre las formas de afrontamiento dirigidas a la resolución del problema y el género de los participantes. Se observa que no existe asociación entre éstas y el sexo de los profesores: afrontamiento activo ( $r=0.006$ ), planeación (0.033), búsqueda de apoyo social instrumental (0.034), supresión de actividades distractoras (0.003) y refrenar el afrontamiento (0.036).

**Tabla 20.** Modos de afrontamiento dirigidos a la resolución del problema por género

<i>Factor</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Género</i>		<i>Total</i>
		<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	
Afrontamiento Activo	n	152	307	459
	Media	10.93	10.96	10.95
	ds	2.39	2.39	2.38
	r	0.01		
	t	0.05		
	p	0.96		
Planeación	n	152	307	459
	Media	11.20	11.39	11.33
	ds	2.72	2.52	2.59
	r	0.03		
	t	0.28		
	p	0.78		
Búsqueda de Apoyo Social Instrumental	n	152	307	459
	Media	9.68	9.87	9.80
	ds	2.53	2.61	2.58
	r	0.03		
	t	0.28		
	p	0.78		
Supresión de Actividades Distractoras	n	152	307	459
	Media	9.26	9.27	9.27
	ds	2.26	2.15	2.19
	r	0.00		
	t	0.03		
	p	0.98		
Refrenar el Afrontamiento	n	152	307	459
	Media	8.69	8.85	8.80
	ds	2.09	2.06	2.07
	r	0.04		
	t	0.37		
	p	0.71		

Además, la prueba de diferencia de medias evidencia que no hay contraste entre la manera como responden hombres y mujeres ante situaciones

estresantes: afrontamiento activo ( $m_H=10.93$ ,  $ds =2.39$  vs  $m_M=10.96$ ,  $ds=2.39$ ;  $t=0.01$ ,  $p=ns$ ), planeación ( $m_H=11.20$ ,  $ds=2.72$  vs  $m_M=11.39$ ,  $ds=2.52$ ;  $t=0.07$ ,  $p=ns$ ), búsqueda de apoyo social instrumental ( $m_H=9.68$ ,  $ds 2.53$  vs  $m_M=9.87$ ,  $ds=2.61$ ;  $t=0.07$ ,  $p=ns$ ), supresión de actividades distractoras ( $m_H=9.26$ ,  $ds =2.26$  vs  $m_M=9.27$ ,  $ds=2.15$ ;  $t=0.01$ ,  $p=ns$ ) y refrenar el afrontamiento ( $m_H=8.69$ ,  $ds =2.09$  vs  $m_M=8.85$ ,  $ds=2.06$ ;  $t=0.08$ ,  $p=ns$ ).

Los profesores a lo largo de su carrera profesional pasan por un proceso homogeneizador; y de desarrollo de identidad; es decir, aprenden a ser “profesores” al asumirse como tales se eliminan las diferencias de género, lo cual se observa a través de las formas optimistas y positivas con las que afrontan las situaciones estresantes en su lugar de trabajo.

### **Puesto**

Respecto a la relación entre las formas de afrontamiento dirigidas a la resolución del problema y el puesto que ocupaban los profesores, los resultados demuestran que no existe: afrontamiento activo ( $r=0.035$ ), planeación ( $-0.046$ ), búsqueda de apoyo social instrumental ( $-0.048$ ), supresión de actividades distractoras ( $0.007$ ) y refrenar el afrontamiento ( $0.002$ ).

Asimismo, la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres no es significativa para todos los casos (tabla 21).

Sin embargo, los valores promedio obtenidos para cada uno de los puestos muestran que sí hay diferentes formas de respuesta por parte de los docentes. Por ejemplo, se observa que en todos los casos el promedio más alto corresponde a quienes ocupaban el puesto de director (tabla 21).

Lo anterior se debe a que el cargo que tiene ante Secretaría de Educación como responsable de la escuela y la propias tareas del puesto que desempeña promueve en estos profesores un hábito que exige planear, confrontar la situación de forma directa y delegar en otros las actividades que requieren de menos atención, para ellos poder concentrarse en las tareas importantes y ubicar el momento adecuado para tomar las decisiones que benefician al plantel a su cargo.

**Tabla 21.** Modos de afrontamiento dirigidos a la resolución del problema por puesto

Factor	Estadístico	Puesto				
		Maestro (a) de grupo	Maestro (a) de educación física	Director (a)	Maestro (a) de apoyo	Total
Afrontamiento Activo	n	369	24	25	41	459
	Media	10.91	11.00	11.60	10.98	10.95
	ds	2.41	1.79	2.48	2.37	2.38
	r	0.03				
	t <sub>HvsM</sub>	0.09	0.64	0.09	0.29	0.05
	p	0.93	0.53	0.93	0.78	0.96
Planeación	n	369	24	25	41	459
	Media	11.36	11.04	12.32	10.56	11.33
	ds	2.58	2.26	2.69	2.61	2.59
	r	-0.05				
	t <sub>HvsM</sub>	0.06	0.05	0.09	0.06	0.07
	p	0.95	0.96	0.93	0.95	0.94
Búsqueda de Apoyo Social Instrumental	n	369	24	25	41	459
	Media	9.83	10.04	10.36	9.10	9.80
	ds	2.59	2.44	2.94	2.30	2.58
	r	-0.05				
	t <sub>HvsM</sub>	0.42	0.04	0.04	0.36	0.28
	p	0.68	0.97	0.97	0.72	0.78
Supresión de Actividades Distractoras	n	369	24	25	41	459
	Media	9.28	8.71	9.60	9.29	9.27
	ds	2.19	1.97	2.90	1.81	2.19
	r	0.01				
	t <sub>HvsM</sub>	0.04	0.26	0.15	0.18	0.03
	p	0.96	0.79	0.89	0.86	0.98
Refrenar el Afrontamiento	n	369	24	25	41	459
	Media	8.78	8.96	9.40	8.54	8.80
	ds	2.04	2.44	1.91	2.18	2.07
	r	0.00				
	t <sub>HvsM</sub>	0.49	0.76	0.26	0.44	0.37
	p	0.63	0.45	0.80	0.67	0.71

Los resultados muestran en general ( $m=10.95$ ,  $ds=2.38$ ) que ante una situación estresante, los profesores realizan acciones directas que les permitirán cambiarla (afrontamiento activo). Pero también se observa que según el puesto que tienen, su nivel de respuesta varía. Así, el valor medio más alto corresponde a los directores ( $m=11.60$ ,  $ds=2.48$ ) seguidos por los maestros de educación física ( $m=11.00$ ,  $ds=1.79$ ), los maestros de apoyo ( $m=10.98$ ,  $ds=2.37$ ) y los maestros de grupo ( $m=10.91$ ,  $ds=2.41$ ).

La planeación es ( $m=11.33$ ,  $ds=2.59$ ) otra forma de respuesta que privilegian los maestros de la región III de León. Esto significa que analizan el

problema y establecen líneas de acción que les permitirán resolverlo. Los resultados muestran que son los directores quienes presentan el promedio más alto ( $m=12.32$ ,  $ds=2.69$ ), en segundo lugar están los maestros de grupo ( $m=11.36$ ,  $ds=2.58$ ) y les siguen los maestros de educación física ( $m=11.04$ ,  $ds=2.26$ ) y los maestros de apoyo ( $m=10.56$ ,  $ds=2.61$ ).

Los resultados también hacen evidente que cuando los profesores no se sienten capaces de solucionar el problema que los aqueja, buscan apoyo en otras personas que les puedan dar información o consejo (apoyo social instrumental,  $m=9.80$ ,  $ds=2.58$ ). Respecto a esta forma de actuar, son los directores quienes presentan el promedio más alto ( $m=10.36$ ,  $ds=2.94$ ), seguidos por los maestros de educación física ( $m=10.04$ ,  $de=2.44$ ), los maestros de grupo ( $m=9.83$ ,  $ds=2.59$ ) y los maestros de apoyo ( $m=9.10$ ,  $ds=2.30$ ).

Los resultados indican que los profesores suelen concentrarse en las situaciones estresantes (supresión de actividades distractoras,  $m=9.27$ ,  $ds=2.19$ ) a fin de encontrar una forma de cambiarla. En este aspecto los directores también tienen el mayor promedio ( $m=9.60$ ,  $ds=2.90$ ) y les siguen los maestros de apoyo ( $m=9.29$ ,  $ds=1.81$ ), los maestros de grupo ( $m=9.28$ ,  $ds=2.19$ ) y los maestros de educación física ( $m=8.71$ ,  $ds=1.97$ ).

Finalmente, se observa que los maestros utilizan la búsqueda del momento adecuado (refrenar el afrontamiento,  $m=8.80$ ,  $ds=2.07$ ) para resolver las situaciones estresantes. Una vez más el promedio más alto ( $m=9.40$ ,  $ds=1.91$ ) corresponde a los directores, en segundo lugar están los maestros de educación física ( $m=8.96$ ,  $ds=2.44$ ), seguidos por los maestros de grupo ( $m=8.78$ ,  $ds=2.04$ ) y los maestros de apoyo ( $m=8.54$ ,  $ds=2.18$ ).

Como se mencionó anteriormente, estos resultados son lógicos en virtud de que el director de la escuela primaria es un trabajador a quien su puesto le exige tomar acciones directas para enfrentar todo tipo de situaciones, practicar permanentemente la planeación, siempre está en la búsqueda del apoyo social para resolver todo tipo de problemas de la escuela a su cargo, centra su acción hacia la solución de todo tipo de conflictos y situaciones que estén en contra del

buen funcionamiento de la escuela, por ello la toma de decisiones la debe hacer en el momento adecuado, evitando que la problemática afecte negativamente a la institución. Estas prácticas corresponden a la tarea diaria del director, su puesto le ha dado la oportunidad de desarrollar habilidades en este sentido y también le permite ejercitar directamente habilidades en estas áreas así como también ejercitar directamente estos comportamientos.

### Estado civil.

Los resultados demuestran que no existe una relación entre las formas de afrontamiento dirigidas a la resolución del problema y el estado civil de los profesores: afrontamiento activo ( $r=0.010$ ), planeación ( $0.007$ ), búsqueda de apoyo social instrumental ( $-0.038$ ), supresión de actividades distractoras ( $-0.012$ ) y refrenar el afrontamiento ( $0.081$ ). Asimismo, la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres por cada estado civil no es significativa para todos los casos (tabla 22). Sin embargo, los valores promedio obtenidos para cada categoría del estado civil, muestran que sí hay diferentes formas de respuesta por parte de los docentes (tabla 22).

**Tabla 22.** Modos de afrontamiento dirigidos a la resolución del problema por estado civil

Factor	Estadístico	Estado Civil						Total
		Soltero (a)	Casado (a)	Viudo (a)	Separado (a)	Divorciado (a)	Unión Libre	
Afrontamiento Activo	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	10.95	10.93	10.91	11.36	11.32	10.50	10.95
	ds	2.60	2.35	1.45	2.84	2.03	2.55	2.38
	r	0.01						
	$t_{HvsM}$	0.04	0.22	0.16	0.12	0.74	0.36	0.05
	p	0.96	0.83	0.88	0.91	0.47	0.73	0.96
Planeación	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	11.59	11.19	11.00	12.64	11.95	10.70	11.33
	ds	2.72	2.57	1.61	2.42	2.09	3.06	2.59
	r	0.01						
	$t_{HvsM}$	0.25	0.24	0.00	0.30	0.05	0.22	0.28
	p	0.80	0.81	1.00	0.77	0.96	0.83	0.78
Búsqueda de Apoyo Social Instrumental	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	10.16	9.71	9.18	9.82	9.74	9.80	9.80
	ds	2.69	2.57	2.09	3.06	2.26	2.53	2.58
	r	-0.04						
	$t_{HvsM}$	0.39	0.04	0.85	0.03	0.46	0.03	0.28
	p	0.70	0.97	0.42	0.98	0.65	0.98	0.78

Factor	Estadístico	Estado Civil						
		Soltero (a)	Casado (a)	Viudo (a)	Separado (a)	Divorciado (a)	Unión Libre	Total
Supresión de Actividades Distractoras	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	9.39	9.24	8.55	9.00	9.68	9.00	9.27
	ds	2.42	2.16	1.92	2.00	1.63	2.16	2.19
	r	0.01						
	$t_{HvsM}$	0.25	0.10	0.20	0.24	0.27	0.40	0.03
	p	0.81	0.92	0.85	0.81	0.79	0.70	0.98
Refrenar el Afrontamiento	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	8.54	8.83	8.64	9.55	8.84	9.70	8.80
	ds	2.22	2.00	2.46	2.07	1.77	2.50	2.07
	r	0.08						
	$t_{HvsM}$	0.20	0.60	0.28	0.33	0.31	0.04	0.37
	p	0.85	0.55	0.79	0.75	0.76	0.97	0.71

Aquí el valor medio más alto corresponde a los profesores separados ( $m=11.36$ ,  $ds=2.84$ ) seguidos por los divorciados ( $m=11.32$ ,  $ds=2.03$ ), los solteros ( $m=10.95$ ,  $ds=2.60$ ), los casados ( $m=10.93$ ,  $ds=2.35$ ), los viudos ( $m=10.91$ ,  $ds=1.45$ ) y los que vivían en unión libre ( $m=10.50$ ,  $ds=2.55$ ).

Respecto a su tendencia a usar la planeación como forma de respuesta al estrés, los maestros de la región III de León lo hacen, esto significa que analizan el problema y establecen líneas de acción que les permiten resolverlo. Los resultados muestran que una vez el promedio más alto corresponde a los maestros separados ( $m=12.64$ ,  $ds=2.42$ ), seguidos por los divorciados ( $m=11.95$ ,  $ds=2.09$ ), los solteros ( $m=11.59$ ,  $ds=2.72$ ), los casados ( $m=11.19$ ,  $ds=2.57$ ), los viudos ( $m=11.00$ ,  $ds=1.61$ ) y los que vivían en unión libre ( $m=10.70$ ,  $ds=3.06$ ).

Los resultados también hacen evidente que cuando los profesores no se sienten capaces de solucionar el problema que los aqueja, buscan apoyo en otras personas que les puedan dar información o consejo (apoyo social instrumental). Respecto a esta forma de actuar, se observa que los solteros poseen el promedio más alto ( $m=10.16$ ,  $ds=2.69$ ), enseguida están los separados ( $m=9.82$ ,  $ds=3.06$ ), los que vivían en unión libre ( $m=9.80$ ,  $ds=2.53$ ), los divorciados ( $m=9.74$ ,  $ds=2.26$ ), los casados ( $m=9.71$ ,  $ds=2.57$ ) y los viudos ( $m=9.18$ ,  $ds=2.09$ ).

Los resultados indican que los profesores suelen concentrarse en las situaciones estresantes a fin de encontrar una forma de cambiarla (supresión de actividades distractoras), aunque lo hacen en menor medida que en las otras formas de afrontamiento. En este aspecto destacan los profesores divorciados ( $m=9.68$ ,  $ds=1.63$ ), les siguen los solteros ( $m=9.39$ ,  $ds=2.42$ ), los casados ( $m=9.24$ ,  $ds=2.16$ ), los que vivían en unión libre ( $m=9.00$ ,  $ds=2.16$ ), los separados ( $m=9.24$ ,  $ds=2.16$ ) y los viudos ( $m=8.55$ ,  $ds=1.92$ ).

Finalmente, se observa que los maestros utilizan la búsqueda del momento adecuado para resolver las situaciones estresantes (refrenar el afrontamiento). En este caso el promedio más alto ( $m=9.70$ ,  $ds=2.50$ ) corresponde a los maestros que vivían en unión libre, en segundo lugar están los separados ( $m=9.55$ ,  $ds=2.07$ ), seguidos por los divorciados ( $m=8.84$ ,  $ds=1.77$ ), los casados ( $m=8.83$ ,  $ds=2.00$ ), viudos ( $m=8.78$ ,  $ds=2.04$ ) y solteros ( $m=8.54$ ,  $ds=2.18$ ).

Como se ha visto, los maestros que viven solos (solteros) en comparación con los que refieren tener pareja, llevan a cabo más acciones directas que les permitan modificar vivencias estresantes porque pudiera ser que su experiencia vivida al lado de su pareja no les proporcionó los resultados que esperaban; en este sentido, cuando tienen que enfrentarse a las nuevas situaciones que se les van presentando, es posible que se muestran más atentos a ese nuevo acontecimiento, lo enfrenten directamente y busquen encontrar las mejores alternativas que les permitan alcanzar sus expectativas; de este modo, planean su porvenir, buscan el apoyo de diversas fuentes que les proporcionen información y que les orienten para poder enfrentarse a la nueva toma de decisiones.

## Número de hijos.

Respecto a la relación entre las formas de afrontamiento dirigidas a la resolución del problema y el número de hijos de los profesores, los resultados demuestran que no existe para ninguna de ellas: afrontamiento activo ( $r=-0.016$ ), planeación ( $-0.015$ ), búsqueda de apoyo social instrumental ( $-0.077$ ), supresión de actividades distractoras ( $-0.021$ ) y refrenar el afrontamiento ( $-0.006$ ).

**Tabla 23.** Modos de afrontamiento dirigidos a la resolución del problema por número de hijos.

Factor	Estadístico	Número de hijos						
		Ninguno	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Más de cuatro	Total
Afrontamiento Activo	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	11.06	10.61	10.91	11.23	10.66	11.17	10.95
	ds	2.48	2.34	2.45	2.37	2.31	1.17	2.38
	r	-0.02						
	$t_{HvsM}$	0.17	0.59	0.38	0.33	1.07	0.49	0.05
	p	0.87	0.56	0.70	0.74	0.29	0.65	0.96
Planeación	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	11.62	10.53	11.20	11.51	11.24	11.17	11.33
	ds	2.54	2.27	2.40	2.65	2.85	2.23	2.59
	r	-0.01						
	$t_{HvsM}$	0.32	0.39	0.64	0.18	0.62	0.02	0.28
	p	0.75	0.70	0.52	0.86	0.54	0.98	0.78
Búsqueda de Apoyo Social Instrumental	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	10.12	9.34	10.11	9.76	9.40	9.50	9.80
	ds	2.63	2.41	2.66	2.56	2.56	1.76	2.58
	r	-0.08						
	$t_{HvsM}$	0.11	0.08	0.40	0.40	0.40	1.10	0.28
	p	0.91	0.93	0.69	0.69	0.69	0.33	0.78
Supresión de Actividades Distractoras	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	9.58	8.71	9.01	9.43	9.18	9.67	9.27
	ds	2.36	2.20	1.97	2.21	2.16	1.75	2.19
	r	-0.02						
	$t_{HvsM}$	0.43	0.01	0.07	0.91	0.51	0.35	0.03
	p	0.67	0.99	0.94	0.36	0.61	0.74	0.98
Refrenar el Afrontamiento	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	8.83	8.71	8.70	8.99	8.65	8.83	8.80
	ds	2.03	2.08	1.93	2.04	2.28	2.23	2.07
	r	-0.01						
	$t_{HvsM}$	0.43	1.19	0.11	0.02	0.77	0.18	0.37
	p	0.67	0.24	0.91	0.99	0.45	0.87	0.71

Asimismo, dentro de cada categoría la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres no es significativa (tabla 23).

Los resultados muestran que el grado en el cual los profesores realizan acciones directas que les cambian una situación estresante es distinto según el número de hijos que dijeron tener, pero no de manera constante. (ver tabla 23) Así, el valor más alto corresponde a los profesores que tienen tres hijos ( $m=11.23$ ,  $ds=2.37$ ) seguidos por los que tienen más de cuatro ( $m=11.17$ ,  $ds=1.17$ ), los que no tienen ( $m=11.06$ ,  $ds=2.48$ ), los que tienen dos ( $m=10.91$ ,  $ds=2.45$ ), los que tienen cuatro ( $m=10.66$ ,  $ds=2.31$ ) y los que tienen uno ( $m=10.61$ ,  $ds=2.34$ ).

Respecto a la planeación, los resultados muestran que el promedio más alto corresponde a los maestros que no tienen hijos ( $m=11.62$ ,  $ds=2.54$ ), seguidos por los que tienen tres ( $m=11.51$ ,  $ds=2.65$ ), los que tienen cuatro ( $m=11.24$ ,  $ds=2.85$ ), los que tienen dos ( $m=11.20$ ,  $ds=2.40$ ), los que tienen más de cuatro ( $m=11.17$ ,  $ds=2.23$ ) y los que tienen uno ( $m=10.53$ ,  $ds=2.27$ ).

Respecto a la búsqueda de apoyo social, se observa una vez más que los maestros que no tienen hijos poseen el promedio más alto ( $m=10.12$ ,  $ds=2.56$ ), enseguida están los que tienen dos ( $m=10.11$ ,  $ds=2.66$ ), los que tienen tres ( $m=9.76$ ,  $ds=2.53$ ), los que tienen más de cuatro ( $m=9.50$ ,  $ds=1.76$ ), los que tienen cuatro ( $m=9.40$ ,  $ds=2.56$ ) y los que tienen uno ( $m=9.34$ ,  $ds=2.41$ ).

Referente a suprimir actividades distractoras para afrontar el estrés, destacan los profesores que tienen más de cuatro hijos ( $m=9.67$ ,  $ds=1.75$ ), les siguen los que no tienen ( $m=9.58$ ,  $ds=2.36$ ), los que tienen tres ( $m=9.24$ ,  $ds=2.21$ ), los que tienen cuatro ( $m=9.18$ ,  $ds=2.16$ ), los que tienen dos ( $m=9.01$ ,  $ds=1.97$ ) y los que tienen uno ( $m=8.71$ ,  $ds=2.20$ ).

Finalmente, se observa que en la búsqueda del momento adecuado para resolver las situaciones estresantes, el promedio más alto ( $m=8.99$ ,  $ds=2.04$ ) corresponde a los maestros que tienen tres hijos, en segundo lugar están los que tienen más de cuatro ( $m=8.83$ ,  $ds=2.23$ ), seguidos por los que no tienen ( $m=8.83$ ,  $ds=2.03$ ), los que tienen uno ( $m=8.71$ ,  $ds=2.08$ ), los que tienen dos ( $m=8.70$ ,  $ds=1.93$ ) y los que tienen cuatro ( $m=8.65$ ,  $ds=2.28$ ).

Las estrategias dirigidas a la resolución de problemas la utilizan tanto los maestros que tienen hijos (muchos o pocos) como aquellos que no tienen. Ambos grupos de maestros buscan modificar y mejorar las situaciones estresantes de manera analítica, esto puede deberse a que su quehacer cotidiano (la educación) les ha permitido desarrollar habilidades relacionadas con esta tarea, y saben que esta práctica les ayuda a llevar a cabo de manera ordenada todo tipo de trabajo, evitando así la improvisación que les provoca tensión y un estado difícil de controlar, por ello se enfrentan con acciones directas para cambiar todo tipo de situaciones que se les presenten, ya sea buscando apoyos que les orienten o meditando acerca de que paso tomar como estrategia que les permita concentrarse en sus propósitos.

### **Nivel de preparación**

Los resultados demuestran que no existe una relación entre las formas de afrontamiento dirigidas a la resolución del problema y el nivel de preparación de los profesores: afrontamiento activo ( $r=0.176$ ), planeación ( $0.127$ ), búsqueda de apoyo social instrumental ( $0.042$ ), supresión de actividades distractoras ( $0.020$ ) y refrenar el afrontamiento ( $0.098$ ).

Asimismo, la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres (tabla 24), solamente es significativa para los profesores con doctorado en la supresión de actividades distractoras ( $m_H=16.00$ ,  $ds=0.00$  vs  $m_M=9.25$ ,  $ds=1.26$ ,  $t=4.65$ ,  $p\leq 0.02$ ). Además, los valores promedio obtenidos para cada categoría del nivel de preparación, muestran que sí hay diferentes formas de respuesta por parte de los docentes (tabla 24).

Los resultados muestran que ante una situación estresante los profesores realizan acciones directas que les permitirán cambiarla, pero esta forma de respuesta varía de acuerdo con el nivel de preparación que tienen. Así, el valor medio más alto corresponde a los profesores que tienen doctorado ( $m=13.00$ ,  $ds=2.65$ ) seguidos por los que tienen maestría ( $m=12.00$ ,  $ds=2.34$ ), los que tienen licenciatura en UPN ( $m=11.24$ ,  $ds=2.46$ ), los que tienen licenciatura en escuela normal ( $m=10.90$ ,  $ds=2.32$ ) y los que tienen normal básica ( $m=10.65$ ,  $ds=2.34$ ).

Esto se debe a que el mayor nivel de preparación les ayuda a desarrollar capacidades para poder concentrarse con mayor facilidad en la tarea, para que posteriormente puedan decidir lo que deben hacer cuando quieren cambiar las cosas que necesitan cambiar así como los acontecimientos que están viviendo; entonces, se conscientizan de su proceso y esto les permite centrarse con mayor fuerza en su tarea.

**Tabla 24.** Modos de afrontamiento dirigidos a la resolución del problema por nivel de preparación

Factor	Estadístico	Nivel de preparación					
		Normal básica	Licenciatura escuela normal	Licenciatura en UPN	Maestría	Doctorado	Total
Afrontamiento Activo	n	210	132	74	38	5	459
	Media	10.65	10.90	11.24	12.00	13.00	10.95
	ds	2.34	2.32	2.46	2.34	2.65	2.38
	r	0.18					
	t <sub>HvsM</sub>	0.65	0.39	0.15	0.17	0.45	0.05
	p	0.51	0.70	0.88	0.87	0.68	0.96
Planeación	n	210	132	74	38	5	459
	Media	11.06	11.45	11.22	12.34	13.20	11.33
	ds	2.48	2.39	2.94	2.84	2.17	2.59
	r	0.13					
	t <sub>HvsM</sub>	0.62	0.16	0.20	0.04	0.78	0.28
	p	0.53	0.87	0.84	0.97	0.49	0.78
Búsqueda de Apoyo Social Instrumental	n	210	132	74	38	5	459
	Media	9.66	10.06	9.41	10.47	9.80	9.80
	ds	2.53	2.54	2.90	2.36	2.17	2.58
	r	0.04					
	t <sub>HvsM</sub>	0.17	0.19	0.53	0.33	0.03	0.28
	p	0.87	0.85	0.60	0.74	0.98	0.78
Supresión de Actividades Distractoras	n	210	132	74	38	5	459
	Media	9.20	9.46	8.99	9.34	10.60	9.27
	ds	2.16	2.18	2.08	2.43	3.21	2.19
	r	0.02					
	t <sub>HvsM</sub>	0.30	0.25	0.02	0.25	2.86	0.03
	p	0.77	0.80	0.99	0.81	0.06	0.98
Refrenar el Afrontamiento	n	210	132	74	38	5	459
	Media	8.71	8.73	8.62	9.47	11.40	8.80
	ds	2.06	2.13	2.06	1.64	1.82	2.07
	r	0.10					
	t <sub>HvsM</sub>	0.67	0.07	0.31	0.58	1.38	0.37
	p	0.50	0.94	0.76	0.57	0.26	0.71

Los resultados sobre la planeación como estrategia de afrontamiento, muestran que el promedio más alto corresponde a los maestros con doctorado (m=13.20, ds=2.17), seguidos por los que tienen maestría (m=12.34, ds=2.84),

los que tienen licenciatura en escuela normal ( $m=11.45$ ,  $ds=2.39$ ), los que tienen licenciatura en UPN ( $m=11.22$ ,  $ds=2.94$ ) y los que tienen normal básica ( $m=11.06$ ,  $ds=2.48$ ). Igualmente podemos darnos cuenta como el nivel de escolaridad favorece el conocimiento, el hábito y la capacidad para la planeación lo que lleva al educador a utilizar estas estrategias para poder afrontar con mayor efectividad su nivel de estrés.

Respecto a la búsqueda de apoyo social, se observa que no hay una relación directa con la preparación pues los maestros que cuentan con grado de maestría poseen el promedio más alto ( $m=10.47$ ,  $ds=2.36$ ), enseguida están los que tienen licenciatura en escuela normal ( $m=10.06$ ,  $ds=2.54$ ), los que tienen doctorado ( $m=9.80$ ,  $ds=2.17$ ), los que tienen normal básica ( $m=9.20$ ,  $ds=2.16$ ) y los que tienen licenciatura en UPN ( $m=9.41$ ,  $ds=2.90$ ). Los profesores desde que egresan de las escuelas normales e inician su labor educativa, van adquiriendo el hábito de la búsqueda de apoyo social para llevar a cabo su trabajo, de este modo se acercan al médico, al ingeniero o al técnico cuando requieren de sus servicios para enriquecer su trabajo, ya sea la información, el apoyo económico de alguna empresa o los conocimientos de un especialista en determinada área; todo con el fin de beneficiar a su alumnos en su preparación; por ello su nivel de preparación sea de maestría, licenciatura o doctorado, su tendencia será la misma, la búsqueda de apoyo social instrumental.

Tocante a la supresión de actividades distractoras destacan los profesores que tienen doctorado ( $m=10.60$ ,  $ds=3.21$ ), les siguen los que tienen licenciatura en escuela normal ( $m=9.46$ ,  $ds=2.18$ ), los que tienen maestría ( $m=9.34$ ,  $ds=2.43$ ), los que tienen normal básica ( $m=9.20$ ,  $ds=2.16$ ) y los que tienen licenciatura en UPN ( $m=8.99$ ,  $ds=2.08$ ). Los maestros de educación primaria en general sin importar su nivel de preparación (licenciatura, maestría o doctorado) muestran una tendencia centrada en el acontecimiento determinado al que hay que hacer frente, tratando de evitar aquellas ideas que distraigan el propósito que se pretende alcanzar, y es que los maestros han trabajado por objetivos varios años de su carrera, los programas oficiales de la secretaría de educación por mucho tiempo marcaron objetivos específicos por alcanzar en

cada clase y en cada asignatura; actualmente también se trabaja partiendo de un propósito que se debe alcanzar en cada uno de los espacios curriculares, por esta razón sus respuestas ante las situaciones estresantes se orientan hacia la supresión de actividades distractoras.

Concerniente a refrenar el afrontamiento, tampoco hay relación con la preparación, pero si hay algunas diferencias categóricas, pues el promedio más alto ( $m=11.40$ ,  $ds=1.82$ ) corresponde a los maestros que tienen doctorado, en segundo lugar están los que tienen maestría ( $m=9.47$ ,  $ds=1.64$ ), seguidos por los que tienen licenciatura en escuela normal ( $m=8.73$ ,  $ds=2.13$ ), los que tienen normal básica ( $m=8.71$ ,  $ds=2.06$ ) y los que tienen licenciatura en UPN ( $m=8.62$ ,  $ds=2.06$ ). La profesión de enseñar como quehacer conductor, orientador, guía y formador, se ha caracterizado por esperar el momento oportuno durante el proceso educativo para comunicar a los niños, lo que deben aprender, lo que deben saber; haciendo uso de la motivación pedagógica en el procedimiento didáctico –esta es la tarea cotidiana del maestro–; en este sentido, parece encontrarse la respuesta de los profesores hacia el afrontamiento del estrés al demorar el momento adecuado para hacerle frente, de manera que no afecte negativamente al sujeto por tomar decisiones precipitadas.

## Años de servicio

Respecto a la relación entre las formas de afrontamiento dirigidas a la resolución del problema y la antigüedad en el servicio que tienen los profesores, los resultados demuestran que no existe: afrontamiento activo ( $r=-0.007$ ), planeación ( $-0.030$ ), búsqueda de apoyo social instrumental ( $-0.082$ ), supresión de actividades distractoras ( $0.039$ ) y refrenar el afrontamiento ( $0.026$ ).

**Tabla 25.** Modos de afrontamiento dirigidos a la resolución del problema por nivel de preparación

Factor	Estadístico	Años de servicio					Total
		Menos de 3 años	3 a 5 años	5 a 15 años	Entre 15 y 20 años	Más de 20 años	
Afrontamiento Activo	n	14	13	74	73	285	459
	Media	11.00	12.15	10.66	10.77	11.02	10.95
	ds	2.45	1.63	2.39	2.59	2.35	2.38
	r	0.01					
	$t_{HvsM}$	0.08	0.07	0.41	0.37	0.14	0.05
	p	0.94	0.95	0.68	0.71	0.89	0.96
Planeación	n	14	13	74	73	285	459
	Media	12.00	12.00	11.18	11.26	11.32	11.33
	ds	3.01	2.52	2.52	2.64	2.58	2.59
	r	-0.03					
	$t_{HvsM}$	0.41	0.31	0.02	0.36	0.33	0.28
	p	0.69	0.76	0.98	0.72	0.74	0.78
Búsqueda de Apoyo Social Instrumental	n	14	13	74	73	285	459
	Media	11.50	9.38	10.00	9.71	9.71	9.80
	ds	1.99	2.22	2.51	2.77	2.58	2.58
	r	-0.08					
	$t_{HvsM}$	0.37	0.04	0.20	0.06	0.21	0.28
	p	0.72	0.97	0.84	0.95	0.83	0.78
Supresión de Actividades Distractoras	n	14	13	74	73	285	459
	Media	9.21	9.38	9.03	9.16	9.35	9.27
	ds	2.08	1.98	2.28	2.13	2.20	2.19
	r	0.04					
	$t_{HvsM}$	0.61	0.07	0.52	0.07	0.32	0.03
	p	0.55	0.95	0.60	0.94	0.71	0.98
Refrenar el Afrontamiento	n	14	13	74	73	285	459
	Media	8.79	8.77	8.69	8.68	8.86	8.80
	ds	2.04	1.54	2.14	1.95	2.11	2.07
	r	0.03					
	$t_{HvsM}$	0.49	0.01	0.67	0.32	0.13	0.37
	p	0.64	0.99	0.51	0.75	0.89	0.71

Asimismo, la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres no es significativa para todos los casos (tabla 25). Sin embargo, los valores

promedio obtenidos para cada categoría de la antigüedad, muestran que sí hay diferentes formas de respuesta por parte de los docentes (tabla 25).

Los resultados muestran que ante una situación estresante los profesores realizan acciones directas que les permitirán cambiarla, pero esta forma de respuesta varía de acuerdo con los años que han estado en servicio. Así, el valor medio más alto corresponde a los profesores que tienen entre tres y cinco años de antigüedad ( $m=12.15$ ,  $ds=1.63$ ) seguidos por los que tienen más de 20 años ( $m=11.02$ ,  $ds=2.35$ ), los que tienen menos de tres años ( $m=11.00$ ,  $ds=2.45$ ), los que tienen entre quince y veinte años ( $m=10.77$ ,  $ds=2.59$ ) y los que tienen entre cinco y quince años ( $m=10.66$ ,  $ds=2.39$ ). Pareciera que los maestros más jóvenes son los que enfrentan el problema de una manera más directa que los de mayor experiencia, y esto puede ser posible porque los profesores jóvenes con menos años de vida son más directos en su toma de decisiones para cualquier problema al que se enfrenten, no cuentan con la experiencia que les ayude a ser cautelosos como lo harían los adultos con mayor número de años a quienes la vida les dice que las decisiones importantes deben meditararse antes de enfrentarlas.

Otra forma de respuesta que presentan los maestros de la región III, es la planeación, esto significa que analizan el problema y establecen líneas de acción que les permitirán resolverlo. Los resultados muestran que el promedio más alto corresponde a los maestros con menos de tres años de antigüedad ( $m=12.00$ ,  $ds=3.01$ ) y los que tienen entre tres y cinco años ( $m=12.00$ ,  $ds=2.52$ ), seguidos por los que tienen más de veinte años ( $m=11.32$ ,  $ds=2.58$ ), los que tienen entre quince y veinte años ( $m=11.26$ ,  $ds=2.64$ ) y los que tienen entre cinco y quince años ( $m=11.18$ ,  $ds=2.52$ ). Los maestros jóvenes al ingresar al servicio educativo encuentran que la planeación es una tarea inherente al proceso educativo, al practicarlo encuentran también que sus ventajas son importantes, de manera que en todo tipo de actividades pueden practicarla, a medida que transcurre el tiempo esta práctica pudiera parecer monótona por lo que la planeación pasa a segundo término para los maestros de experiencia media, en este sentido dejan de darle la importancia que realmente tiene; sin

embargo los maestros de mayor antigüedad redescubren el valor de la planeación por lo que esta actividad recupera su verdadera dimensión para los maestros de más antigüedad en el servicio educativo cuya práctica vuelve a ser cotidiana.

Los resultados también hacen evidente que cuando los profesores no se sienten capaces de solucionar el problema que los aqueja, buscan apoyo en otras personas que les puedan dar información o consejo (apoyo social instrumental). Respecto a esta forma de actuar, se observa una vez más que los maestros que cuentan con menos de tres años de antigüedad poseen el promedio más alto ( $m=11.50$ ,  $ds=1.99$ ), enseguida están los que tienen entre cinco y quince años ( $m=10.00$ ,  $ds=2.51$ ), los que tienen entre quince y 20 años ( $m=9.71$ ,  $ds=2.77$ ), los que tienen más de 20 años ( $m=9.71$ ,  $ds=2.58$ ) y los que tienen entre tres y cinco años ( $m=9.38$ ,  $ds=1.98$ ). Los maestros de educación primaria en general se han caracterizado por la búsqueda de apoyo cuando se trata de enfrentar a situaciones propias de su labor y de cualquier situación que se les presente, desde el acto de preparar un tema que les es desconocido para exponerlo a sus alumnos, hasta el apoyo económico requerido para llevar a cabo una obra material en la escuela, siempre recurren a los apoyos que ofrece la escuela o la comunidad. Desde su formación en la escuela normal se les ha fomentado esa actitud de búsqueda de los elementos para hacer frente a su trabajo y sus necesidades sentidas en general relacionadas con su labor educativa.

Los resultados indican que los profesores suelen concentrarse en las situaciones estresantes a fin de encontrar una forma de cambiarlas (supresión de actividades distractoras). En este aspecto destacan los profesores que tienen entre tres y cinco años de antigüedad ( $m=9.38$ ,  $ds=1.98$ ), les siguen los que tienen más de veinte años ( $m=9.35$ ,  $ds=2.20$ ), los que tienen menos de tres años ( $m=9.21$ ,  $ds=2.08$ ), los que tienen entre quince y veinte años ( $m=9.16$ ,  $ds=2.13$ ) y los que tienen entre cinco y quince años ( $m=9.03$ ,  $ds=2.38$ ). Los profesores sin importar su antigüedad en el servicio, tienen como rasgo generalizado el hecho de concentrar su interés y su acción en el propósito que desean alcanzar,

sin desviar sus actividades o su atención para atender otros tópicos que no sean los que tienen en mente conseguir, esto es gracias a que tienen en su tarea educativa cotidiana un espacio específico y un tiempo determinado para conseguir un objetivo de aprendizaje, y no pueden abandonar su propósito hasta alcanzarlo porque los programas oficiales lo señalan como parte fundamental de los aprendizajes que los alumnos deben obtener en su formación.

Finalmente, se observa que los maestros utilizan la búsqueda del momento adecuado para resolver las situaciones estresantes (refrenar el afrontamiento). En esta ocasión el promedio más alto ( $m=8.86$ ,  $ds=2.11$ ) corresponde a los maestros que tienen más de veinte años de antigüedad, en segundo lugar están los que tienen menos de tres años ( $m=8.79$ ,  $ds=2.04$ ), seguidos por los que tienen entre tres y cinco años ( $m=8.77$ ,  $ds=1.54$ ), los que tienen entre cinco y quince años ( $m=8.69$ ,  $ds=2.14$ ) y los que tienen entre quince y veinte años ( $m=8.68$ ,  $ds=2.11$ ). En este sentido se puede decir que los maestros de este nivel educativo con mucha o poca antigüedad en el servicio, esperan el momento oportuno para hacer frente a situaciones adversas y es que el maestro por su experiencia sabe que debe ser oportuno en la presentación de sus contenidos de aprendizaje justo cuando sus pupilos están preparados para ello. Esto es una práctica diaria que realiza el profesor, por ello es posible que sus respuestas son igualmente oportunas cuando se trata de afrontar el estrés.

### **Número de plazas**

Respecto a la relación entre las formas de afrontamiento dirigidas a la resolución del problema y el número de plazas de los profesores, los resultados demuestran que no existe: afrontamiento activo ( $r=0.099$ ), planeación ( $r=-0.003$ ), búsqueda de apoyo social instrumental ( $r=0.028$ ), supresión de actividades distractoras ( $r=-0.039$ ) y refrenar el afrontamiento ( $r=-0.037$ ).

Asimismo, la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres no es significativa para todos los casos (tabla 26). Sin embargo, los valores promedio obtenidos para cada categoría del número de plazas, muestran que sí hay diferentes formas de respuesta por parte de los docentes (tabla 26).

**Tabla 26.** Modos de afrontamiento dirigidos a la resolución del problema por número de plazas

Factor	Estadístico	Número de plazas			Total
		Una plaza	Doble plaza	Doble plaza y otro trabajo remunerado	
Afrontamiento Activo	n	236	210	13	459
	Media	10.72	11.20	11.23	10.95
	ds	2.30	2.49	1.69	2.38
	r	0.10			
	t <sub>HvsM</sub>	0.11	0.40	0.30	0.05
	p	0.91	0.69	0.77	0.96
Planeación	n	236	210	13	459
	Media	11.31	11.39	10.77	11.33
	ds	2.59	2.61	2.24	2.59
	r	0.00			
	t <sub>HvsM</sub>	0.18	0.11	0.53	0.28
	p	0.86	0.91	0.61	0.78
Búsqueda de Apoyo Social Instrumental	n	236	210	13	459
	Media	9.75	9.83	10.31	9.80
	ds	2.48	2.67	3.07	2.58
	r	0.03			
	t <sub>HvsM</sub>	0.18	0.24	0.17	0.28
	p	0.86	0.81	0.87	0.78
Supresión de Actividades Distractoras	n	236	210	13	459
	Media	9.30	9.29	8.23	9.27
	ds	2.21	2.17	1.96	2.19
	r	-0.04			
	t <sub>HvsM</sub>	0.05	0.07	0.26	0.03
	p	0.96	0.95	0.80	0.98
Refrenar el Afrontamiento	n	236	210	13	459
	Media	8.82	8.84	7.69	8.80
	ds	1.93	2.22	1.49	2.07
	r	-0.04			
	t <sub>HvsM</sub>	0.52	0.02	0.09	0.37
	p	0.60	0.99	0.93	0.71

Los resultados muestran que ante una situación estresante los profesores realizan acciones directas que les permitirán cambiarla, pero esta forma de respuesta varía de acuerdo con la cantidad de trabajo que tienen (número de plazas). Así, el valor medio más alto corresponde a los profesores que tienen doble plaza y otro trabajo remunerado (m=11.23, ds=1.69) seguidos por los que tienen doble plaza (m=11.20, ds=2.49) y una plaza (m=10.72, ds=2.30). El exceso de trabajo en los maestros de educación primaria obliga a los profesores a enfrentarse a situaciones estresantes de manera directa, el poco tiempo disponible para resolver problemas diarios hace que los mentores actúen de esta manera, pues todas sus tareas parecen ser resueltas de esta forma, desde

la comida, la atención a sus hijos (los que son padres de familia), el arreglo personal y la atención a sus asuntos particulares obliga a los mentores actuar así, porque de otra manera no tendrían tiempo para atenderlos. Su primera jornada inicia a las ocho y termina a las 13 horas, cuentan con 60 minutos para comer y trasladarse a su segundo trabajo ya que esta inicia a las 14 horas y termina a las 19 horas; al terminar estas dos jornadas inicia su tercer turno que bien puede ser en una escuela nocturna, un taxi, una tienda, etc.

Otra forma de respuesta que presentan los maestros de la región III, es la planeación, esto significa que analizan el problema y establecen líneas de acción que les permitirán resolverlo. Los resultados muestran que el promedio más alto corresponde a los maestros con doble plaza ( $m=11.39$ ,  $ds=2.61$ ), seguidos por los que tienen una plaza ( $m=11.31$ ,  $ds=2.59$ ) y los que tienen doble plaza y otro trabajo remunerado ( $m=10.77$ ,  $ds=2.24$ ). Este hábito de la planeación adquirido por los maestros en el Centro de trabajo y aplicado en las aulas, es una actividad cotidiana para los profesores de educación primaria, independientemente del número de jornadas de trabajo que practiquen; ellos planifican las actividades didácticas que van a desarrollar con sus alumnos para promover aprendizajes, por esta razón los maestros afrontan el síndrome de Burnout. Utilizando la planeación y estableciendo líneas de acción que les permite solucionarlo.

Los resultados también hacen evidente que cuando los profesores no se sienten capaces de solucionar el problema que los aqueja, buscan apoyo en otras personas que les puedan dar información o consejo (apoyo social instrumental). Respecto a esta forma de actuar, se observa una vez más que los maestros que cuentan con doble plaza y otro trabajo remunerado poseen el promedio más alto ( $m=10.31$ ,  $ds=3.07$ ), enseguida están los que tienen doble plaza ( $m=9.83$ ,  $ds=2.67$ ) y los que tienen una plaza ( $m=9.75$ ,  $ds=2.48$ ). Ya se ha dicho que los mentores llevan a cabo acciones de búsqueda de apoyo en la comunidad con la intención de encontrar respuestas favorables para su trabajo, este es un hábito que forma parte del quehacer pedagógico que diariamente los profesores practican y forma parte de la mística de las escuelas normales que

desde Rafael Ramírez (1977) hasta la actualidad se sigue promoviendo en las instituciones formadoras de docentes de educación primaria.

Los resultados indican que los profesores suelen concentrarse en las situaciones estresantes a fin de encontrar una forma de cambiarlas (supresión de actividades distractoras). En este aspecto destacan los profesores que tienen una plaza ( $m=9.30$ ,  $ds=2.21$ ), les siguen los que tienen doble plaza ( $m=9.29$ ,  $ds=2.17$ ) y los que tienen doble plaza y otro trabajo remunerado ( $m=8.23$ ,  $ds=1.96$ ). Los maestros se han caracterizado por afrontar directamente la problemática que viven, tanto los que tienen una plaza como los que tienen doble o más, ellos suelen ser muy específicos en este aspecto ya que su trabajo diario les ha permitido desarrollar esta habilidad, pues su trabajo se centra en la consecución de objetivos de aprendizaje lo cual no permite distracciones durante su tarea, ni siquiera en la correlación de los propósitos de aprendizaje con otras áreas de aprendizaje.

Finalmente, se observa que los maestros utilizan la búsqueda del momento adecuado para resolver las situaciones estresantes (refrenar el afrontamiento). Una vez más el promedio más alto ( $m=8.84$ ,  $ds=2.22$ ) corresponde a los maestros que tienen doble plaza, en segundo lugar están los que tienen una plaza ( $m=8.82$ ,  $ds=1.93$ ), seguidos por los que tienen doble plaza y otro trabajo remunerado ( $m=7.69$ ,  $ds=1.49$ ). Sin que la carga de trabajo influya de manera determinante (una plaza, doble plaza, etc.), los maestros de educación primaria poseen rasgos característicos producto de su formación pedagógica que los hace comportarse de manera específica en la forma de tomar decisiones. Ellos buscan el momento adecuado para actuar en la solución de problemas, su práctica pedagógica los ha hecho así. En su labor docente tienen que ser oportunos a la hora de administrar la información requerida, los niños tienen sus momentos para aprender y para ser corregidos, los cuales debe aprovechar el profesor para que su enseñanza y la formación de sus alumnos sea efectiva.

### Número de faltas.

Respecto a la relación entre las formas de afrontamiento dirigidas a la resolución del problema y el número de faltas de los profesores, los resultados demuestran que no existe: afrontamiento activo ( $r=-0.022$ ), planeación ( $r=0.012$ ), búsqueda de apoyo social instrumental ( $r=0.072$ ), supresión de actividades distractoras ( $r=0.066$ ) y refrenar el afrontamiento ( $r=0.065$ ).

**Tabla 27.** Modos de afrontamiento dirigidos a la resolución del problema por número de faltas

Factor	Estadístico	Número de faltas						Total
		Ninguna	Menos de 2	De 2 a 4	De 4 a 7	De 7 a 15	Más de 15	
Afrontamiento Activo	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	10.89	11.09	11.00	11.42	10.36	10.41	10.95
	ds	2.46	2.24	2.49	2.84	1.29	2.72	2.38
	r	-0.02						
	$t_{HvsM}$	0.04	0.03	0.08	0.38	0.05	0.29	0.05
	p	0.97	0.98	0.94	0.71	0.96	0.77	0.96
Planeación	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	11.24	11.40	11.39	11.58	11.45	11.12	11.33
	ds	2.77	2.34	2.75	2.64	1.63	2.52	2.59
	r	0.01						
	$t_{HvsM}$	0.51	0.09	0.04	0.42	0.64	0.41	0.28
	p	0.61	0.93	0.97	0.68	0.54	0.69	0.78
Búsqueda de Apoyo Social Instrumental	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	9.78	9.49	10.15	11.33	10.00	10.29	9.80
	ds	2.62	2.61	2.52	2.19	1.84	2.57	2.58
	r	0.07						
	$t_{HvsM}$	0.27	0.10	0.01	0.65	0.13	0.07	0.28
	p	0.79	0.92	1.00	0.53	0.90	0.95	0.78
Supresión de Actividades Distractoras	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	9.10	9.32	9.39	10.17	9.64	9.35	9.27
	ds	2.19	2.12	2.28	2.44	1.50	2.52	2.19
	r	0.07						
	$t_{HvsM}$	0.61	0.52	0.24	0.43	0.24	0.00	0.03
	p	0.54	0.60	0.81	0.68	0.81	1.00	0.98
Refrenar el Afrontamiento	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	8.69	8.73	8.99	10.00	9.36	8.71	8.80
	ds	2.17	2.06	1.86	1.60	1.03	2.26	2.07
	r	0.06						
	$t_{HvsM}$	0.46	0.86	0.72	0.62	0.53	0.37	0.37
	p	0.64	0.39	0.47	0.55	0.61	0.71	0.71

Asimismo, la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres no es significativa para todos los casos (tabla 27). Sin embargo, los valores

promedio obtenidos para cada categoría del número de faltas, muestran que sí hay diferentes formas de respuesta por parte de los docentes (tabla 27).

Los resultados muestran que ante una situación estresante los profesores realizan acciones directas que les permitirán cambiarla, pero esta forma de respuesta varía de acuerdo con el número de faltas que señalaron. Así, el valor medio más alto corresponde a los profesores que tuvieron entre 4 y siete faltas ( $m=11.42$ ,  $ds=2.84$ ) seguidos por los que tuvieron menos de dos ( $m=11.09$ ,  $ds=2.24$ ), los que tuvieron entre dos y cuatro ( $m=11.00$ ,  $ds=2.49$ ), los que no tuvieron ( $m=10.89$ ,  $ds=2.46$ ), los que tuvieron entre siete y quince ( $m=10.36$ ,  $ds=1.26$ ) y los que tuvieron más de quince ( $m=10.41$ ,  $ds=2.72$ ). La normatividad establece que los profesores tienen derecho a nueve días de permiso económico durante el ciclo escolar (cita); los promedios más altos en este aspecto están en este rango, lo cual nos indica que los maestros esperan resolver la situación que les está afectando haciendo uso de los días de licencia autorizados por la normatividad, de modo que sus acciones son muy directas tendientes a cambiar en ese lapso autorizado la situación que les aqueja.

Otra forma de respuesta que presentan los maestros de la región III, es la planeación, esto significa que analizan el problema y establecen líneas de acción que les permitirán resolverlo. Los resultados muestran que el promedio más alto corresponde a los maestros que tuvieron entre cuatro y siete faltas ( $m=11.58$ ,  $ds=2.64$ ), seguidos por los que tuvieron entre siete y quince ( $m=11.45$ ,  $ds=1.63$ ), los que tuvieron menos de dos ( $m=11.40$ ,  $ds=2.34$ ), los que tuvieron entre dos y cuatro ( $m=11.39$ ,  $ds=2.75$ ), los que no tuvieron ( $m=11.24$ ,  $ds=2.77$ ) y los que tuvieron más de quince ( $m=11.12$ ,  $ds=2.52$ ). Igual que en la estrategia de afrontamiento anterior, los maestros utilizan la planeación para manejar situaciones estresantes toman en cuenta los días de licencia económica autorizados por la SEG para resolver su problemática, esperando modificar la situación problemática que les aqueja.

Los resultados también hacen evidente que cuando los profesores no se sienten capaces de solucionar el problema que los aqueja, buscan apoyo en otras personas que les puedan dar información o consejo (apoyo social

instrumental). Respecto a esta forma de actuar, se observa una vez más que los maestros que tuvieron entre cuatro y siete faltas poseen el promedio más alto ( $m=11.33$ ,  $ds=2.19$ ), enseguida están los que tienen más de quince ( $m=10.29$ ,  $ds=2.57$ ), los que tuvieron entre dos y cuatro ( $m=10.15$ ,  $ds=2.52$ ), los que tuvieron entre siete y quince ( $m=10.00$ ,  $ds=1.84$ ), los que no tuvieron ( $m=9.9$ ,  $ds=2.61$ ) y los que tuvieron una ( $m=9.49$ ,  $ds=2.61$ ). Los maestros que suelen pedir apoyo social para solucionar sus problemas son todos los que están o no dentro del rango permitido por la normatividad para ausentarse de la escuela, este comportamiento de pedir apoyo a otros cuando se necesita para resolver cualquier problemática, es característica generalizada de los maestros, cuando actúan como consejeros, guías o, mentores, es una característica que les ha dejado el rol de ser maestros.

Los resultados indican que los profesores suelen concentrarse en las situaciones estresantes a fin de encontrar una forma de cambiarla (supresión de actividades distractoras). En este aspecto destacan los profesores que tuvieron entre cuatro y siete faltas ( $m=10.17$ ,  $ds=2.44$ ), les siguen los que tuvieron entre siete y quince ( $m=9.64$ ,  $ds=1.50$ ), los que tuvieron entre dos y cuatro ( $m=9.39$ ,  $ds=2.28$ ), los que tuvieron más de quince ( $m=9.35$ ,  $ds=2.52$ ), los que tuvieron menos de dos ( $m=9.32$ ,  $ds=2.12$ ) y los que no tuvieron ( $m=9.10$ ,  $ds=2.19$ ). Tanto los maestros que se ausentan más de lo que la norma les permite, como aquellos que se centran en el tiempo especificado por la SEG para ausentarse utilizan la misma estrategia para resolver sus problemas de estrés, ellos habitualmente se centran en el problema para afrontarlo, no aceptan distractores que desvíen su atención, están acostumbrados a comportarse de esa manera, su misma práctica ha hecho un hábito en los mentores para responder de esa manera. Desde que inicio su formación cuando estudiantes, ellos aprendieron que en la docencia se deben centrar en el acontecimiento en lo que hacen, en lo que desean alcanzar, por ello su respuesta actual, está encaminada al hacer frente a las actividades que les ocupa, evitando desviarse o distraerse hacia otros puntos que no están presentes en el momento.

Finalmente, se observa que los maestros utilizan la búsqueda del momento adecuado para resolver las situaciones estresantes (refrenar el afrontamiento). En esta ocasión el promedio más alto ( $m=10.00$ ,  $ds=1.60$ ) corresponde a los maestros tuvieron entre cuatro y siete faltas, en segundo lugar están los que tuvieron entre siete y quince ( $m=9.36$ ,  $ds=1.03$ ), seguidos por los que tuvieron entre dos y cuatro ( $m=8.99$ ,  $ds=1.86$ ), los que tuvieron menos de dos ( $m=8.73$ ,  $ds=2.06$ ), los que tuvieron más de quince ( $m=8.71$   $ds=2.26$ ) y los que no tuvieron ( $m=8.69$   $ds=2.17$ ).

*Afrontamiento relacionado con las emociones*

Los resultados muestran que entre las formas de afrontamiento dirigidas a las emociones y el género no existe relación. Asimismo, la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres indica que el proceso de construcción de la identidad –como gremio– por el que pasan los profesores de educación básica, unifica de tal manera sus formas de respuesta ante situaciones de estrés, que el género no es un elemento que produzca diferencia en su manera de resolverlas (tabla 28).

**Tabla 28.** Modos de afrontamiento relacionados con las emociones por género

Factor	Estadístico	Género		Total
		Hombres	Mujeres	
Búsqueda de Apoyo Social Emocional	n	152	307	459
	Media	9.61	10.20	10.00
	ds	2.79	3.10	3.01
	r	0.09		
	t	0.28		
	p	0.78		
Religión	n	152	307	459
	Media	9.57	11.11	10.60
	ds	3.07	3.06	3.15
	r	0.23		
	t	1.65		
	p	0.10		
Reinterpretación Positiva	n	152	307	459
	Media	11.35	11.55	11.49
	ds	2.25	2.40	2.35
	r	0.04		
	t	0.37		
	p	0.71		
Aceptación	n	152	307	459
	Media	8.53	8.94	8.81
	ds	2.33	2.38	2.37
	r	0.08		
	t	0.73		
	p	0.46		
Negación	n	152	307	459
	Media	6.11	6.16	6.14
	ds	1.90	1.96	1.94
	r	0.01		
	t	0.13		
	p	0.90		

También se observa (tabla 28) que las mujeres son más dadas a buscar razones emocionales para enfrentar el estrés. Por ejemplo, buscan el cariño, la

comprensión y la simpatía de los demás (10.20  $\pm$ 3.10 vs. 9.61  $\pm$ 2.79) como elementos que ayudan a disminuir ese problema; igualmente buscan las prácticas religiosas para mitigar el estrés (11.11  $\pm$ 3.06 vs. 9.57  $\pm$ 3.07)

Los resultados también indican que son las mujeres quienes afrontan el este padecimiento, realizando actividades de crecimiento personal que se derivan de la experiencia estresante (11.55  $\pm$ 2.40 vs 11.35  $\pm$ 2.25). Asimismo, el género femenino ante una situación estresante manifiesta una actitud de aceptación (8.94  $\pm$ 2.38 vs. 8.53  $\pm$ 2.33); aunque también suelen negar la situación y actúan como si no sucediera nada (6.16  $\pm$  1.96 vs. 6.11  $\pm$ 1.90)

Estudios previos señalan que uno de los factores que promueven el estrés en los profesores, es el puesto que desempeñan. Sin embargo, dicha relación no se confirmó en esta investigación (tabla 29).

Lo que se observa es que los maestros de grupo obtuvieron el promedio más alto en dos estrategias: búsqueda de apoyo social emocional (10.64  $\pm$ 3.06) y religión (10.69  $\pm$ 3.17). A través de ellas el profesor encuentra cariño, simpatía y comprensión como elementos de apoyo que le sirven para enfrentar situaciones estresantes, se acerca a sus amigos, compañeros y otras personas para hablar de sus sentimientos y recibir apoyo emocional. Asimismo, es evidente que centrarse en su religión y rezar es una acción que le permite al profesor afrontar situaciones críticas estresantes.

**Tabla 29.** Modos de afrontamiento relacionados con las emociones por puesto

Factor	Estadístico	Puesto				
		Maestro (a) de grupo	Maestro (a) de educación física	Director (a)	Maestro (a) de apoyo	Total
Búsqueda de Apoyo Social Emocional	n	369	24	25	41	459
	Media	10.14	9.67	9.88	9.07	10.00
	ds	3.06	2.55	3.07	2.71	3.01
	r	-0.10				
	t	0.48	0.04	0.72	0.19	0.65
	p	0.63	0.97	0.48	0.85	0.52
Religión	n	369	24	25	41	459
	Media	10.69	10.00	10.56	10.22	10.60
	ds	3.17	2.70	3.57	2.97	3.15
	r	-0.05				
	t	1.31	0.32	0.61	0.52	1.65
	p	0.19	0.75	0.55	0.60	0.10
Reinterpretación Positiva	n	369	24	25	41	459
	Media	11.46	11.25	12.84	11.05	11.49
	ds	2.36	1.80	2.41	2.24	2.35
	r	0.01				
	t	0.73	0.12	0.30	0.63	0.37
	p	0.47	0.91	0.77	0.53	0.71
Aceptación	n	369	24	25	41	459
	Media	8.79	8.17	9.20	9.05	8.81
	ds	2.42	1.71	2.47	2.20	2.37
	r	0.03				
	t	0.40	1.71	0.07	0.42	0.73
	p	0.69	0.10	0.94	0.67	0.46
Negación	n	369	24	25	41	459
	Media	6.15	5.83	6.12	6.32	6.14
	ds	1.97	1.74	1.67	1.97	1.94
	r	0.02				
	t	0.27	0.30	0.22	0.95	0.13
	p	0.79	0.77	0.83	0.35	0.90

En cambio, se advierte que el profesor que ocupa el cargo de director de la escuela primaria, cuando se encuentra amenazado por estrés aprovecha este momento para capitalizarlo en aprendizajes nuevos, buscando distintos elementos que contribuyan en su desarrollo personal (12.84  $\pm$ 2.41) De la misma manera, a través de la aceptación (9.20  $\pm$ 2.47) manifiestan su responsabilidad al reconocer el problema, tratando de aprender a vivir con él ya que no lo pueden cambiar.

Por su parte, los maestros de apoyo obtuvieron el promedio más alto en la estrategia de afrontamiento de negación (6.32  $\pm$ 1.97), actuando como si no

sucediera nada, se niegan a creer lo que está pasando, diciéndose a sí mismos que no es real.

Otro factor que han considerado en investigaciones anteriores como factor promotor de síndrome de burnout en profesores, es el estado civil. Una vez más en esta investigación, la prueba correspondiente señala que no existe relación de esta variable con las formas de afrontar el estrés (tabla 30)

**Tabla 30.** Modos de afrontamiento relacionados con las emociones por estado civil

Factor	Estadístico	Estado Civil						
		Soltero (a)	Casado (a)	Viudo (a)	Separado (a)	Divorciado (a)	Unión Libre	Total
	p	0.86	0.94	1.00	0.60	0.96	0.46	0.94
Búsqueda de Apoyo Social Emocional	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	10.22	9.91	9.91	10.36	10.21	9.90	10.00
	ds	3.23	3.01	1.87	3.20	2.30	3.31	3.01
	r	0.00						
	t	0.47	0.37	0.45	0.16	0.14	0.36	0.65
	p	0.64	0.71	0.66	0.88	0.89	0.73	0.52
Religión	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	10.72	10.54	10.00	11.18	10.89	10.80	10.60
	ds	3.16	3.19	2.83	3.46	3.07	2.53	3.15
	r	0.01						
	t	1.34	1.05	0.28	0.34	0.47	0.25	1.65
	p	0.18	0.30	0.78	0.74	0.65	0.81	0.10
Reinterpretación Positiva	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	11.53	11.44	10.82	12.73	11.89	10.90	11.49
	ds	2.35	2.40	1.08	2.65	1.91	1.91	2.35
	r	0.01						
	t	0.19	0.45	0.64	0.32	0.22	0.02	0.37
	p	0.85	0.65	0.54	0.76	0.83	0.98	0.71
Aceptación	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	8.72	8.74	9.91	9.55	9.21	8.80	8.81
	ds	2.34	2.37	2.47	1.86	2.80	2.10	2.37
	r	0.05						
	t	0.01	0.66	0.02	0.43	0.52	0.24	0.73
	p	0.99	0.51	0.98	0.68	0.61	0.82	0.46
Negación	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	5.85	6.19	6.45	6.09	6.58	6.50	6.14
	ds	1.79	1.93	2.66	1.70	2.29	2.22	1.94
	r	0.08						
	t	0.37	0.43	0.18	0.67	0.32	0.08	0.13
	p	0.71	0.67	0.86	0.52	0.75	0.93	0.90

En cambio, se observa que los profesores que no tienen pareja debido a que están separados, obtuvieron los promedios más altos en tres de las formas

de afrontamiento: búsqueda de apoyo social emocional (10.36  $\pm$ 3.20), religión (11.18  $\pm$ 3.46) y reinterpretación positiva (12.73  $\pm$ 2.65). Pareciera que la experiencia de haber vivido ya con su pareja y decidir separarse porque no funcionó esta relación, los hace más sensibles hacia la búsqueda de razones emocionales para enfrentar situaciones estresantes. La comprensión y el cariño de los demás, así como hablar de lo que les está pasando, los lleva a encontrar maneras de resolver su situación estresante. Se apoya en la reinterpretación positiva para hacer frente a su problemática, encuentra en Dios el apoyo que busca cuando su estado es estresante.

Por su parte, los profesores cuyo estado civil es la viudez, afrontan las situaciones de estrés a través de la aceptación (9.91  $\pm$ 2.4) ya que se acostumbran a la idea de lo que sucede y consideran que nada pueden hacer ante las situaciones críticas que se les presentan.

Finalmente, los maestros divorciados niegan (6.45  $\pm$ 2.66) que su situación esté ocurriendo, así evitan el afrontamiento y actúan como si nunca hubiera sucedido nada.

De la misma manera que se considera el género, el puesto y el estado civil como factores que generan estrés en los profesores. También se piensa que el número de hijos facilita la generación de situaciones estresantes en los profesores. Sin embargo en este estudio no se corroboró la existencia de relación entre ambas variables (tabla 31).

Los resultados nos muestran que los profesores que no tienen hijos hacen frente al problema de estrés por medio de la búsqueda de apoyo social emocional (10.17  $\pm$ 3.14) y la reinterpretación positiva (10.88  $\pm$ 3.26). Es lógico pensar que la falta de un hijos hace a los padres buscar razones emocionales paliativas a la hora de hacer frente a las situaciones estresantes, por ello recurren a la búsqueda del cariño, la simpatía y la comprensión de sus amigos y colegas.

De la misma manera emplean elementos positivos que les representan un crecimiento personal que puede derivarse de la búsqueda de paliar las

experiencias estresantes. Generalmente en los hijos se deposita el afecto, la comprensión, la simpatía, el entusiasmo; muchas veces representan el motivo para luchar por los sueños, seguir adelante en los proyectos por lo tanto, es posible que la falta de un hijo nos hace depositar en otros aquellos elementos emocionales que irían destinadas a un primogénito.

**Tabla 31.** Modos de afrontamiento relacionados con las emociones por número de hijos

Factor	Estadístico	Número de hijos						
		Ninguno	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Más de cuatro	Total
Búsqueda de Apoyo Social Emocional	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	10.17	10.00	9.86	10.00	10.07	8.50	10.00
	ds	3.14	3.05	3.06	2.83	3.13	2.07	3.01
	r	-0.02						
	t	0.39	0.04	0.66	0.42	0.58	0.63	0.65
	p	0.70	0.97	0.51	0.68	0.57	0.57	0.52
Religión	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	10.88	10.45	10.36	10.93	10.24	9.83	10.60
	ds	3.26	3.37	3.00	3.22	3.05	2.32	3.15
	r	-0.04						
	t	1.26	0.26	0.66	0.26	1.24	2.43	1.65
	p	0.21	0.80	0.51	0.80	0.22	0.07	0.10
Reinterpretación Positiva	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	11.70	10.95	11.58	11.57	11.30	11.17	11.49
	ds	2.29	2.38	2.16	2.34	2.63	1.33	2.35
	r	-0.03						
	t	0.41	0.34	0.29	0.52	0.61	1.34	0.37
	p	0.68	0.74	0.78	0.60	0.54	0.25	0.71
Aceptación	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	8.75	9.11	8.60	9.03	8.71	8.33	8.81
	ds	2.44	2.23	2.30	2.28	2.58	1.86	2.37
	r	0.00						
	t	0.37	0.14	0.65	0.13	0.52	0.42	0.73
	p	0.71	0.89	0.52	0.89	0.60	0.70	0.46
Negación	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	6.11	6.18	6.03	6.30	6.09	6.17	6.14
	ds	1.93	2.15	2.13	1.85	1.82	1.17	1.94
	r	0.01						
	t	0.28	0.16	0.57	0.76	0.84	0.49	0.13
	p	0.78	0.88	0.57	0.45	0.40	0.65	0.90

Por otra parte, los maestros que manifestaron tener tres hijos, hacen frente al estrés por medio de la religión ( $10.93 \pm 3.22$ ) y la negación ( $6.30 \pm 1.85$ ), con estas formas de comportamiento los profesores aceptan el acontecimiento que viven y otras veces actúan como si nada estuviera sucediendo. Mientras

que los mentores que dijeron tener solamente un hijo presentan el promedio mayor en la estrategia de la aceptación ( $9.11 \pm 2.23$ ), lo que significa que al no encontrar solución posible, se acostumbran a la idea de que no pueden modificar lo ocurrido.

Respecto a la relación entre el nivel de preparación de los profesores y las estrategias de afrontamiento que utilizan para combatir al estrés, en esta investigación los resultados indican que no existe.

**Tabla 32.** Modos de afrontamiento relacionados con las emociones por nivel de preparación

Factor	Estadístico	Nivel de preparación					
		Normal básica	Licenciatura escuela normal	Licenciatura en UPN	Maestría	Doctorado	Total
Búsqueda de Apoyo Social Emocional	n	210	132	74	38	5	459
	Media	9.74	10.46	9.64	10.53	10.20	10.00
	ds	3.02	3.12	2.99	2.66	1.10	3.01
	r	0.05					
	t	0.51	0.34	0.08	0.54	0.11	0.65
	p	0.61	0.74	0.94	0.59	0.92	0.52
Religión	n	210	132	74	38	5	459
	Media	10.86	10.50	10.38	9.53	13.80	10.60
	ds	3.04	3.13	3.19	3.50	2.05	3.15
	r	-0.07					
	t	1.31	0.78	0.34	0.51	0.51	1.65
	p	0.19	0.44	0.73	0.61	0.64	0.10
Reinterpretación Positiva	n	210	132	74	38	5	459
	Media	11.28	11.64	11.36	12.37	11.20	11.49
	ds	2.44	2.17	2.35	2.22	2.86	2.35
	r	0.09					
	t	0.59	0.33	0.38	0.20	0.02	0.37
	p	0.56	0.74	0.70	0.84	0.99	0.71
Aceptación	n	210	132	74	38	5	459
	Media	8.70	8.84	8.85	9.13	9.20	8.81
	ds	2.44	2.09	2.41	2.84	2.68	2.37
	r	0.05					
	t	0.56	0.40	0.01	0.62	0.89	0.73
	p	0.58	0.69	0.99	0.54	0.44	0.46
Negación	n	210	132	74	38	5	459
	Media	6.25	6.14	6.04	5.53	7.80	6.14
	ds	1.95	2.00	1.87	1.50	2.59	1.94
	r	-0.06					
	t	0.39	0.03	0.20	0.41	2.22	0.13
	p	0.70	0.98	0.84	0.68	0.11	0.90

Sin embargo, se advierte que los profesores que tienen maestría como nivel máximo de preparación, hacen uso de la búsqueda de apoyo social emocional ( $10.53 \pm 2.66$ ) y la reinterpretación positiva ( $12.37 \pm 2.22$ ) como formas de afrontar el estrés. Los maestros con este nivel de preparación buscan apoyo, comprensión y simpatía por parte de los demás. Asimismo, intentan cada vez desarrollarse como personas aprovechando todo tipo de experiencias a las que se enfrenten, parecen estar ávidos de un crecimiento y desarrollo personal a la vez que desean ser comprendidos y apreciados por los demás, encontrando en la preparación académica la satisfacción a esta necesidad sentida que manifiestan estos académicos.

Por su parte, los docentes que manifestaron como preparación máxima el grado de doctorado, suelen enfrentar los momentos críticos haciendo uso de estrategias que tienen que ver con la religión ( $13.80 \pm 2.05$ ), la aceptación ( $9.20 \pm 2.68$ ) y la negación ( $7.80 \pm 2.59$ ). Estos docentes están convencidos de que rezar les ayuda, al igual que aceptar lo que está sucediendo o negar que algo desagradable está ocurriendo; por eso utilizan estas estrategias para afrontar el estrés.

Debido a lo rutinario de las actividades de la tarea docente, se ha considerado la cantidad de años dedicados a desempeñarse como profesores, lleva a las personas a situaciones de niveles de estrés alto. Sin embargo, en esta investigación los resultados muestran que no existe relación entre los niveles de estrés y los años de servicio.

**Tabla 33.** Modos de afrontamiento relacionados con las emociones por nivel de preparación

Factor	Estadístico	Años de servicio					Total
		Menos de 3 años	3 a 5 años	5 a 15 años	Entre 15 y 20 años	Más de 20 años	
Búsqueda de Apoyo Social Emocional	n	14	13	74	73	285	459
	Media	12.29	10.00	10.09	9.74	9.93	10.00
	ds	2.40	2.86	3.04	3.02	3.01	3.01
	r	-0.09					
	t	0.62	0.33	0.33	0.25	0.32	0.65
	p	0.55	0.75	0.74	0.80	0.75	0.52
Religión	n	14	13	74	73	285	459
	Media	10.71	10.62	10.15	10.21	10.81	10.60
	ds	3.12	1.89	3.21	3.15	3.18	3.15
	r	0.06					
	t	0.80	0.20	0.22	0.45	1.57	1.65
	p	0.44	0.85	0.83	0.66	0.12	0.10
Reinterpretación Positiva	n	14	13	74	73	285	459
	Media	11.93	12.38	10.96	11.68	11.51	11.49
	ds	2.43	1.98	2.24	2.50	2.33	2.35
	r	0.00					
	t	0.22	0.31	0.57	0.18	0.27	0.37
	p	0.83	0.76	0.57	0.86	0.79	0.71
Aceptación	n	14	13	74	73	285	459
	Media	9.21	10.00	8.36	8.99	8.80	8.81
	ds	2.15	2.20	2.00	2.80	2.34	2.37
	r	-0.02					
	t	0.19	0.42	1.34	0.05	0.38	0.73
	p	0.85	0.68	0.19	0.96	0.70	0.46
Negación	n	14	13	74	73	285	459
	Media	5.71	6.31	5.59	5.85	6.38	6.14
	ds	1.33	2.81	1.67	1.60	2.02	1.94
	r	0.13					
	t	0.29	0.10	0.35	0.11	0.21	0.13
	p	0.78	0.92	0.73	0.91	0.83	0.90

No obstante lo anterior, se advierte que los maestros que tienen antigüedad igual o menor a tres años, usan como estrategia de afrontamiento la búsqueda de apoyo social emocional ( $12.29 \pm 2.40$ ) es decir, buscan a alguien con quien hablar de la situación que les aqueja, para expresarle como se sienten, tratan de encontrar la comprensión y el apoyo.

En cambio, los docentes que cuentan con entre tres y cinco años de antigüedad emplean la reinterpretación positiva ( $12.38 \pm 1.98$ ) y la aceptación ( $10.00 \pm 2.20$ ), esto significa que por una parte aprovechan la situación crítica que viven para obtener de ella una experiencia de crecimiento personal y por

otra, aceptan lo que está sucediendo y aprenden a vivir con ello. Por su parte los maestros que tienen más años de servicio (más de 20 años) se apoyan en la religión ( $10.81 \pm 3.18$ ) y la negación ( $6.38 \pm 2.02$ )

La actividad laboral en sí misma puede representar una fuente de estrés, si además la realización de esta se encuentra dividida en dos o más lugares o bien, en la ejecución de múltiples tareas, el síndrome de burnout puede hacerse presente tal como lo han demostrado estudios anteriores. En la presente investigación no se encontró relación entre el número de plazas de los profesores y el nivel de estrés.

**Tabla 34.** Modos de afrontamiento relacionados con las emociones por número de plazas

Factor	Estadístico	Número de plazas			Total
		Una plaza	Doble plaza	Doble plaza y otro trabajo remunerado	
Búsqueda de Apoyo Social Emocional	n	236	210	13	459
	Media	10.15	9.76	11.15	10.00
	ds	2.97	3.05	2.85	3.01
	r	-0.03			
	t	0.57	0.31	0.07	0.65
	p	0.57	0.76	0.95	0.52
Religión	n	236	210	13	459
	Media	10.80	10.40	10.23	10.60
	ds	3.00	3.31	3.09	3.15
	r	-0.06			
	t	0.64	1.48	0.14	1.65
	p	0.52	0.14	0.89	0.10
Reinterpretación Positiva	n	236	210	13	459
	Media	11.53	11.49	10.54	11.49
	ds	2.28	2.40	2.73	2.35
	r	-0.04			
	t	0.41	0.02	0.20	0.37
	p	0.68	0.98	0.84	0.71
Aceptación	n	236	210	13	459
	Media	8.85	8.80	8.00	8.81
	ds	2.38	2.39	1.73	2.37
	r	-0.04			
	t	0.25	0.63	0.30	0.73
	p	0.80	0.53	0.77	0.46
Negación	n	236	210	13	459
	Media	6.04	6.30	5.62	6.14
	ds	1.86	2.03	1.61	1.94
	r	0.04			
	t	0.18	0.47	0.19	0.13
	p	0.86	0.64	0.85	0.90

Sin embargo, se advierte que los docentes que tienen una sola plaza, afrontan su problemática apoyándose en la religión (10.80  $\pm$ 3.00), la reinterpretación positiva (11.53  $\pm$ 2.28) y la aceptación (8.85  $\pm$ 2.38), aprovechando las experiencias desagradables como elemento al que es posible encontrarle aspectos positivos para crecer. Aceptando que es una situación difícil que le está sucediendo.

Mientras que los maestros que tienen doble jornada de trabajo, niegan (6.30  $\pm$ 2.03) para sí mismos lo que les está ocurriendo y actúan como si nada estuviera pasando. Por su parte los docentes con doble plaza y otro trabajo remunerado buscan el apoyo social emocional (11.15  $\pm$ 2.85) como estrategia de afrontamiento.

Los maestros que tienen doble plaza y otro trabajo remunerado, son los que tienen más carga de trabajo y por consecuencia se espera que se enfrenten a mayor nivel de estrés, al afrontar este padecimiento haciendo uso de la búsqueda de apoyo social emocional, están canalizando adecuadamente este padecimiento porque buscan con quien hablar sobre lo que les pasa y de esta manera están recibiendo apoyo de otros simplemente al ser escuchados.

Un aspecto en el que se espera incida el nivel de estrés de los trabajadores de la educación, es el referente a la asistencia. Es decir, se considera que el padecimiento de esta enfermedad se debe reflejar en el número de ausencias al trabajo. Una vez más, los resultados muestran que no hay relación entre ambas variables (tabla 35)

**Tabla 35.** Modos de afrontamiento relacionados con las emociones por número de faltas

Factor	Estadístico	Número de faltas						
		Ninguna	Menos de 2	De 2 a 4	De 4 a 7	De 7 a 15	Más de 15	Total
Búsqueda de Apoyo Social Emocional	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	9.94	9.81	10.12	11.67	9.73	11.00	10.00
	ds	3.09	3.04	2.67	2.96	2.10	3.55	3.01
	r	0.07						
	t	0.66	0.35	0.27	0.28	0.56	0.08	0.65
	p	0.51	0.73	0.79	0.79	0.59	0.94	0.52
Religión	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	10.45	10.40	11.28	12.92	10.27	10.06	10.60
	ds	3.14	3.26	2.81	2.71	3.20	3.19	3.15
	r	0.05						
	t	1.12	1.02	0.32	0.11	0.52	0.37	1.65
	p	0.26	0.31	0.75	0.92	0.62	0.72	0.10
Reinterpretación Positiva	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	11.63	11.45	11.25	11.58	11.36	11.06	11.49
	ds	2.36	2.31	2.46	2.47	1.96	2.38	2.35
	r	-0.06						
	t	0.41	0.42	0.24	0.49	0.35	0.49	0.37
	p	0.68	0.68	0.81	0.64	0.73	0.63	0.71
Aceptación	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	8.67	8.96	8.72	9.83	8.73	8.76	8.81
	ds	2.46	2.49	2.00	1.47	2.10	2.31	2.37
	r	0.03						
	t	0.62	0.64	0.26	0.31	0.41	0.57	0.73
	p	0.53	0.53	0.80	0.76	0.69	0.58	0.46
Negación	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	6.06	6.20	5.88	6.67	7.64	6.29	6.14
	ds	1.91	1.99	1.81	1.92	1.80	2.08	1.94
	r	0.06						
	t	0.58	0.61	1.49	0.09	0.11	0.39	0.13
	p	0.56	0.54	0.14	0.93	0.91	0.70	0.90

Los resultados evidencian que los maestros que no tienen inasistencias se apoyan en la reinterpretación positiva ( $11.63 \pm 2.36$  para afrontar situaciones estresantes. En cambio, Los docentes que han faltado entre cuatro y siete veces buscan el apoyo social emocional ( $11.67 \pm 2.96$ ), se acercan a la religión ( $12.92 \pm 2.71$ ) y emplean la aceptación ( $9.83 \pm 1.47$ ) como estrategias para hacer frente al estrés.

Finalmente, los mentores que se han ausentado entre siete y 15 veces recurren a la negación ( $7.64 \pm 1.80$ ) como estrategia de afrontamiento. Previamente se ha comentado que la norma de la SEG establece que un

profesor tiene derecho a faltar hasta nueve veces en un ciclo escolar (Gómez Jiménez, 1992). Se observa que los maestros que cuidan estar dentro de la norma de la SEG –los que tienen entre una y siete faltas durante el año académico–, utilizan estrategias emocionales que son consideradas como positivas, lo que nos da idea de que su comportamiento está regido por la normatividad, lo cual representa una cualidad porque el docente enseña con el ejemplo.

### *Afrontamiento improductivo*

Una tercera categorización de formas de afrontamiento es denominada como “afrontamiento improductivo”. En este estudio encontramos que en relación con el sexo de los profesores, fueron los varones quienes obtuvieron los promedios más altos en el consumo de drogas ( $4.64 \pm 1.49$ ,  $t=2.78$ , g.l. 457,  $p \leq 0.01$ ) y el humor ( $7.28 \pm 2.96$ ) como estrategias de afrontamiento del estrés.

**Tabla 36.** Modos de afrontamiento improductivo por género

<i>Factor</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Género</i>		<i>Total</i>
		<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	
Desahogarse o Centrarse en las Emociones	n	152	307	459
	Media	7.59	7.95	7.83
	ds	2.26	2.12	2.17
	r	0.08		
	t	0.76		
	p	0.45		
Desconexión Mental	n	152	307	459
	Media	7.91	7.98	7.96
	ds	2.02	2.06	2.04
	r	0.02		
	t	0.17		
	p	0.86		
Desconexión Conductual	n	152	307	459
	Media	5.65	5.95	5.85
	ds	1.62	1.89	1.81
	r	0.08		
	t	0.93		
	p	0.35		
Consumo de Drogas	n	152	307	459
	Media	4.64	4.28	4.40
	ds	1.49	0.92	1.15
	r	-0.15		
	t	2.78		
	p	0.01		
Humor	n	152	307	459
	Media	7.28	6.88	7.01
	ds	2.96	2.76	2.83
	r	-0.07		
	t	0.51		
	p	0.61		

En cambio, las profesoras se caracterizan por hacer uso de la desconexión mental ( $7.98 \pm 2.06$ ) y conductual ( $5.95 \pm 1.89$ ), así como centrarse en las emociones ( $7.95 \pm 2.12$ ). Nuestra cultura se caracteriza por permitir y aprobar que un hombre consuma sustancias como alcohol o pastillas y no una

mujer, por ello el consumo de drogas es más utilizado por los maestros como estrategia de afrontamiento en situaciones críticas.

En relación con el puesto, observamos que los maestros de apoyo hacen uso de las estrategias centradas en la emoción (8.20  $\pm$ ), se alteran y dejan que afloren sus emociones, expresan su malestar, estando conscientes de lo que está pasando.

**Tabla 37.** Modos de afrontamiento improductivo por puesto

Factor	Estadístico	Puesto				
		Maestro (a) de grupo	Maestro (a) de educación física	Director (a)	Maestro (a) de apoyo	Total
Desahogarse o Centrarse en las Emociones	n	369	24	25	41	459
	Media	7.85	7.42	7.32	8.20	7.83
	ds	2.15	1.82	2.23	2.49	2.17
	r	0.01				
	t	0.32	1.25	0.49	0.21	0.76
	p	0.75	0.22	0.63	0.84	0.45
Desconexión Mental	n	369	24	25	41	459
	Media	7.95	8.08	8.16	7.83	7.96
	ds	2.07	1.98	1.77	2.08	2.04
	r	-0.00				
	t	0.01	0.80	0.32	0.13	0.17
	p	0.99	0.43	0.75	0.90	0.86
Desconexión Conductual	n	369	24	25	41	459
	Media	5.81	6.21	5.72	6.15	5.85
	ds	1.79	1.72	1.99	1.93	1.81
	r	0.05				
	t	0.75	0.59	0.17	0.61	0.93
	p	0.45	0.56	0.86	0.54	0.35
Consumo de Drogas	n	369	24	25	41	459
	Media	4.35	4.71	4.40	4.73	4.59
	ds	1.00	1.83	1.12	1.79	1.15
	r	0.10				
	t	2.62	0.27	1.89	0.62	2.78
	p	0.01	0.79	0.07	0.54	0.01
Humor	n	369	24	25	41	459
	Media	6.94	7.13	7.52	7.29	7.01
	ds	2.82	2.68	3.04	2.94	2.83
	r	0.05				
	t	0.42	0.27	0.18	0.63	0.51
	p	0.67	0.79	0.86	0.53	0.61

Por otra parte, a pesar de que el consumo de drogas aparece como una estrategia de afrontamiento con muy bajo promedio en general, son los profesores de apoyo quienes aparecen con la media más alta (4.73  $\pm$ 1.79) –sin

embargo, son los maestros de grupo los que presentan diferencia significativa ( $4.35 \pm 1.00$ ,  $t=2.62$ , g.l. 367,  $p \leq 0.001$ ) entre hombres y mujeres—. Los maestros de apoyo regularmente son nombrados por el director de la escuela o en ciertas ocasiones son propuestos por las autoridades educativas y sindicales cuando el profesor sufre algún padecimiento que le impide desempeñarse al 100% como maestro de grupo. Los maestros de apoyo ocupan un rol que los convierte en el “jamón del emparedado”, se encuentran en medio, por un lado están los maestros y por el otro está el director. Ellos no tienen autonomía, dependen a menudo de las instrucciones que les dé el director, no pueden tomar decisiones por sí solos ni dar solución a situaciones que se presenten en la escuela; por lo escabroso del cargo existen profesores que no aceptan fácilmente ser maestros de apoyo.

Por su parte los directores aparecen como quienes hacen uso en mayor medida de estrategias relacionadas con la desconexión mental ( $8.16 \pm 1.77$ ) y el humor ( $7.52 \pm 3.04$ ) cuando se encuentran en situaciones estresantes; esto ocurre cuando se vuelcan a otras actividades sustitutivas que le permitan pensar menos en el problema, apartando de su mente la situación que les afecta.

Finalmente los maestros de educación física, al afrontar situaciones estresantes hacen uso de estrategias improductivas como la desconexión conductual ( $6.21 \pm 1.72$ ). En los momentos de crisis, ellos evitan afrontar directamente la situación estresante, ni siquiera lo intentan, renuncian fácilmente a su objetivo, reduciendo los esfuerzos que pudieran resolver el problema. Esta parece ser una característica que identifica al profesor de educación física ya que no se desgasta intentando resolver problemas que quizá requieren otro tipo de intervención. Ellos suelen ser más prácticos, parece ser que este tipo de respuestas tiene que ver con el sentido de pertenencia que tienen los maestros de educación física ya que dependen directamente de otra dirección y de otra supervisión escolar, forman parte del grupo de docentes de la escuela primaria pero inconscientemente saben que su grupo de pertenencia es otro.

En relación con el estado civil se observa que los maestros que viven en unión libre hacen uso de estrategias improductivas como desahogarse o

centrarse en las emociones ( $8.70 \pm 2.11$ ), es decir, los profesores que viven situaciones estresantes manifiestan su respuesta dejando que sus emociones afloren, se alteran y dejan liberar sus sentimientos, expresando su malestar emocional.

**Tabla 38.** Modos de afrontamiento improductivo por estado civil

Factor	Estadístico	Estado Civil						Total
		Soltero (a)	Casado (a)	Viudo (a)	Separado (a)	Divorciado (a)	Unión Libre	
Desahogarse o Centrarse en las Emociones	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	7.60	7.90	7.45	8.27	7.42	8.70	7.83
	ds	2.12	2.18	2.21	1.68	2.59	2.11	2.17
	r	0.04						
	t	0.02	0.87	0.63	0.03	0.25	0.63	0.76
	p	0.99	0.39	0.55	0.98	0.80	0.54	0.45
Desconexión Mental	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	7.97	7.90	7.00	8.45	8.63	8.80	7.96
	ds	2.26	1.97	1.67	2.38	2.19	1.40	2.04
	r	0.07						
	t	0.43	0.03	0.19	0.61	0.81	0.09	0.17
	p	0.67	0.97	0.85	0.56	0.43	0.93	0.86
Desconexión Conductual	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	5.81	5.84	6.27	6.18	5.32	6.90	5.85
	ds	1.71	1.81	2.10	2.32	1.77	2.02	1.81
	r	0.03						
	t	0.02	0.47	0.52	1.03	0.02	0.79	0.93
	p	0.99	0.64	0.62	0.33	0.98	0.45	0.35
Consumo de Drogas	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	4.43	4.35	4.64	4.91	4.63	4.50	4.40
	ds	1.30	1.08	1.43	1.38	1.30	1.08	1.15
	r	0.05						
	t	2.06	2.52	0.54	0.21	0.94	0.37	2.78
	p	0.04	0.01	0.60	0.84	0.36	0.72	0.01
Humor	n	101	307	11	11	19	10	459
	Media	6.85	7.06	5.45	9.91	7.16	5.50	7.01
	ds	2.96	2.76	1.44	4.04	2.32	1.84	2.83
	r	0.01						
	t	0.02	0.44	0.74	0.04	0.03	0.12	0.51
	p	0.99	0.66	0.48	0.97	0.98	0.90	0.61

Asimismo los maestros que se encuentran en este estado civil, hacen uso de la desconexión mental ( $8.80 \pm 1.40$ ) y conductual ( $6.90 \pm 2.02$ ) como principal respuesta al estrés.

Por su parte los profesores que viven separados, centran su afrontamiento al estrés haciendo uso del humor ( $9.91 \pm 4.04$ ) y del consumo de drogas ( $4.91 \pm 1.38$ ). En general los promedios obtenidos para la estrategia

consumo de drogas son los más bajos, se advierte que el valor más alto corresponde a los maestros que viven separados; no obstante, la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres arroja que existe diferencia significativa tanto en los profesores casados ( $4.35 \pm 1.08$ , g.l. 305,  $p \leq 0.01$ ) como en los solteros ( $4.43 \pm 1.30$ , g.l. 99,  $p \leq 0.04$ ).

Tocante al número de hijos, se observa que Los profesores que reportan no tener hijos hacen uso de una estrategia de afrontamiento relacionada con la desconexión conductual ( $5.91 \pm 1.80$ ), admitiendo que no pueden hacer frente a la situación, entonces dejan de intentarlo para renunciar a su objetivo.

**Tabla 39.** Modos de afrontamiento improductivo por número de hijos

Factor	Estadístico	Número de hijos						
		Ninguno	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Más de cuatro	Total
Desahogarse o Centrarse en las Emociones		102	38	99	120	94	6	459
	Media	7.75	8.00	7.59	8.21	7.74	5.83	7.83
	ds	2.11	2.31	2.13	2.15	2.23	1.60	2.17
	r	0.00						
	t	0.15	0.00	1.23	0.29	0.50	0.37	0.76
	p	0.88	1.00	0.22	0.78	0.62	0.73	0.45
Desconexión Mental	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	8.40	7.55	7.72	8.08	7.71	8.33	7.96
	ds	2.10	2.01	1.95	2.19	1.84	1.97	2.04
	r	-0.07						
	t	0.04	0.86	0.31	0.32	0.85	0.12	0.17
	p	0.97	0.39	0.76	0.75	0.40	0.91	0.86
Desconexión Conductual	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	5.91	6.13	5.69	5.76	6.06	4.50	5.85
	ds	1.80	1.76	1.82	1.73	1.96	0.84	1.81
	r	-0.02						
	t	0.67	0.37	0.63	0.76	0.97	0.55	0.93
	p	0.51	0.71	0.53	0.45	0.34	0.61	0.35
Consumo de Drogas	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	4.46	4.39	4.32	4.58	4.22	4.00	4.40
	ds	1.35	1.03	0.93	1.43	0.72	0.00	1.15
	r	-0.04						
	t	2.74	0.64	1.05	1.64	0.63		0.43
	p	0.01	0.52	0.30	0.10	0.53		0.67
Humor	n	102	38	99	120	94	6	459
	Media	7.06	7.16	7.02	7.07	6.91	5.67	7.01
	ds	3.16	2.63	2.84	2.76	2.70	1.97	2.83
	r	-0.03						
	t	0.02	1.27	0.12	0.71	0.01	0.37	0.51
	p	0.98	0.21	0.90	0.48	0.99	0.73	0.61

Por otra parte, los profesores que tienen tres hijos se muestran con respuestas que permiten que afloren sus sentimientos ( $8.21 \pm 2.15$ ), expresando su malestar de una manera consciente cuando se ven amenazados por eventos estresantes; en otros momentos suelen utilizar sustancias ( $4.58 \pm 1.43$ ) que les permiten disminuir los momentos difíciles evitando así ponerse en contacto con situaciones estresantes; aunque son los profesores que no tienen hijos quienes presentan diferencia significativa entre hombres y mujeres ( $4.46 \pm 1.35$ ,  $t=2.74$ ,  $g.l.100$ ,  $p \leq 0.01$ ) respecto al uso de esta estrategia.

Por su parte, los docentes que solamente tienen un hijo, evitan enfrentarse directamente a la situación que les aqueja, reduciendo el esfuerzo por resolver el problema ( $6.13 \pm 1.76$ ), y en el mejor de los casos emplean el humor ( $7.16 \pm 2.63$ ) como estrategia distractora que les ayuda a mitigar las situaciones críticas, haciendo bromas sobre lo que les pasa para reírse de las situaciones que están viviendo.

En lo que atañe al nivel de preparación de los profesores, se advierte que los profesores que reportan tener mayor preparación (doctorado) emplean estrategias improductivas como formas de afrontamiento del estrés. Los resultados muestran que estos docentes se desahogan o se centran en la emoción ( $8.40 \pm 1.34$ ), es decir, expresan su malestar, se alteran y dejan aflorar sus sentimientos. Asimismo, se desconectan mental ( $9.20 \pm 2.28$ ) y conductualmente ( $6.20 \pm 2.95$ ), volcándose en el trabajo para apartar el problema de su mente o simplemente renuncian a conseguir lo que desean.

**Tabla 40.** Modos de afrontamiento improductivo por nivel de preparación

Factor	Estadístico	Nivel de preparación					
		Normal básica	Licenciatura escuela normal	Licenciatura en UPN	Maestría	Doctorado	Total
Desahogarse o Centrarse en las Emociones	n	210	132	74	38	5	459
	Media	7.80	7.98	7.74	7.58	8.40	7.83
	ds	2.18	2.31	2.05	2.01	1.34	2.17
	r	-0.01					
	t	0.28	0.62	0.26	0.14	0.74	0.76
	p	0.78	0.54	0.80	0.89	0.51	0.45
Desconexión Mental	n	210	132	74	38	5	459
	Media	7.90	7.95	8.04	7.92	9.20	7.96
	ds	2.00	2.15	2.14	1.70	2.28	2.04
	r	0.03					
	t	0.56	0.43	0.10	0.39	0.64	0.17
	p	0.58	0.67	0.92	0.70	0.57	0.86
Desconexión Conductual	n	210	132	74	38	5	459
	Media	5.95	5.85	5.62	5.74	6.20	5.85
	ds	1.84	1.68	1.83	1.93	2.95	1.81
	r	-0.05					
	t	1.30	0.19	0.11	0.04	2.01	0.93
	p	0.19	0.85	0.91	0.97	0.14	0.35
Consumo de Drogas	n	210	132	74	38	5	459
	Media	4.41	4.49	4.31	4.18	4.60	4.40
	ds	1.14	1.35	0.98	0.69	1.34	1.15
	r	-0.04					
	t	1.60	1.89	0.80	0.08		2.78
	p	0.11	0.06	0.42	0.93		0.01
Humor	n	210	132	74	38	5	459
	Media	6.65	7.56	6.80	7.21	9.60	7.01
	ds	2.56	3.05	2.79	2.87	5.03	2.83
	r	0.09					
	t	0.04	0.26	0.67	0.02	0.32	0.51
	p	0.97	0.80	0.51	0.98	0.77	0.61

También suelen consumir sustancias ( $4.60 \pm 1.34$ ) para mitigar el estrés y en el mejor de los casos también le ponen humor ( $9.60 \pm 5.03$ ) al asunto, haciendo bromas y riéndose de lo que les pasa. La búsqueda de la preparación y el deseo de superación puede ser una excelente estrategia para afrontar el estrés. Sin embargo, utilizar una estrategia en la que se descarga su malestar, alterándose y manifestándolo frente a los demás es un modo muy lamentable de afrontar los problemas porque a los niños les toca vivir esa desagradable experiencia que en nada contribuye para su buena formación.

En relación con el tiempo de servicio que tienen los maestros, en los resultados se advierte que los docentes con menos de tres años utilizan estrategias evasivas de desconexión cognoscitiva, realizando actividades distractoras para apartar de su mente el problema ( $9.07 \pm 1.90$ ), utilizan el alcohol o la droga para sentirse mejor ( $4.50 \pm 1.16$ ) y pensar menos en ello.

En cambio, los profesores que tienen de tres a cinco años de servicio hacen uso del humor ( $8.54 \pm 4.29$ ) como estrategia distractora que ayuda a disminuir la situación que ocasiona estrés.

**Tabla 41.** Modos de afrontamiento improductivo por años de servicio

Factor	Estadístico	Años de servicio					Total
		Menos de 3 años	3 a 5 años	5 a 15 años	Entre 15 y 20 años	Más de 20 años	
Desahogarse o Centrarse en las Emociones	n	14	13	74	73	285	459
	Media	7.64	7.46	7.80	7.63	7.92	7.83
	ds	2.02	2.63	2.11	2.08	2.21	2.17
	r	0.04					
	t	1.09	0.07	0.28	0.80	1.03	0.76
	p	0.30	0.94	0.78	0.43	0.30	0.45
Desconexión Mental	n	14	13	74	73	285	459
	Media	9.07	7.54	7.91	7.97	7.93	7.96
	ds	1.90	1.20	2.11	2.15	2.03	2.04
	r	-0.04					
	t	0.31	0.37	0.65	0.19	0.11	0.17
	p	0.76	0.72	0.52	0.85	0.91	0.86
Desconexión Conductual	n	14	13	74	73	285	459
	Media	5.64	5.00	5.70	5.73	5.98	5.85
	ds	1.08	1.29	1.73	1.75	1.89	1.81
	r	0.09					
	t	0.23	1.50	0.34	0.18	1.01	0.93
	p	0.82	0.16	0.73	0.86	0.31	0.35
Consumo de Drogas	n	14	13	74	73	285	459
	Media	4.50	4.38	4.42	4.34	4.41	4.40
	ds	1.16	1.12	1.29	0.90	1.18	1.15
	r	-0.00					
	t	1.81	1.60	0.24	0.40	2.44	2.78
	p	0.09	0.14	0.81	0.69	0.02	0.01
Humor	n	14	13	74	73	285	459
	Media	7.14	8.54	6.70	7.45	6.91	7.01
	ds	3.21	4.29	2.74	2.66	2.78	2.83
	r	-0.04					
	t	0.11	0.05	0.20	0.12	0.72	0.51
	p	0.91	0.96	0.84	0.91	0.47	0.61

Finalmente, los docentes con más de 20 años de servicio, suelen alterarse en los momentos críticos de estrés, dando libertad a sus emociones

para que aflore su malestar emocional ( $7.92 \pm 2.21$ ). Estos profesores también dejan de intentar alcanzar sus objetivos, abandonan el deseo de alcanzar lo que quieren, se rinden ante sus propósitos ( $5.98 \pm 1.89$ ). Y es que los mentores con más antigüedad pasan por un estado de cansancio mayor que otros, muchos de ellos solo están en espera de que llegue el momento para su jubilación, pues su agotamiento es extremo. Es importante señalar que fue en este grupo de maestros donde se presentó diferencia significativa entre hombres y mujeres respecto al consumo de drogas ( $4.41 \pm 1.18$ ,  $t=2.44$ , g.l. 283,  $p \leq 0.02$ ) como estrategia de afrontamiento.

Concerniente a la carga de trabajo que tienen los docentes, reflejada esta en el número de plazas que ocupan, los resultados evidencian que los maestros que trabajan solo una jornada, reportan emplear modos de afrontamiento al estrés caracterizados por respuestas emocionales que expresan alteraciones y malestar ( $7.86 \pm 2.05$ ), siendo conscientes de ello.

**Tabla 42.** Modos de afrontamiento improductivo por número de plazas

Factor	Estadístico	Número de plazas			Total
		Una plaza	Doble plaza	Doble plaza y otro trabajo remunerado	
Desahogarse o Centrarse en las Emociones	n	236	210	13	459
	Media	7.86	7.83	7.23	7.83
	ds	2.05	2.35	1.42	2.17
	r	-0.03			
	t	0.29	0.54	1.06	0.76
	p	0.77	0.59	0.31	0.45
Desconexión Mental	n	236	210	13	459
	Media	7.99	7.94	7.69	7.96
	ds	2.02	2.05	2.36	2.04
	r	-0.02			
	t	0.05	0.11	0.04	0.17
	p	0.96	0.91	0.97	0.86
Desconexión Conductual	n	236	210	13	459
	Media	5.89	5.82	5.62	5.85
	ds	1.80	1.85	1.45	1.81
	r	-0.03			
	t	0.50	0.68	0.19	0.93
	p	0.61	0.50	0.85	0.35
Consumo de Drogas	n	236	210	13	459
	Media	4.35	4.46	4.38	4.40
	ds	1.13	1.18	1.12	1.15
	r	0.04			
	t	2.85	1.35	0.77	2.78

		Número de plazas			
		0.00	0.18	0.46	
Humor	p				0.01
	n	236	210	13	459
	Media	7.08	6.97	6.54	7.01
	ds	2.89	2.82	1.90	2.83
	r	-0.03			
	t	0.19	0.59	0.22	0.51
	p	0.85	0.56	0.83	0.61

Estos profesores también emplean acciones que con las que evitan afrontar activamente la situación estresante, renunciando a conseguir sus objetivos reduciendo la cantidad de esfuerzo para lograrlo ( $5.89 \pm 1.80$ ); así como también buscando actividades distractoras ( $7.99 \pm 2.02$ ) para no recordar la situación que les aqueja. Asimismo, hacen uso del humor ( $7.08 \pm 2.89$ ) como actividad distanciadora, haciendo bromas acerca de la situación que les aqueja.

Es en este grupo de profesores donde se manifiesta diferencia significativa entre hombres y mujeres en el uso del consumo de drogas ( $4.35 \pm 1.13$ ,  $t=2.85$ ,  $g.l.234$ ,  $p \leq 0.00$ ) como forma de afrontar las situaciones estresantes.

Para los maestros con doble plaza se observa que es el consumo de sustancias como alcohol o drogas ( $4.46 \pm 1.18$ ) la estrategia de afrontamiento que les permite hacer frente a la problemática que están viviendo. El consumo de alcohol en los maestros es una acción que nos permite ver como los profesores recurren a esta sustancia como estrategia evasiva de desconexión para mitigar el estrés, desahogarse y desconectarse tanto mental como conductualmente, es una práctica que evita afrontar activamente la situación que están viviendo.

Por último, en relación con el ausentismo, se observa que los educadores que reportan haberse ausentado entre cuatro y siete ocasiones emplean estrategias de afrontamiento centradas en la desconexión mental ( $8.58 \pm 2.15$ ) y conductual ( $6.92 \pm 1.44$ ).

**Tabla 43.** Modos de afrontamiento improductivo por número faltas

Factor	Estadístico	Número de faltas						Total
		Ninguna	Menos de 2	De 2 a 4	De 4 a 7	De 7 a 15	Más de 15	
Desahogarse o Centrarse en las Emociones	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	7.51	7.80	8.12	9.58	10.00	8.12	7.83
	ds	2.01	2.24	2.25	2.11	2.05	2.06	2.17
	r	0.18						
	t	0.15	0.88	0.27	0.52	0.11	0.42	0.76
	p	0.88	0.38	0.78	0.61	0.92	0.68	0.45
Desconexión Mental	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	7.72	8.28	7.79	8.58	8.27	7.88	7.96
	ds	1.93	2.15	2.00	2.15	1.90	2.26	2.04
	r	0.05						
	t	0.43	0.12	0.40	0.50	0.04	0.18	0.17
	p	0.67	0.90	0.69	0.63	0.97	0.86	0.86
Desconexión Conductual	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	5.71	5.80	6.13	6.92	6.64	5.65	5.85
	ds	1.85	1.77	1.87	1.44	1.57	1.58	1.81
	r	0.08						
	t	0.05	0.70	0.98	0.15	0.89	1.03	0.93
	p	0.96	0.49	0.33	0.88	0.40	0.32	0.35
Consumo de Drogas	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	4.38	4.38	4.34	4.58	5.45	4.29	4.40
	ds	1.15	1.07	1.01	1.00	2.58	0.99	1.15
	r	0.05						
	t	2.45	1.12	0.44	0.32	0.02	1.75	2.78
	p	0.02	0.27	0.66	0.76	0.99	0.10	0.01
Humor	n	201	151	67	12	11	17	459
	Media	6.94	6.93	7.25	7.67	9.27	5.71	7.01
	ds	3.02	2.70	2.78	1.61	2.53	1.76	2.83
	r	0.02						
	t	0.18	0.07	0.64	0.53	0.34	0.93	0.51
	p	0.86	0.94	0.52	0.61	0.74	0.37	0.61

En cambio, los que expresaron haberse ausentado entre siete y quince días (los cuales están fuera de la norma establecida por la SEG) dijeron que utilizan desahogarse emocionalmente ( $8.12 \pm 2.06$ ), usar las drogas ( $5.45 \pm 2.58$ ) –aunque es en el grupo de profesores que no faltaron donde se encuentra la diferencia significativa ( $4.38 \pm 1.15$ ,  $t=2.45$ , g.l. 199,  $p \leq 0.02$ )– y el humor ( $9.27 \pm 2.53$ ). Parece ser que las estrategias utilizadas por los segundos (que se han

ausentado entre siete y quince veces) están centradas en situaciones que demandan la atención médica especializada pues al estar fuera de la norma del número de faltas, hace pensar que se ausentan por malestares graves (enfermedad); porque usar drogas y desahogarse emocionalmente puede implicar la administración de medicamentos y la necesidad de un apoyo terapéutico emocional; y esto puede ser por el síndrome de Burnout.

## Capítulo VI. Discusión y Conclusiones

La acción educativa en la escuela primaria comprende un conjunto de tareas y responsabilidades del profesor, a quien se le demanda tiempo, esfuerzo, dedicación, entrega, atención, respeto, compromiso, paciencia, comprensión y cariño. Estas características de alta calidad humana que la tarea educativa espera del maestro, en muchas ocasiones, propician un clima que perturba el equilibrio emocional de los profesores; entonces ellos han de hacer frente a situaciones que muchas veces les resulta difícil satisfacer, por ello se había pensado que en el magisterio existe la presencia del Síndrome de Burnout. Sin embargo, se encontró en esta investigación que los maestros de educación primaria de León, Guanajuato, no padecen el síndrome de Burnout pues sus calificaciones resultaron en un nivel bajo.

El síndrome de Burnout está caracterizado por tres dimensiones: el agotamiento emocional, la despersonalización y el logro personal; los maestros de León en general se sitúan en un nivel bajo de agotamiento emocional, sin embargo son los maestros de apoyo los que presentan más agotamiento emocional que sus colegas de la escuela primaria; que son maestros de grupo, directores y maestro de educación física.

Según este estudio, los profesores de educación primaria padecen en un nivel medio la despersonalización; sin embargo, los maestros de apoyo tienen un nivel de despersonalización mayor que el resto de sus compañeros.

En cuanto al nivel de logro personal como elemento característico del SBO, los profesores presentan un nivel de logro personal elevado, esto significa que se sienten competentes y eficaces para realizar su trabajo, consideran que su rendimiento es muy alto y que vale la pena el esfuerzo que están haciendo por la educación.

No existe relación entre el género de los profesores y los niveles de Síndrome de Burnout que presentan; es decir, ambos grupos de hombres y mujeres padecen de igual forma el síndrome en un nivel bajo.

En estudios previos se menciona que existe relación entre las variables sociodemográficas como género, puesto, estado civil, número de hijos, nivel de preparación, años de servicio, número de plazas, número de faltas y el nivel de burnout de los profesores. En este estudio realizado con los maestros de León no se encontró esta relación de manera significativa en ninguno de los tres factores; sin embargo existen pequeñas diferencias en este aspecto. Por ejemplo, la prueba de diferencia de medias entre hombres y mujeres hace evidente que no existen diferentes niveles de Burnout entre ellos en relación con su estado civil. En primer lugar se resumirá lo relacionado con el factor agotamiento emocional, donde se observa que los niveles medios de Burnout son diferentes para cada uno de los estados civiles, ya que los resultados muestran que el promedio más alto de agotamiento emocional lo presentan los profesores viudos ( $m=10.64$ ,  $d.s.=8.20$ ) y separados ( $m=10.64$ ,  $d.s.=7.17$ ), mientras que el resto de profesores arroja promedios más bajos solteros ( $m=8.63$ ,  $d.s.=5.94$ ), casados ( $m=9.64$ ,  $d.s.=6.45$ ), divorciados ( $m=10.16$ ,  $d.s.=5.95$ ) y unión libre ( $m=10.30$ ,  $d.s.=8.79$ )

Se observa también que la media cambia según los años de servicio que manifestaron tener los profesores en relación con el nivel de agotamiento emocional que presentan; el promedio más alto corresponde a los maestros con más de 20 años de antigüedad en el servicio ( $m=9.82$ ,  $ds=6.56$ ), seguidos por los que tienen entre 15 y 20 años ( $m=9.59$ ,  $ds=6.67$ ), hasta el extremo encontrar muy bajo agotamiento emocional en los maestros de menos de tres años de servicio ( $m=6.43$ ,  $d.s.=5.06$ )

Los maestros cuyo grado de escolaridad es doctorado ( $m=9.80$ ,  $ds=4.09$ ), presentan un promedio mayor que los que tienen menor escolaridad normal básica ( $m=9.75$ ,  $d.s.=6.44$ ), licenciatura en escuela normal ( $m=8.91$ ,  $d.s.=6.18$ ) por lo tanto padecen mayor agotamiento emocional.

El promedio de los maestros que poseen doble plaza ( $m=10.24$ ,  $ds=7.24$ ) es mayor que los que trabajan una sola ( $m=8.82$ ,  $ds=5.64$ ), lo que significa el nivel de agotamiento emocional es mayor en los primeros.

En el factor despersonalización, también se observan algunas diferencias entre grupos por ejemplo se advierte que los profesores con más de 20 años de antigüedad en el servicio ( $m=3.33$ ,  $ds=3.45$ ) son los que muestran el promedio más alto en despersonalización.

También corresponde a los profesores que viven en unión libre ( $m=3.90$ ,  $ds=3.84$ ), ser los que presentan mayor nivel de despersonalización, seguidos por los maestros que están divorciados ( $m=3.63$ ,  $ds=3.02$ ), los que son viudos ( $m=3.36$ ,  $ds=3.91$ ), los que están casados ( $m=3.32$ ,  $ds=3.32$ ), los solteros ( $m=2.92$ ,  $ds=2.89$ ) y los separados ( $m=2.45$ ,  $ds=3.70$ )

En la dimensión de logro personal también existen diferencias en cuanto a promedio se refiere, donde por cierto una puntuación alta en esta escala indica que la persona está realizando adecuadamente su trabajo y que sufre menor síndrome de Burnout). Los resultados indican que el promedio de los profesores que solamente cursaron la normal básica ( $m=3.38$ ,  $ds=3.32$ ) es mayor que el de los que cursaron la licenciatura en la escuela normal ( $m=3.27$ ,  $ds=3.02$ ), maestría ( $m=3.00$ ,  $ds=3.02$ ), licenciatura en UPN ( $m=2.96$ ,  $ds=3.63$ ) o doctorado ( $m=2.60$ ,  $ds=2.30$ ), lo que nos revela que entre menor preparación tengan los profesor de educación primaria, mayor logro personal sentirán tener. Esto nos habla de la probable insatisfacción que les causa a los maestros de este nivel educativo, el seguir desempeñándose en el mismo medio y en el mismo nivel cuando han cursado un postgrado, entonces se muestran más exigentes en su trabajo y su satisfacción es menor, porque su deseo sería trabajar en otros niveles, mejor remunerados y con mayor estatus social; sin embargo su situación laboral en nada se modifica, salvo que su nuevo perfil profesional les ayude a tener mayor promoción salarial en el programa de carrera magisterial.

La manera como se perciben los profesores en relación con su desempeño profesional (logro personal) evidencia que aquellos que tienen menos antigüedad se perciben más competentes para desempeñar sus funciones. Así, los resultados revelan que los docentes con menos de 3 años de servicio ( $m=25.29$ ,  $ds=3.77$ ) son los que tienen el promedio más alto, mientras

que los que tienen más años de servicio entre 15 y 20 ( $m=21.77$ ,  $d.s.=6.75$ ), más de 20 años ( $m=22.51$ ,  $d.s.=5.90$ ).

Una vez que hemos identificado los niveles de SBO en los maestros, nos preguntamos ahora ¿cuáles son las estrategias de afrontamiento que emplean los maestros de la escuela primaria en situaciones de estrés? La respuesta es por demás interesante, ya que se encontró que los profesores a lo largo de su carrera profesional pasan por un proceso homogeneizador y de desarrollo de identidad; es decir, aprenden a ser “profesores”, al asumirse como tales eliminan así las diferencias de género, nivel de escolaridad, paternidad, etc. lo cual se observa a través de las formas optimistas y positivas con las que afrontan las situaciones estresantes en su lugar de trabajo. Por ejemplo, los profesores desde que egresan de las escuelas normales e inician su labor educativa, van adquiriendo el hábito de la búsqueda de apoyo social para llevar a cabo su trabajo. De este modo se acercan al médico, al ingeniero o al técnico cuando requieren de sus apoyos para enriquecer su trabajo, ya sea con la información que adquieren, o los conocimientos de un especialista en determinada área; se dan por bien apoyados en su intención de mejorar su trabajo, todo con el fin de beneficiar a sus alumnos en sus aprendizajes; por ello su nivel de escolaridad ya sea maestría, licenciatura o doctorado, tendrá la misma tendencia: a la búsqueda de apoyo social instrumental.

La profesión de enseñar como quehacer conductor, orientador, guía y formador, se ha caracterizado por esperar el momento oportuno durante el proceso educativo para comunicar a los niños lo que deben aprender y lo que deben saber, haciendo uso de la motivación pedagógica en el procedimiento didáctico -esta es la tarea cotidiana del maestro-. En este sentido, parece encontrarse la respuesta de los profesores hacia el afrontamiento del estrés al demorar el momento adecuado para hacerle frente, de manera que no afecte negativamente a las personas de las que es responsable por tomar decisiones precipitadas.

Los maestros muestran una orientación centrada en el acontecimiento determinado al que hay que hacer frente, tratando de evitar aquellas ideas que

distraigan el propósito que se pretende alcanzar, y es que los maestros han trabajado por objetivos varios años de su carrera, los programas oficiales de la Secretaría de Educación por mucho tiempo marcaron objetivos específicos por alcanzar en cada clase y en cada asignatura; actualmente también se trabaja partiendo de un propósito que se debe alcanzar en cada uno de los espacios curriculares, por esta razón sus respuestas ante las situaciones estresantes se orientan hacia la supresión de actividades distractoras sin importar el nivel de preparación académica con que cuenten los profesores.

De igual forma, las estrategias dirigidas a la resolución de problemas, las utilizan tanto los maestros que tienen hijos (muchos o pocos) como aquellos que no tienen. Ambos grupos de maestros buscan modificar y mejorar las situaciones estresantes de manera analítica, esto puede deberse a que su quehacer cotidiano (la educación) les ha permitido desarrollar habilidades relacionadas con esta tarea, y saben que esta práctica les ayuda a llevar a cabo de manera ordenada todo tipo de trabajo, evitando así la improvisación que les provoca tensión y un estado difícil de controlar, por ello se enfrentan con acciones directas para cambiar todo tipo de situaciones que se les presente, ya sea buscando apoyos que les ayuden a orientarse o meditando acerca del paso que van a tomar como estrategia que les permita concentrarse en sus propósitos.

Nos queda claro que la función de ser maestro es una tarea auto-formatadora, ahí los maestros obtienen aprendizajes, hábitos, actitudes y valores al mismo tiempo que educan a los pequeños. También se observó que los maestros que ocupan el cargo de directivos de las escuelas primarias emplean el afrontamiento activo, la planeación, la búsqueda de apoyo social instrumental y la supresión de actividades distractoras como estrategias de afrontamiento hacia el estrés. Lo anterior se debe a que el cargo que tienen ante Secretaría de Educación como responsables de la escuela, y las propias tareas del puesto que desempeñan, promueven en estos profesores un hábito que exige planear, confrontar la situación de forma directa y delegar en otros las actividades que requieren de menor atención, para ellos poder concentrarse en

las tareas importantes y ubicar el momento adecuado para tomar las decisiones que beneficien al plantel a su cargo.

Se observa que los maestros utilizan la búsqueda del momento adecuado para resolver las situaciones estresantes (refrenar el afrontamiento). En este caso el promedio más alto ( $m=9.70$ ,  $ds=2.50$ ) corresponde a los maestros que vivían en unión libre, en segundo lugar están los separados ( $m=9.55$ ,  $ds=2.07$ ), seguidos por los divorciados ( $m=8.84$ ,  $ds=1.77$ ), los casados ( $m=8.83$ ,  $ds=2.00$ ), viudos ( $m=8.78$ ,  $ds=2.04$ ) y solteros ( $m=8.54$ ,  $ds=2.18$ ).

Los maestros que viven solos (solteros) en comparación con los que refieren tener pareja, llevan a cabo más acciones directas que les permitan modificar vivencias estresantes; en este sentido, cuando tienen que enfrentarse a las nuevas situaciones que se les van presentando se muestran más atentos a ese nuevo acontecimiento, lo enfrentan directamente y buscan encontrar las mejores alternativas que les permitan alcanzar sus expectativas; de este modo, planean su porvenir, buscan el apoyo de diversas fuentes que les proporcionen información y que les orienten para poder enfrentarse sin obstáculos a la toma de decisiones.

Se identificó que las estrategias de afrontamiento mejor empleadas por los docentes son: búsqueda de apoyo social instrumental, supresión de actividades distractoras y refrenar el afrontamiento; así como aceptación, desconexión mental y desahogarse o centrarse en las emociones. Esto representa fundamentos sanos que pueden ser atendidos para ser trabajados con los maestros con el fin de mejorar las formas de prevenir y manejar el estrés, haciendo uso del apoyo de la psicoterapia humanista. (Ver propuesta).

## **Capítulo VII Propuesta de prevención del Síndrome del Burnout**

El conocimiento de los resultados de la presencia del (SBO) en los maestros de León, Guanajuato, a pesar de que presenta niveles bajos de este padecimiento, nos invita a considerar un conjunto de acciones preventivas y de afrontamiento que aplicadas a la vida laboral de los docentes pueden ayudar a mantener estados deseables de protección de la salud psíquica de los profesores, con los consiguientes beneficios tanto para éstos como para la propia institución. En esta propuesta se retoman, por un lado, elementos de la psicoterapia humanista y por el otro, elementos generales para su intervención.

Una de las tareas necesarias para llevar a cabo una intervención preventiva de este tipo, es conseguir el compromiso de los directivos de las instituciones educativas y sobre todo de las autoridades de la Secretaría de Educación, ellos deben ser conscientes de la importancia del problema y estar convencidos de la necesidad de llevar a cabo este tipo de intervenciones.

También es ineludible para el desarrollo de una intervención, la realización de un diagnóstico de la problemática del centro de trabajo a la que se ha de atender; habrá que conocer los factores más próximos que provocan el SBO. Tanto los relacionados con la situación laboral como los relacionados con las características de los individuos. Para este propósito es necesario evaluar la magnitud de sus consecuencias. Las condiciones y las formas de organización de las escuelas y de las características individuales de los maestros pueden requerir formas y contenidos homogéneos a la hora de llevar a cabo una intervención concreta.

Se recomienda evaluar permanentemente las acciones emprendidas en la intervención, llevar registros de los resultados para corroborar si los sujetos participantes manifiestan alguna mejoría notable, disminuyendo sus sentimientos de malestar general que les aqueja.

Los maestros de educación básica según la normatividad de los Consejos técnicos (Rodríguez Flores, 1998) deben reunirse una vez al mes en sesiones

de Órgano Colegiado para tratar cuestiones de carácter educativo, este espacio es el que puede ayudar a los docentes para llevar a cabo acciones concretas planeadas y organizadas para prevenir y afrontar el SBO. Igualmente los espacios utilizados por la Secretaría de Educación para llevar a cabo la capacitación de los maestros en los talleres generales de actualización en el mes de agosto, pueden ser empleados para abordar con los docentes, aquellos elementos generales de información que puedan orientarlos para prevenir y afrontar el estrés laboral y el SBO.

Se proponen estrategias generales que aplicadas a la vida escolar de los profesores ayudarán a prevenir este problema antes de que llegue a niveles que podemos lamentar. Para exponer la propuesta, primero se revisan elementos conceptuales de la psicología humanista que explican los conceptos básicos tales como: el darse cuenta, el self o yo, el autoconcepto, la congruencia, la empatía, la aceptación incondicional y la tendencia actualizadora que son la base de la propuesta que se presenta más adelante. De esta manera se pone a consideración de ustedes lectores estos elementos que constituyen una propuesta para la prevención y atención de los docentes que son amenazados por el SBO.

Se denomina Psicología Humanista a la corriente que nace como parte de un movimiento cultural surgido en Estados Unidos en la década de los 50's del siglo XX. Surgió como reacción al Psicoanálisis, y al Conductismo; dos teorías con planteamientos opuestos en muchos aspectos que predominaban en ese momento. La psicología Humanista concibe a la persona como una totalidad en la que se interrelacionan factores físicos, emocionales, ideológicos, o espirituales; esta corriente no separa aspectos del ser humano, señalándolos como la causa de la enfermedad, sino que ve en el hombre un ser completo y tiene en cuenta cada aspecto y su influencia en el resto.

En esta corriente pronto surgieron enfoques teóricos y terapéuticos diversos en el marco de la psicología humanista que han generado un conjunto de técnicas de trabajo y teorías que han fortalecido esta escuela, así tenemos la psicología arquetípica de Carl Gustav Jung, la teoría de las

necesidades de Maslow, la terapia gestáltica de Fritz Perls, la teoría existencial de Rollo May, la psicología transpersonal de Ken Wilbert y Stanislav Grof y la terapia centrada en el cliente de Carl Rogers, entre otras.

El conjunto de aportaciones de teóricos y psicoterapeutas, constituyen varios enfoques pertenecientes a la misma familia, cuyos principios caracterizan la esencia de la psicología humanista. En este trabajo citaremos los más representativos para el asunto que nos ocupa:

Para Maslow el darse cuenta representa una de las dimensiones de la autorrealización; se trata de una capacidad inherente en el ser humano donde las personas toman conciencia de lo que son sus percepciones intrínsecas y extrínsecas, de modo que se va guiando en su vida por dos aspectos; lo intrapersonal y lo interpersonal, lo cual significa que la exploración inicie con el interior para después dirigirse al exterior (Vargas Mares, 2002). Esto permite el darse cuenta por sí mismo de la realidad, lo que lo motiva a la toma de decisiones maduras.

El Self o el Yo, surge de la interacción del organismo y el ambiente y también de la que se tiene con otros que son significativos, emerge en forma gradual un concepto de quien soy; aquellas experiencias que parezcan amenazantes al yo son negadas y consideradas ajenas a éste (Engler, 1999). Es el núcleo de la personalidad, organizado y coherente compuesto de percepciones y sensaciones. Se define como el yo que verdaderamente soy. Impulsa al crecimiento, al desarrollo, nos aleja de lo que no se es. Las experiencias en la vida de la persona pueden ser simbolizadas, percibidas y organizadas en relación con el Self o yo. Es ahí donde surgen los conceptos de congruencia e incongruencia en la persona.

El autoconcepto está compuesto de aquellas percepciones y valores conscientes de “mi” o “yo”, algunos de los cuales son un resultado de la propia valoración por parte del organismo de su experiencia y en algunos de los casos han sido tomados o introyectados de otros individuos que son importantes para la persona. Debido a que el autoconcepto surge en parte a través de los demás,

existe el potencial para la disociación o el alejamiento. El autoconcepto entonces es un objeto de percepción, es la imagen que el individuo percibe de sí mismo.

Cuando hablamos de congruencia nos referimos a los momentos en los que la persona se manifiesta como es, cuando es honesto sin dobleces, sin máscaras; es decir cuando es él mismo, reconoce y expresa lo que siente o lo que piensa (Michel, 1998). No quiere decir con esto, que sea provechoso soltar impulsivamente y sin consideración todo sentimiento y acusación que se le ocurra bajo la cómoda impresión de que se está siendo auténtico. Sino que es necesario reconocer lo que está pasando, lo que está sintiendo con relación a sí mismo o a los demás, expresarlo honestamente en un clima de respeto y aceptación, una vez que se ha reconocido si lo que se está sintiendo corresponde a él o al otro, es posible expresarlo.

Empatía es percibir el mundo interno de significados privados y personales del otro, con la que se interactúe, como si fueran los propios, es sentir su confusión o su timidez o su enojo o su sentimiento de haber sido tratado injustamente como si fuera propio, es “meterse en el pellejo del otro”.

Aceptación incondicional es el respeto por el otro como ser humano, es un sentimiento positivo que aflora sin reservas ni evaluaciones y que implica no juzgarlo. Cuando este aprecio se hace presente entre maestro y alumno se asegura que haya más probabilidad de que este último cambie y se desarrolle de manera constructiva. La verdadera prueba de la aceptación positiva incondicional del maestro se presenta con alumnos cuyas conductas y actitudes realmente desafían sus creencias.

Rogers encontró en sus investigaciones que cuando tres elementos están presentes con un mínimo de consistencia en una relación, se estimula un cambio constructivo en las personas que están involucradas en esta relación (Michel, 1998) estos tres elementos promotores del cambio son la congruencia, la empatía y la aceptación incondicional.

En este punto conviene aclarar (Michel, 1998) que hay una diferencia entre aprobación y aceptación, podemos aceptar a alguien con todas sus

limitaciones y sus diferencias e intereses lo cual nada tiene que ver con estar de acuerdo o aprobarlo

Rogers, (1977) a partir de su rica y vasta experiencia clínica, descubrió que en toda persona, por muy dañada o afectada que esté, existen por naturaleza fuerzas de crecimiento y desarrollo, que le empujan a realizarse lo más posible como persona en contacto con su ambiente, basta que existan los tres elementos anteriormente descritos, a ello le llamó tendencia actualizadora.

Con dichos principios Rogers (1977) desarrolló una propuesta psicoterapéutica que ha trascendido diversas fronteras en el mundo de la salud emocional, pasando todas las pruebas a la que la han sometido los científicos de la humanidad contemporánea.

En ella propone como condición básica para el aprendizaje, el establecimiento de un clima de seguridad psicológica o de aceptación incondicional que le permita al estudiante canalizar su energía y su aceptación para aprender aquello que le es relevante y significativo; si el alumno se desenvuelve en un ambiente así, a pesar de las diferencias que puedan existir entre el maestro y él, se sentirá impulsado a manifestarse tal como es, sin fingir, sin buscar barreras que lo protejan de la inseguridad, así podrá sorprenderse y sorprendernos al manifestar lo que en otros espacios no lo pudimos imaginar.

Por seguridad psicológica se entiende el clima propicio para el trabajo y la convivencia, ya sea en el grupo escolar, familiar o cualquier grupo de trabajo, donde la persona se sienta segura, sin amenazas, sin poner en riesgo su libertad, su decisión y su seguridad en general.

Cuando en el grupo falta ese algo que llaman seguridad psicológica, el grupo no desarrolla óptimamente su potencial; por lo tanto no funciona, entonces aparece el fingimiento y el uso de máscaras (Michel, 1998). Cuando no existe la seguridad psicológica, exponen Michel y Chávez (2005), el alumno en lugar de involucrarse en el proceso educativo, estará más preocupado por protegerse de no hacer el ridículo y de lo que pueden pensar de él los demás.

En cambio cuando existe la seguridad psicológica, entonces brota lo mejor del ser humano, es creativo, productivo con gran capacidad para enfrentarse a los retos grupales e individuales; por eso se requiere de un espacio en el contexto escolar donde cada uno tenga libertad de ser, pensar y sentir (Michel, 1998)

Calidez y empatía (Rogers, 1997), son pautas de conducta que se manifiestan en el lenguaje; tono de voz, expresiones faciales y gestos del maestro. El tono emocional de todo un grupo, frecuentemente es influido por la presencia o ausencia de estas cualidades en el profesor. Los miembros del grupo se identifican con el maestro y en ese proceso normalmente internalizan algunas de sus actitudes y pautas de conducta; esto significa que los miembros del grupo gradualmente pueden comenzar a conducirse frente a los demás de la misma manera, como el profesor se conduce ante ellos. Se tornarían más cálidos y amistosos hacia los demás; más empáticos en sus relaciones con los otros; en tales condiciones Rogers asegura que indudablemente se facilita la comunicación. Calidez y empatía son ingredientes indispensables que el profesor no debe olvidar en su afán de crear una atmósfera de aceptación carente de amenaza

En la relación permanente que se da entre maestros y alumnos es necesario practicar la asertividad; la cual se define como una habilidad de la comunicación interpersonal que permite transmitir opiniones, intenciones, posturas, creencias y sentimientos. Esta habilidad favorece la creación de condiciones que permitan conseguir una buena relación, sin sentirse incómodo ni propiciar que el otro se sienta al hacerlo. Usando este ingrediente de la comunicación en una situación en que se pone de manifiesto un conflicto de intereses, ocasiona las mínimas consecuencias negativas para las partes que participan en la relación, fortaleciendo los vínculos positivos con los demás.

Hasta aquí hemos revisado algunos conceptos básicos de la psicología humanista que iremos retomando posteriormente con la intención de explicitar algunos elementos que constituyen esta propuesta para la prevención y el manejo del estrés en los profesores de educación primaria. Ahora describiremos

algunas técnicas que igualmente se derivan de los postulados de la psicología humanista y que prometen ser herramientas ricas en posibilidades de ayuda para los profesores que demandan espacios para ser escuchados cuando quieren comunicar sus sentimientos, sus pensamientos y sus emociones. Nos referimos al Círculo de Aprendizaje Interpersonal.

De la esencia del humanismo obtienen los principios para elaborar su propuesta que se cristaliza en el Círculo de Aprendizaje Interpersonal (CAI), Michel y Chávez (2005) señalan que esta técnica integra elementos de los grupos “T” y el método de laboratorio de Lewin (Nordby y Hall, 1998) que propicia una experiencia de crecimiento personal dentro de un contexto laboral, donde la persona reconoce y respeta al otro y al mismo tiempo es respetuosa consigo misma (SEG, 1994); ahí se vive una experiencia y se expresa la propia versión del mundo de manera segura y clara donde se utiliza la empatía en el contexto escolar para estimular la seguridad emocional o psicológica de los que participan; está inspirado en un ser humano que se atreve a participar, ser creativo, utilizando su propio potencial en beneficio propio y de su organización.

El objetivo del Círculo de aprendizaje interpersonal según Michel (2005) es poner al alcance de líderes de organizaciones que estén dispuestos a emplearlo como una oportunidad de desarrollo en el trabajo con grupos de personas. Participar en el Círculo de Aprendizaje Interpersonal es un proceso sencillo que no requiere la inversión de mucho tiempo para su desarrollo; sin embargo sí requiere de un interés genuino de apertura al potencial productivo del trabajo comunitario, así como a la filosofía del desarrollo humano; es decir requiere de una actitud positiva y participativa, donde los integrantes del grupo estén dispuestos a buscar su crecimiento personal en un ambiente de respeto, aceptación y colaboración para favorecer un proceso de vida satisfactorio y saludable.

El CAI tampoco requiere demasiado tiempo de entrenamiento, basta la misma práctica y la creatividad del facilitador (quien es capacitado) para perfeccionar su desarrollo. Cuando una persona empieza a experimentar el sentirse escuchado, respetado y validado como realmente es, (Michlel 1998) se

siente estimulado su propio potencial como persona y entonces se encuentra preparado para trascender en su experiencia; transformándose de la desconfianza a la confianza, de la distancia emocional a la cercanía y del rechazo al respeto; al sentirse respetado su participación se muestra con mayor interés, sensibilidad y compromiso con su grupo.

El CAI promueve relaciones de mayor cercanía entre las personas independientemente de sus diferencias; esta se da al compartir en un ambiente de seguridad psicológica lo que somos, sentimos o pensamos aunque no se coincida con las expectativas e intereses del otro.

Cuando una persona finge autenticidad, cuando se pone máscaras y actúa en función de los otros y comparte con los demás solo lo que los otros esperan, se desarrollan las relaciones superficiales e irrelevantes entre las personas, en ellas está ausente la confianza, el compromiso y los lazos afectivos. De ahí que el camino para desarrollar la confianza, es promoviendo el clima de seguridad psicológica que permita a las personas conocerse entre sí, ya que en la diferencia productiva de un grupo con el mismo antes o con otros está influida por el grado de confianza desarrollada entre sus miembros.

Cuando los miembros de un grupo participan en un CAI, deben tener presente la existencia de las respuestas automáticas bloqueadoras (Gordon, 1988) conocidas también como “RABs”, que como su nombre lo indica bloquean el proceso de la comunicación entre las personas del grupo. Estas son algunas de ellas: aconsejar, criticar, apoyar, resolver o solucionar, advertir, sermonear, bromear, distraer, indagar o curiosear, interpretar, utilizar el sarcasmo o la ironía, cambiar de tema, invalidar un sentimiento, regañar, disculparse o dar explicaciones, aprobar, dar información racional, etc.

Los RABs deben evitarse durante el trabajo del CAI, ya que impiden el establecimiento del clima de seguridad psicológica entre los miembros del grupo.

Michel y Chavéz (2005) afirman que a través de la práctica del CAI los miembros del grupo van incorporando a su propia cultura una forma alternativa de relacionarse con los demás, una manera de negociar las diferencias, una

postura del respeto y de la escucha, una actitud de apertura y de confianza ante el conflicto.

A continuación se describen brevemente las tres etapas del CAI que proponen Michel y Chávez (2005).

La práctica constante del CAI permite desarrollar habilidades para la comunicación asertiva, en un ambiente de aceptación y respeto, en un clima propicio para el desarrollo personal, donde la calidez como rico ingrediente de la relación humana favorece la participación comprometida con el crecimiento del grupo y de sus integrantes.

El ejercicio sistemático del CAI, (Michel,1998) a partir de un mínimo de capacitación, estimula la seguridad emocional en el ambiente de las organizaciones, y promueve a través del aprendizaje experiencial una cultura participativa indispensable aun en un proceso modernizador centrado en la productividad y en la eficiencia.

La primera etapa funciona donde la validación o reflejo de experiencias se lleva a cabo de manera casi literal, la gente repite lo que escuchó, ahí pone los sentimientos y los contenidos descriptivos del relato. En esta primera etapa los integrantes del grupo van cada uno a su propio ritmo, aprendiendo de la experiencia del compañero, escuchando con respeto y atención, sin quererlo cambiar.

#### *Una secuencia del CAI de Nivel I (Michel, 1998:127-135 )*

1. Establecer un ambiente de trabajo. Se acomodan facilitador y grupo en círculo en lugar confortable, aislados de ruidos y distracciones.

2. Revisión de reglas del círculo. Todos tienen la oportunidad de compartir algo personal. Se vale pasar si no se desea compartir algo. Escuchar a la persona mientras esté hablando de su experiencia. El tiempo para compartir ha de ser distribuido de manera equitativa. Cuando un compañero esté compartiendo su experiencia, los demás deben estar escuchando en silencio y con atención. No se valen burlas, comentarios, interrupciones y de preferencia, ni preguntas. Lo

que aquí se hable debe ser tratado con respeto, no ser platicado fuera del grupo como chisme o información descontextualizada. Si alguien de los participantes se siente violentado o forzado para continuar en la sesión se le pide que se retire sin miedo a represalias.

3. Introducción al tema de la experiencia. Se hace saber al grupo, el tópic para hoy. Ejemplo vamos a hablar de una experiencia donde me sentí ... traicionado, o donde me sentí ... molesto o alguna experiencia donde me sentí no escuchado por mi jefe o platicar lo que me preocupa ahora.

4. Fase de expresión. Iniciar invitando de forma abierta al grupo. Si no se ofrece algún voluntario, el facilitador inicia poniendo la muestra. Comparte su experiencia en términos personales utilizando la primera persona. Al terminar vuelve a insistir ¿alguien más le gustaría compartir algo?.

5. Fase de validación. Se trata de repetir o sintetizar de la manera más precisa lo que cada uno de nuestros compañeros dijo, sin quitarle ni ponerle. Aquí no se trata de cambiar a nadie, ni de dar consejos ni críticas, simplemente de entender lo que nos dijo el otro... es como ponernos en sus zapatos. El facilitador preguntará ¿alguien captó algo más? o ¿faltó algo de repetir? Al terminar de dar el reflejo se le pregunta a la persona si siente que le entendió, o si faltó algo; si es así, se le da un breve espacio para que complete. Se prosigue así con cada uno.

6. Cierre de la sesión del círculo. Al terminar se le puede preguntar a los participantes ¿Qué aprendieron el día de hoy? En esta fase no es necesario el acuse de recibo. Una vez concluida la sesión formalmente se declara terminada, se les da las gracias a los participantes por compartir sus experiencias y también por haber escuchado.

En la segunda etapa, la persona ya ha integrado a su repertorio la capacidad de escuchar con empatía, puede desarrollar más su sensibilidad para captar con mayor finura los matices de la comunicación humana para usarlos más tarde. Aquí la persona aprende a distinguir seis elementos presentes en la

relación humana: sentimientos, pensamientos, deseos, peticiones, descripción de hechos y decisiones. En la segunda etapa, el participante desarrolla herramientas para manejar el conflicto humano inherente a cualquier relación.

### *El CAI, nivel II (Michel, 1998:149-155)*

Michel (1998) describe el segundo nivel como aquel que está construido sobre el anterior (primer nivel), promueve en el nuevo facilitador, la capacidad de discriminar con mayor precisión tanto el mensaje emitido, como el recibido, en términos de los seis elementos siguientes: sentimientos, interpretaciones o pensamientos, deseos o necesidades, descripciones de hechos, peticiones y acciones o decisiones tomadas.

El objetivo más específico de este nivel es promover el manejo constructivo de sentimientos. Cuando una persona toma consciencia de la transparencia de la comunicación propia y ajena, es capaz de reconocer con mayor precisión y oportunidad sus propios sentimientos y deseos en el proceso de su comunicación interpersonal, estará entonces en condiciones de promover relaciones más significativas estimulantes y solidarias; y al mismo tiempo evitará tanto la experiencia de manipular como la de ser manipulado.

El propósito del círculo de aprendizaje en este nivel y en los otros dos restantes es la promoción de la salud mental, grupal e individual a través de las relaciones y la comunicación interpersonal clara, directa, personal y respetuosa, donde la gente tome la responsabilidad de sus deseos y sentimientos sin esperar ser adivinado.

Para ilustrar los seis elementos de la comunicación humana Michel (1998) describe el siguiente episodio en el que una esposa le expresa lo siguiente a su marido: “Yo todavía no se que gracia le encuentras cuando te vas con tus amigos durante las fiestas a contar chistes sucios y hablar en doble sentido... parecen muchachitos adolescentes, además a todas las esposas nos relegan... cuando se va a una fiesta de parejas se supone que convives con tu esposa, me

parece una grosería del mal gusto que hasta la hora de irnos te acuerdes que tienes mujer...”

El esposo al oír a su mujer, probablemente se sienta atado y responda a la defensiva, contra atacando a su vez a su mujer, cuando los dos interlocutores contestan con las mismas expresiones de siempre: “tú no me escuchas, pues yo tampoco te escucho”.

La rueda de la consciencia como le llama Michel (1998) al segundo nivel del CAI ofrece una alternativa para facilitar formas menos desgastantes y más estimulantes de relación interpersonal. Cuando existe la actitud receptiva y la disponibilidad de invertir tiempo y energía en una relación, la rueda de la consciencia se convierte en un recurso de gran utilidad que se inicia con una primera consigna simple y clara: desglosar la intervención, de quien ha expresado algo, en términos de los seis elementos mencionados. Este primer paso representa el inicio en la construcción de un diálogo honesto y productivo. En este caso de la pareja, la disección de la intervención de la mujer, Michel (1998) la representa de la siguiente manera:

SENTIMIENTOS. “Me siento relegada, me siento incómoda, me siento poco importante, me siento sola”.

INTERPRETACIÓN. (Pensamientos, fantasías personales). “Cuando te vas con tus amigos pienso que es por que no me quieres, pienso que ellos son más importantes que yo. A veces hasta pienso que andas con otra mujer”.

DESCRIPCIÓN. “Un ejemplo de lo que me pasa, fue el miércoles pasado que estuve esperándote hasta las 11:30... esperaba que pasarías por mi a las ocho para ir a cenar fuera, como me lo habías dicho en la mañana a la hora del desayuno”.

DESEOS. “Tengo ganas de estar más cerca de ti, de pasar más tiempo contigo”.

PETICIÓN. “Yo te pido que salgamos tú y yo solos a cenar fuera un día a la semana, por ejemplo los miércoles. Si cambias tus planes, te pido que me avises dos horas antes por lo menos”.

ACCIÓN DECISIÓN. “Te comunico mi decisión de, a partir de mañana tomar una clase de guitarra”.

### *El CAI de nivel III (Michel, 1998: 159-167)*

Inicialmente el facilitador, lee o dramatiza con ayuda del grupo un trozo de diálogo y luego pide a los miembros del grupo, que identifiquen en dicha oración cada uno de los seis elementos presentados en la rueda de la consciencia. Un aprendizaje importante en este primer ejercicio se refiere a la distinción (aparentemente obvia) entre los sentimientos y los pensamientos. Las personas usualmente reportan que sienten lo que en realidad piensan, y a si mismo piensan lo que describen la realidad cuando en realidad solo la están interpretando desde su propia óptica, es decir desde su propia historia; las personas suelen tener dificultad en la expresión clara y directa de sus deseos, necesidades o preferencias.

Michel (1998) señala que es importante que en el ejercicio del nivel dos del CAI, cada miembro de un grupo tome consciencia de la importancia de asumir la realidad, y el riesgo de pedir de manera explícita y clara posible sin suponer que el otro es adivino y también sin auto invalidar su derecho a querer algo (la persona que sabe pedir no tiene que chantajear). Al no expresar con claridad una necesidad esta de cualquier manera sigue existiendo independientemente de haber sido expresada o no. Cualquier necesidad o deseo no expresado busca otros cauces tan variados como la diversidad de personas existentes en el mundo. Hay por ejemplo aquellos que se enferman físicamente de tanto aguantarse, existen otros que más bien tienden a deprimirse; otros más se convierten en expertos manipuladores que siempre logran lo que quieren por debajo de la mesa, de manera consciente o a veces de manera no consciente.

En la tercera etapa, es necesaria la promoción de un clima de intercambio que facilite el fluir de la retroalimentación al interior del grupo, de la información de cómo los miembros del grupo se afectan entre sí. En esta etapa de retroalimentación, se estimulan los recursos individuales y sociales a través de promover las condiciones que faciliten que cada persona tenga la libertad interior y exterior para compartir tanto las incomodidades como las satisfacciones ocurridas al interior de su grupo en el proceso cotidiano.

#### Secuencia del CAI nivel III (Michel, 1998)

El CAI en su nivel III (de retroalimentación) pretende el desarrollo de la expresión clara directa y personal especialmente en el proceso de exploración en situaciones de dificultad interpersonal. En otras palabras el desarrollo de habilidades tanto de “recepción empática”, como de “expresión asertiva” son esenciales para la consolidación de una cultura del respeto y del desarrollo humano.

Cuando en un ambiente laboral, escolar, familiar etc. la conducta de alguna persona genera malestar entre sus compañeros de grupo, y este malestar es comunicado verbalmente, suele ocurrir, que aunque la parte aludida reciba la información, ésta llega a ser percibida como algo amenazante. En estas condiciones en lugar de iniciarse un cambio con dicho intercambio de información, la persona implicada se pone a la defensiva. En lugar de revisar desapasionadamente esa información potencialmente constructiva, responde según su estilo personal, con un contra ataque, con una justificación o hasta con depresión. El elemento común en este tipo de respuesta es la resistencia al cambio (el no cambio). La persona informada de sus “errores” responde de una manera consciente o inconsciente más o menos de esta forma:

“Esto que me están diciendo ahora me lo dicen solo para hacerme sentir mal, o por la influencia negativa que algún entrometido ejerce en esta relación; por lo tanto cualquier cosa que me digan está matizada, está contaminada con la intención de perjudicarme o de lastimarme. Siendo así, dicha información no tiene ningún valor objetivo, no me sirve para cambiar, más aun debo protegerme

de ella, debo defenderme y justificarme y si ello no es posible me sentiré vulnerable...”

Existen entre las personas, múltiples diferencias de educación de formas de percibir, de género, de grupos de referencia socioeconómica, de valores, etc. Esta diversidad es una de las condiciones inherentes a la relación humana, paradójicamente más enriquecedoras y a la vez desgastantes.

Afirma Michel (1998) que cuando un grupo, es incapaz de desarrollar y establecer una cultura de respeto y aprovechamiento de las diferencias cuando tiene a ver más las incompatibilidades que las oportunidades, cuando el ejercicio de descontar e invalidar a otro es más común que el de escuchar y tratar de entender entonces el grupo termina perdiéndose y naufragando en los mares de la pseudo comunidad.

El que dos personas no coincidan en determinada posición no implica en que uno esté bien y el otro mal, el tener distintas necesidades e intereses no tiene que significar incompatibilidades irreductibles. El ingrediente cotidiano de la relación humana es el conflicto ante el cual, dos alternativas como extremos de un continuo, se abren como líneas de solución.

Para que un grupo se convierta por un lado en un espacio de desarrollo de sus miembros, y por el otro mantenga un alto nivel de eficiencia es necesaria la promoción de un clima de intercambio que facilite que la retroalimentación que fluya al interior del grupo; es decir la información de cómo los miembros del grupo se afectan entre sí. Un grupo sin flujo de retroalimentación, es un grupo en donde se desarrollan ruidos históricos, es decir sentimientos negativos acumulados, promotores de ineficiencia y de insatisfacción personal crónica.

Michel (1998) comenta que el nivel III de los círculos de aprendizaje interpersonal se inicia propiamente con la elección de un espacio y tiempo designados especialmente para el intercambio de retroalimentación en donde cada miembro del grupo (de preferencia no mayor de 10) conozca las siguientes reglas básicas:

1. Ha de ser solicitada o autorizada por quien la recibe. (Las posibilidades de intercambio constructivo son mínimas para quien aun con la mejor intención, percibe un consejo o sugerencia, sin haberla pedido). Es difícil aceptar o asimilar un mensaje cuando simplemente no se está en disposición psicológica de apertura para reconocer la validez potencial de la información compartida.
2. Utiliza la primera persona: la filosofía del intercambio de retroalimentación implica que cada quien asuma únicamente su responsabilidad para evitar manipulación y para facilitar mayor transparencia.
3. Ha de ser descriptiva: ha de incluir tres elementos; cómo, cuándo, dónde. La expresión en términos claros y concisos evita malos entendidos.
4. Se refiere a un sentimiento “Cómo tu conducta me afecta a mí”, o en otros términos, “Como me siento yo cuando tú haces eso”, me molesta, me incomoda, me siento tomado en cuenta, etc.
5. La retroalimentación positiva puede darse frente a otros miembros del grupo. Decirle algo a alguien positivo frente a un grupo puede tener un gran impacto personal cuando se hace de manera honesta.
6. Evitar ser impuesta. Por ejemplo en lugar de simplemente soltar un adjetivo sin previo aviso o sermón disfrazado de retroalimentación, se puede iniciar el intercambio con un “tengo algo que quiero decirte, me podrías escuchar unos minutos” o “me gustaría hablarte de cómo me he sentido contigo, ¿tienes tiempo ahora?”.
7. Evita la segunda persona del singular y la primera del plural. Un mensaje de “nos sentimos mal contigo por...” diluye el impacto personal del mensaje. Cuando la expresión es traducida al singular, se facilita la comprensión de la experiencia: “yo me sentí mal contigo por”.
8. Evitará juicios y adjetivos. Frases como “tu siempre llegas tarde o eres un flojo”, pueden sustituirse por “yo me sentí incomodo, me sentí molesto, o me

sentí no tomado en cuenta”, cuando ayer en la mañana llegaste a las nueve; una hora después de lo acordado para nuestra reunión, etc.

9. Evitará interpretaciones. Por ejemplo “llegas tarde para molestarme” eres desconsiderado, y con ello das muestras de inmadurez etc., pueden remplazarse por, “me molesta cuando llegas tarde los lunes”.

10. La retroalimentación negativa evitará realizarse en público. Solo en circunstancias de mayor confianza y seguridad psicológica es aconsejable que se realice grupalmente el intercambio de retroalimentación negativa.

Nota. En el intercambio de retroalimentación puede llegar a ser necesario hacer peticiones. Estas no forman parte específica de la retroalimentación, su objetivo es el de buscar un cambio conductual (Michel, 1998).

El Círculo de aprendizaje interpersonal promueve en el grupo un clima de seguridad psicológica; es decir de aceptación, respeto y confianza, este procedimiento está basado en la experiencia de compartir vivencias personales significativas, donde la empatía estimula el establecimiento de un clima propicio que permite a los participantes que se reconozcan y respeten al otro, al mismo tiempo que se respeten a sí mismos, expresando la propia versión del mundo de manera clara sin juzgar ni juzgarse, se trata también de utilizar su propio potencial en el proceso de descubrirse tal como son.

Un maestro que practica y participa en el CAI, para promover la expresión y el desahogo, (Michel, 2005) no requiere de una formación académica como terapeuta, requiere simplemente de crecer como persona y desarrollar una cualidad básica para cualquier facilitador del desarrollo humano; el escuchar con respeto.

### *Programa preventivo*

Las aportaciones propuestas por la psicología humanista, complementadas con otros elementos de carácter general, nos darán la pauta para organizar en un futuro un programa preventivo, cuyo propósito será apoyar a los maestros para poder enfrentar, prevenir y manejar el estrés en las aulas y en la escuela. Las acciones que a continuación se presentan, están organizados en cinco grandes rubros que van dirigidas a la relación: 1. profesor-alumnos, 2. profesor-herramientas de trabajo, 3. profesor-capacitación, 4. profesor-administración, y 5. profesor-salud física y mental.

#### *El profesor y los alumnos*

Para trabajar con alumnos donde se presenta falta de motivación para el trabajo en el aula, es necesario poner en práctica los tres elementos para el cambio constructivo en las personas, propuestos por Rogers (1997) congruencia, empatía y aceptación incondicional, donde se genere un clima de seguridad psicológica que le permita al grupo sentirse libre de amenazas para que junto con el profesor despierten el interés por establecer sus propias metas de trabajo y de crecimiento personal.

Para hacer frente a los episodios de indisciplina que se producen en algunas aulas, se proponen los métodos que tienen relación con la fluidez en la comunicación con los alumnos, el respeto a las minorías, el desarrollo de conductas de empatía y el establecimiento de un clima de seguridad psicológica.

#### *El profesor y las herramientas de trabajo*

Proporcionar los medios necesarios (materiales, equipo, mobiliario) para la realización del trabajo eficaz.

Es preciso fortalecer los vínculos sociales entre los trabajadores, favorecer el trabajo en grupo y evitar el aislamiento. Haciendo énfasis en las estrategias de colaboración y cooperación grupal.

### *El profesor y la capacitación*

Se pondrá a disposición de los profesores y profesoras, estrategias para que puedan hacer frente a las situaciones de estrés, utilizando los Círculos de aprendizaje interpersonal en sus tres niveles, aplicar la asertividad y el clima de seguridad psicológica con la finalidad de que puedan transferirlos a sus lugares de trabajo y transmitirlos sus alumnos.

El Cambio de actitud en los individuos por medio de información suministrada, a través de un proceso de "interiorización" en los diversos "sistemas de representación" que resulten predominantes en el sujeto destinatario de la misma. Ello a través del uso adecuado del lenguaje y la comunicación asertiva utilizando los principios del humanismo

Técnicas psicológicas de dinámica de grupos mediante el empleo de los procedimientos del CAI que a su vez favorece el crecimiento continuo dentro de la organización.

Entre las técnicas para la adquisición y mejora de las estrategias individuales de afrontamiento del estrés, señalamos aquellas que tienen como objetivo la adquisición de habilidades para la resolución de problemas y manejo de emociones, donde destacan las habilidades para la expresión, manejo de sentimientos de rabia, de culpa, relajación y humor a través de la psicoterapia humanista.

Aumentar los sentimientos de competencia profesional por medio de la asistencia a jornadas de capacitación y actualización de alta calidad y talleres de entrenamiento, rediseño de tareas, distanciamiento mental del trabajo fuera del horario laboral, mediante la práctica de ejercicio o algún deporte o hobby; así como tomar pequeños momentos de descanso durante el trabajo.

Adiestrar al individuo para que consiga conducirse de una forma asertiva, consiste en conseguir una mayor capacidad para expresar los sentimientos, deseos y necesidades de manera libre, clara e inequívoca ante los demás, y que esté dirigida al logro de los objetivos del individuo, respetando los puntos de

vista del otro. Mediante esta técnica se desarrolla la autoestima y se evita la reacción de estrés.

### *El profesor y la administración*

Para sobrellevar la carga de trabajo, se recomienda planear y organizar las actividades con antelación, tener en cuenta ritmos y tiempos, potenciar la coordinación y adecuar el número de alumnos por grupo, evitar la sobrecarga de trabajo, solicitándoles a las autoridades de la SEG planear con antelación sus tareas para que la solicitud de documentación y demás reportes adicionales que soliciten a los profesores no sea de un día para otro, considerando la carga de trabajo que ya de por sí tienen los maestros con sus alumnos.

Programa para el manejo del tiempo en forma eficaz, se refiere al establecimiento de prioridades para las actividades importantes a realizar en horarios disponibles, aumentar el tiempo disponible para las actividades prioritarias y reducir la frecuencia de las condiciones laborales de urgencia.

Fomentar la comunicación entre los distintos niveles jerárquicos de la organización ascendente y descendente. Definir y delimitar con precisión las funciones y responsabilidades de cada puesto. Establecer líneas claras de autoridad. Fomentar la colaboración y no la competitividad en la organización.

Informar al personal de los servicios que ofertan las instituciones de apoyo a la educación y a la comunidad.

En lo posible, organizarse de modo que todas las tareas pendientes puedan realizarse en el centro de trabajo, incluso tomar algunos minutos para terminar los pendientes de modo que al retirarnos de la escuela lleguemos a casa sin la preocupación y la tensión de los trabajos pendientes.

Acogida e integración de las personas recién incorporadas al centro de trabajo, sin olvidar la consideración de la cultura de la escuela en la bienvenida del personal de nuevo ingreso.

### *El profesor y la salud física y mental*

Técnicas de aumento de la motivación para que todo trabajador pueda conducirse de la forma adecuada en la evitación de incidencias desfavorables en el trabajo, favoreciendo el estado anímico y corporal adecuado a su disposición de actuar. Con la Congruencia, la aceptación incondicional y la empatía, como metodología que permita "sensibilizar" a todo el personal en su integridad a favor de los objetivos comunes, logrando una interconexión entre los objetivos generales y particulares de todos sus componentes, orientados en una misma dirección y acabando las situaciones de conflicto y falta de comunicación. Como herramienta indispensable está el uso del círculo de retroalimentación.

A nivel grupal e interpersonal participar por lo menos una vez al mes en el CAI para la prevención del estrés, fomentar el apoyo social por parte de los miembros del grupo de trabajo; la retroalimentación que permite a las personas saber que otros se preocupan por ellos y les aprecian; que son valorados y que pertenecen a una comunidad donde los unen lazos afectivos.

Sesiones de CAI niveles I y II para prevenir el síndrome de Burnout, tratando tópicos que permitan manifestar estados de ansiedad, angustia, preocupación, enojo, decepción, etc. ofreciendo apoyo mediante empatía, aceptación incondicional y congruencia, traducida en escucha activa y reflejo, considerando las respuestas automáticas bloqueadoras (RABs) como elementos que le impiden la comunicación.

Una de las características fundamentales de los grupos de apoyo social es la reducción de los sentimientos de soledad y agotamiento emocional, así como el incremento de los resultados, ayuda para desarrollar formas efectivas de tratar con los problemas y la facilitación de un trabajo confortable. Se recomienda realizar grupos de apoyo para discutir la relación con el trabajo por parte de los profesionales e la educación, apoyándose en el Círculo de aprendizaje interpersonal.

Entrenar a los maestros y directivos a través de los círculos de retroalimentación; con esta técnica de información de retorno eficaz

proporcionada por los miembros del grupo; el profesional de la educación se entera acerca de cómo es percibido, entendido y vivido por los demás. Es una forma de ayudar a una persona a reconsiderar creativa y flexiblemente su conducta. Aplicando los tres ingredientes que propician cambios positivos, propuestos por (Rogers, 1997): para la creación de un clima de seguridad psicológica.

Para la prevención del síndrome de Burnout, se propone la promoción de reuniones multidisciplinarias periódicas, utilizando los espacios específicos del Consejo Técnico para la formación de grupos de trabajo, y el asesoramiento continuo con grupos de especialistas, psicólogos, especialistas en desarrollo humano, capaces de ofrecer ayuda profesional individual o grupal para aliviar los problemas de carácter psicosomáticos y conductuales cuando se requiera.

Es imprescindible actuar sobre los grupos en riesgo, para prevenir la aparición de esta condición y aún más, elaborar y establecer programas permanentes de promoción y fomento de la salud mental en todo establecimiento de educación en general, a través de actividades grupales permanentes, desde lo recreativo hasta la supervisión.

Si no se puede eliminar el foco del riesgo, crear grupos de soporte para proteger de la ansiedad y la angustia, mediante técnicas de la psicoterapia humanista.

El desarrollo y mantenimiento de un buen estado físico tiene buenos efectos en la prevención del estrés; para ello, es aconsejable la realización de ejercicio de manera habitual (Kyriacou, 2003). En general, el ejercicio aumenta la resistencia física del individuo a los efectos del estrés pero además aumenta también la resistencia psicológica: la realización de ejercicio nos obliga a desplazar la atención de los problemas psicológicos y nos permite el descanso y la recuperación de la actividad mental desarrollada anteriormente. El ejercicio físico permite movilizar el organismo mejorando su funcionamiento y su capacidad física de cara a que esté en mejores condiciones para hacer frente al

estrés, aumentando la capacidad para el trabajo físico y mejorando las funciones cardiovascular, respiratoria y metabólica.

El desarrollo de buenos hábitos alimentarios que condicionan el estado nutricional del individuo constituye una medida aconsejable para la prevención del estrés. Las demandas energéticas que actualmente recibimos de nuestro entorno determinan la necesidad de tener un equilibrio energético adecuado para responder a esas demandas y para no desarrollar problemas carenciales.

Establecimiento y desarrollo de redes sociales, que puedan facilitar apoyo social al individuo. Las relaciones sociales con otros individuos puede resultar una fuente de ayuda psicológica o instrumental. Un grupo de apoyo social puede constituirse para que facilite al individuo una mejor adaptación e integración en la realidad (Peiró, 1999).

Fomentar la distracción y buen humor constituye una buena medida para prevenir situaciones de ansiedad o para aliviarlas, pues además de facilitar el desplazamiento de la atención de los problemas, contribuye a disminuir la importancia de esos problemas.

Procurar tener un sueño reparador, durmiendo siete u ocho horas diarias para proporcionar el descanso necesario al organismo de modo que pueda desarrollar todas sus funciones de manera equilibrada.

La más utilizada es la relajación progresiva. Con esta técnica, las personas pueden aprender a reducir sus niveles de tensión psicológica (emocional) a través de la relajación física aún cuando persista la situación que origina la tensión. Si se relajan los músculos que han acumulado tensión emocional, la mente se relajará también gracias a la reducción de la actividad del sistema nervioso autónomo (Peiró y Salvador, 1993). La relajación es un estado del organismo de ausencia de tensión o activación con efectos beneficiosos para la salud a nivel fisiológico.

La práctica de la meditación estimula cambios fisiológicos de gran valor para el organismo. Pretenden que la persona sea capaz de desarrollar

sistemáticamente una serie de actividades que le permitan concentrar su atención en esas actividades y desconectar al individuo de la actividad mental cotidiana que puede resultarle una fuente de estrés.

Entender mejor el estrés puede ayudar a minimizarlo, porque comprender lo que está pasando y conocer el proceso que implica este padecimiento puede dar una mayor sensación de control sobre los acontecimientos que nos amenazan.

Con la propuesta llega a su fin este trabajo, se ha analizado la naturaleza del estrés, sus consecuencias y un abanico de estrategias que pueden emplearse para prevenirlo y reducirlo

Para poder beneficiarse con las estrategias propuestas en este apartado, es necesario comprometerse consigo mismo y con el grupo donde se labora, es necesario también reflexionar y planificar las acciones que se decida poner en práctica y esforzarse para colaborar con una actitud positiva para poder lograrlo.

Cuando más eficazmente pueda enfrentarse a él, más posibilidades tendrá de controlarlo y disfrutar de su trabajo, evitando las dificultades tan desagradables que caracterizan este malestar.

No olvide que se requiere de un poco de tiempo y esfuerzo, estar consciente de que cuando hay estrés estos dos recursos (tiempo y esfuerzo) son los que más sentimos que nos hacen falta, por eso se debe tener claro y estar consciente de que entre más eficazmente se enfrente a él, más posibilidades tendrá de ayudarse así mismo.

Los profesores que se resisten a reconocer este problema, se están obstaculizando la oportunidad de tener un buen desarrollo profesional; porque los estudios indican (Kyriacou, 2003) que aquellas personas reacias a buscar apoyo social para hablar sobre lo que les acontece, son más propensas a sufrir períodos prolongados de estrés, favoreciendo la aparición de enfermedades que caracterizan este padecimiento cuando es crónico; el síndrome de Burnout.

Si se compromete a buscar estrategias de acción, su participación podrá responderle con mayor éxito pues se verá beneficiado con mayores satisfacciones en su trabajo y en la conservación de su salud.

## Bibliografía

- Buendía, J. (1998). **Estrés Laboral y Salud**. Biblioteca Nueva. Madrid
- Caballero y Cols. (2001). Prevalencia y factores asociados al Burnout en un área de salud. **Atención primaria**, 27 (5), 313-317
- Cairo, Horacio O. (2001) Burnout: un síndrome cada vez más expandido. Boletín Electrónico Potencial humano. Abril 8. mujeres de empresa 4.
- Carmona Monge, F. J., Sanz Rodríguez J. y Marín Morales D. (2000). Síndrome de Burnout y Reactividad al Estrés en una muestra de profesionales de una unidad de cuidados **Revisado en** <http://www.spci.org/cimc2000/abstracts/028/Burnout.htm>
- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1998). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, 53, 267-283.
- Cordeiro y Cols. (2003). Prevalencia del Síndrome de Burnout en los Profesores de Primaria de la zona Educativa de Bahía de Cádiz. **Presentado en el IX Congreso INFAD**. Universidad de Cádiz. España.
- Cruz Marín, Carlos (2001). **Estrés, Entenderlo es Manejarlo**. Ed. Alfaomega. México, D. F.
- De las Cuevas J. A., De la Fuente, M. A. y Ruiz-Benítez, A. (1995) Desgaste Profesional y clima laboral en atención primaria. **Revisado en** <http://www.tid.es/presencia/bolentin/bolet8-9/art007.htm>
- Drutman, Joel Dr. (2001) Burnout o el Incendio de los trabajadores de la salud. **Odontomarketing.com art.37**
- Engler, B. (1999). **Introducción a las Teorías de la Personalidad**. México: McGraw Hill. México.
- Gámez Jiménez, L.Dr. (1992). **Prontuario de Legislación Educativa**. México: Editorial Galpe.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1997). **Desgaste psíquico en el trabajo**. Madrid: Síntesis psicológica.
- Gil-Monte, P. (2003) **El Síndrome de Quemarse por el trabajo (Burnout) Una enfermedad laboral en al sociedad del bienestar**. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Grajales G. T. (2000). El agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León, México: un estudio de géneros. Monografías.com **Revisado en** <http://www.monografias.com/trabajos46/burnout-medicos/burnout-medicos2.shtml>
- Guerrero Barona, E. (2000). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del quemado. **Revista Iberoamericana de Educación**. **Revisado en** <http://www.rieoei.org/deloslectores/052Barona.PDF>
- Guillén Villegas J. C. y Santamaría Barberán E. (1999). Evaluación del nivel de Burnout en una muestra de trabajadores del área de tratamiento de un Centro Penitenciario. **Revista Española Sanidad Penitenciaria** I: 68-72.

- Kyriacou, C. (2003). **Antiestrés para profesores**. Ediciones Octaedro S. L. Colección Recursos No. 52.
- Lazarus, Richard S. y Folkman, S. (1991). **Estrés y procesos Cognitivos**. México: Ediciones Roca, S. A.
- Lodieu M. T. Tisera, A. (1998). La Salud de los Trabajadores. Estudio del Síndrome de Burnout en Hospitales Públicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. **VIII Congreso Latinoamericano de Medicina Social**.
- Martínez Selva, J. M. (2004.). **Estrés Laboral guía para empresarios y empleados**. España: Editorial Pretince Hall.
- Maslach C., Jackson E. (1986). **MBI Inventario de Burnout de Maslach**. Madrid: Edit. TEA.
- Matesson, M. y Ivancevich, J. (1987). **Controlling Work stress**. USA: Bassey. Bas.
- Michel, B. S. (1998). **En Busca de la Comunidad**. México: Gobierno del Estado de Guanajuato
- Michel, S. y Chávez, R. (2005). **El Maestro Facilitador. El Desarrollo Humano en el Aula**. México: Ed. Norte – Sur.
- Mireles Pérez, A. I., Pando Moreno, M. y Aranda Beltrán, C. (2002). Factores Psicosociales y Síndrome de Burnout en una Empresa de la Rama Textil en Guadalajara, México. **Revisado en <http://revistasalud/enhtm/invsalud/agosto2002/art5.html>**.
- Moreno–Jiménez, y Oliver, C. (1993). El Burnout como Escala de Estrés en Profesiones Asistenciales. **Aportaciones recientes a la evaluación psicológica**. Barcelona:.
- Nordby Veron, J. y Hall Calvin, S. (1982.) **Vida y conceptos de los Psicólogos más importantes**. México: Editorial Trillas.
- Ortega Villegas, Joel (1999) **Revisado en <http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/3894>**
- Peiró, J.M. y Cols. (1991) **El Estrés de enseñar**. Sevilla: Editorial Alfar
- P.S.IS.A. (1993) **El Burnout o Desgaste Profesional: Un Estudio Empírico de los Profesionales de la Educación Secundaria y Bachillerato en Salamanca**. Salamanca: Fondo Cultural Castilla y León.
- Ramírez, Rafael (1977). **Antología Pedagógica**. Xalapa: Editorial Grijalbo/Dirección General de Educación Popular.
- Rodríguez Flores M. E. (1998). **Función Directiva Escolar**. Monterrey: Editorial Castillo.
- Rodríguez Gómez, M. (1997). **La Composición Orgánica del Tiempo del Maestro de Primer Grado de Primaria**. Tesis de Maestría. Universidad de Guanajuato, Instituto de Investigaciones en Educación. Guanajuato, México
- Rogers, C. R. (1997). **Psicoterapia Centrada en el cliente**. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- SECYR. (1993). **Manual para Facilitadores del Aprendizaje (Equipo de Desarrollo Humano)**. Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato.
- SEG. (1996). **Ley de Educación para el Estado de Guanajuato**. Guanajuato: Gobierno del Estado de Guanajuato.
- SEG. (1998). **En Busca de la Comunidad**. Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato.
- SEG. (2002). **Indicadores Educativos Básicos al Alcance de Todos. Subsecretaría para el Desarrollo Educativo**. Guanajuato: Dirección General de Política Educativa/ Dirección de Evaluación.
- SEP. (1998). **La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente. Antología**. Universidad Pedagógica Nacional
- SIETE. (2002-2003.) **Indicadores Educativos Básicos al alcance de todos. Cuaderno informativo**. Guanajuato: Gobierno del Estado de Guanajuato.
- Vargas Mares, A. L. (2005). **Tendencias de Conductas de Riesgo en Universtaris de Primer Ingreso. Un análisis desde la perspectiva Humanista**. Tesis de Maestría. Universidad Vasco de Quiroga. México.

# **Anexo I Cuestionarios Integrados: MBI y COPE**

SECRETARIA DE EDUCACION DE GUANAJUATO

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION

UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

El cuestionario que le presentamos a continuación está destinado a obtener información sobre las condiciones y dificultades que caracterizan la labor docente. Nuestro objetivo es estudiar el estrés y el desgaste profesional del profesorado con el fin de sugerir como mejorar su nivel de satisfacción. Le pedimos su colaboración respondiendo con sinceridad a cada pregunta. No existen respuestas "buenas" o "malas"; la respuesta correcta es aquella que mejor exprese su experiencia. Por favor, responda a todos las preguntas.

Las respuestas que dé a estos cuestionarios serán tratadas con total confidencialidad y, en todo momento, las encuestas tendrán un carácter anónimo. Asimismo le informamos que las conclusiones que se obtengan al finalizar la investigación serán puestas a su disposición si desea acceder a ellas.

Muchas gracias por su atenta colaboración.

## Algunas normas para contestar el cuestionario:

Para facilitar la corrección a través de lectura óptica, le rogamos que respete las normas siguientes.

- Utilice la hoja de respuesta adjunta. No doble la hoja de respuestas ni escriba notas en ella.

- Marque las respuestas con lápiz negro, preferiblemente del número 2.
- No tache las respuestas erróneas. Utilice goma de borrar si se equivoca.

A cerca de su situación profesional y personal

- |                    |                                    |
|--------------------|------------------------------------|
| 1. Sexo            | A) Ninguno                         |
| A) Hombre          | B) Uno                             |
| B) Mujer           | C) Dos                             |
| 2. Edad            | D) Tres                            |
| A) Menos de 25     | E) Cuatro                          |
| B) De 25 a 35      | E) Más de cuatro                   |
| C) De 35 a 45      | 5. Puesto en el que se desempeña   |
| D) De 45 a 55      | A) Director                        |
| E) De 55 a 65      | B) Maestro ( a) de apoyo           |
| F) Más de 65       | C) Maestro (a) de grupo            |
| <hr/>              |                                    |
| 3. Estado civil    | D) Maestro (a) de educación física |
| A) Soltero (a)     | 6. Nivel de preparación            |
| B) Casado (a)      | A) Normal básica                   |
| C) Viudo (a)       | B) Licenciatura en escuela normal  |
| D) Separado (a)    | C) Licenciatura en U. P. N.        |
| E) Divorciado (a)  | D) Maestría                        |
| F) Unión libre     | E) Doctorado                       |
| 4. Número de hijos | 7. Años de servicio docente        |
|                    | A) Menos de tres años              |

- B) De tres a cinco años
- C) De cinco a quince
- D) Entre quince y veinte años
- E) Más de veinte

8. Señale el número de plazas que tiene:

- A) Una plaza
- B) Doble plaza
- C) Doble plaza y otro trabajo remunerado

Señale cual\_\_\_\_\_

9. Marque, si ha existido ausencia al trabajo por enfermedad durante el presente curso, la causa de la misma

- A) Causas menores; resfriados, malestar general, mareos, etc.
- B) Otorrinolaringológica
- D) Psiquiátrica
- E) Gastroenterológicas
- F) Otras causas (especifique)\_\_\_\_\_

10. Señale el número de veces que a lo largo del presente curso ha faltado por dicho motivo

- A) Menos de dos días
- B) De dos a cuatro días
- C) De cuatro a siete días
- D) De siete a quince días
- E) Más de quince días

11. Señale, (sólo una respuesta) según su opinión, cuál es el principal aliciente de su trabajo docente

- A) La docencia en sí
- B) La libertad y autonomía personal
- C) Las relaciones con los alumnos
- D) La relación entre compañeros
- E) Otros (especifique)\_\_\_\_\_

12. Señale, (sólo una respuesta) según su opinión, cuál es el principal inconveniente de su trabajo docente

- A) El sueldo
- B) Las relaciones entre compañeros
- C) El exceso de alumnos en su grupo
- D) El bajo nivel académico de los alumnos
- E) El exceso de trabajo

F) Otros (especifique)\_\_\_\_\_

Cuestionario acerca de su trabajo y de sus sentimientos en él.

Este cuestionario le solicita información sobre sus actitudes ante el trabajo y hacia los alumnos. Hace referencia a la frecuencia con que experimenta una serie de sentimientos. El cuestionario ofrece cinco alternativas para responder y debe seguir la pauta siguiente:

A= Nunca experimento este sentimiento

B= Alguna vez al año lo experimento

C= Alguna vez al mes tengo este sentimiento

D= Alguna vez a la semana lo experimento

E= Diariamente tengo este sentimiento

13. Me siento emocionalmente defraudado de mi trabajo

14. Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado

15. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a la jornada de trabajo me siento fatigado

16. Siento que puedo entender fácilmente a las personas que tengo que atender

17. Siento que estoy tratando a algunos alumnos míos como si fuesen objetos impersonales

18. Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa

19. Siento que trato con mucha efectividad los problemas de las personas a las que tengo que atender

20. Siento que mi trabajo me está desgastando

21. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo

22. Siento que me he hecho más duro con la gente

23. Me preocupa que este trabajo me está endureciendo emocionalmente

24. Me siento muy enérgico en mi trabajo

25. Me siento frustrado por mi trabajo

26. Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo

27. Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a las personas a las que tengo que atender profesionalmente

28. Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa

29. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo

30. Me siento estimulado después de haber trabajado íntimamente con quienes tengo que atender

31. Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo

32. Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades

33. Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada

34. Me parece que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas

Cuestionario acerca de su forma de afrontar acontecimientos difíciles o estresantes en el ámbito de su trabajo.

Hay muchas maneras de intentar hacer frente al estrés. Este cuestionario contiene preguntas relativas a lo que usted hace o siente habitualmente cuando experimenta sucesos estresantes durante el desempeño de su labor docente.

Le ofrecemos únicamente cuatro alternativas de respuestas. Por favor, indique, lo que usted hace habitualmente cuando experimenta un acontecimiento estresante en el desempeño de su labor docente siguiendo la norma siguiente:

A= Habitualmente no hago esto en absoluto.

B= Habitualmente hago esto un poco

C= Habitualmente hago esto

D= Hago esto mucho, habitualmente

Frente a acontecimientos difíciles y estresantes...

35. Intento desarrollarme como persona como resultado de la experiencia

36. Me vuelco en el trabajo y en otras actividades substitutivas para apartar cosas de mi mente

37. Me altero y dejo que mis emociones afloren

38. Intento conseguir consejo de alguien sobre qué puedo hacer

39. Concentro mis esfuerzos en hacer algo

40. Me digo a mí mismo "esto no es real"

41. Confío en Dios

42. Me río de la situación

43. Admito que no puedo hacer frente a la situación y dejo de intentarlo

44. Me disuado a mí mismo de hacer algo demasiado rápidamente

45. Hablo de mis sentimientos con alguien

46. Utilizo alcohol o drogas para sentirme mejor

47. Me acostumbro a la idea de lo que pasó
48. Hablo con alguien para averiguar más acerca de la situación
49. Evito distraerme con otros pensamientos o actividades
50. Sueño despierto con cosas diferentes de ésta
51. Me altero y soy realmente consciente de ello
52. Busco la ayuda de Dios
53. Elaboro un plan de acción
54. Hago bromas sobre ello
55. Acepto que esto ha pasado y que no se puede cambiar
56. Demoro hacer algo acerca de ello hasta que la situación lo permita
57. Intento conseguir apoyo emocional de amigos o familiares
58. Simplemente dejo de intentar alcanzar mi objetivo
59. Tomo medidas adicionales para intentar hacer desaparecer el problema
60. Intento perderme un rato bebiendo alcohol o consumiendo drogas
61. Me niego a creer que ha sucedido
62. Dejo aflorar mis sentimientos
63. Intento verlo de manera diferente para hacerlo parecer más positivo
64. Hablo con alguien que pueda hacer algo concreto acerca del problema
65. Duermo más de lo habitual
66. Intento proponer una estrategia sobre qué hacer
67. Me centro en hacer frente a este problema, y si es necesario dejo otras cosas un poco de lado
68. Consigo el apoyo y comprensión de alguien

## Frente a acontecimientos difíciles y estresantes...

A= Habitualmente no hago esto en absoluto.

B= Habitualmente hago esto un poco

C= Habitualmente hago esto

D= Hago esto mucho, habitualmente

69. Bebo alcohol o tomo drogas para pensar menos en ello

70. Bromeo sobre ello

71. Renuncio a conseguir lo que quiero

72. Busco algo bueno en lo que está sucediendo

73. Pienso en cómo podría manejar mejor el problema

74. Finjo que no ha sucedido realmente

75. Me aseguro de no empeorar las cosas por actuar precipitadamente

76. Intento firmemente evitar que otras cosas interfieran con mis esfuerzos por hacer frente a esto

77. Voy al cine o veo la televisión para pensar menos en ello

78. Acepto la realidad del hecho que ha sucedido

79. Pregunto a personas que han tenido experiencias similares qué hicieron

80. Siento mucho malestar emocional y termino por expresar ese malestar

81. Llevo a cabo una acción directa en torno al problema

82. Intento encontrar alivio en mi religión

83. Me obligo a esperar el momento adecuado para hacer algo

84. Hago bromas de la situación

85. Reduzco la cantidad de esfuerzo que pongo en marcha para resolver el problema

86. Hablo con alguien de cómo me siento

87. Utilizo alcohol o drogas para ayudarme a superarlo

88. Aprendo a vivir con ello

89. Dejo de lado otras actividades para concentrarme en esto

90. Medito profundamente acerca de qué pasos tomar

91. Actúo como si nunca hubiera sucedido.

92. Hago lo que ha de hacerse, paso a paso

93. Aprendo algo de la experiencia

94. Rezo más de lo habitual

### HOJA DE RESPUESTAS

ESCUELA \_\_\_\_\_ FOLIO \_\_\_\_\_

León, Gto., \_\_\_\_\_ de marzo de 2006.

1. A) B)
2. A) B) C) D) E) F)
3. A) B) C) D) E) F)
4. A) B) C) D) E) F)
5. A) B) C) D)
6. A) B) C) D) E)
7. A) B) C) D) E)
8. A) B) C) \_\_\_\_\_
9. A) B) C) D) E) F) \_\_\_\_\_
10. A) B) C) D) E)
11. A) B) C) D) E) \_\_\_\_\_
12. A) B) C) D) E) F) \_\_\_\_\_
13. A) B) C) D) E)
14. A) B) C) D) E)
15. A) B) C) D) E)
16. A) B) C) D) E)
17. A) B) C) D) E)
18. A) B) C) D) E)
19. A) B) C) D) E)
20. A) B) C) D) E)
21. A) B) C) D) E)
22. A) B) C) D) E)

- 23. A) B) C) D) E)
- 24. A) B) C) D) E)
- 25. A) B) C) D) E)
- 26. A) B) C) D) E)
- 27. A) B) C) D) E)
- 28. A) B) C) D) E)
- 29. A) B) C) D) E)
- 30. A) B) C) D) E)
- 31. A) B) C) D) E)
- 32. A) B) C) D) E)
- 33. A) B) C) D) E)
- 34. A) B) C) D) E)
- 35. A) B) C) D)
- 36. A) B) C) D)
- 37. A) B) C) D)
- 38. A) B) C) D)
- 39. A) B) C) D)
- 40. A) B) C) D)
- 41. A) B) C) D)
- 42. A) B) C) D)
- 43. A) B) C) D)
- 44. A) B) C) D)

- 45. A) B) C) D)
- 46. A) B) C) D)
- 47. A) B) C) D)
- 48. A) B) C) D)
- 49. A) B) C) D)
- 50. A) B) C) D)
- 51. A) B) C) D)
- 52. A) B) C) D)
- 53. A) B) C) D)
- 54. A) B) C) D)
- 55. A) B) C) D)
- 56. A) B) C) D)
- 57. A) B) C) D)
- 58. A) B) C) D)
- 59. A) B) C) D)
- 60. A) B) C) D)
- 61. A) B) C) D)
- 62. A) B) C) D)
- 63. A) B) C) D)
- 64. A) B) C) D)
- 65. A) B) C) D)
- 66. A) B) C) D)

- 67. A) B) C) D)
- 68. A) B) C) D)
- 69. A) B) C) D)
- 70. A) B) C) D)
- 71. A) B) C) D)
- 72. A) B) C) D)
- 73. A) B) C) D)
- 74. A) B) C) D)
- 75. A) B) C) D)
- 76. A) B) C) D)
- 77. A) B) C) D)
- 78. A) B) C) D)
- 79. A) B) C) D)
- 80. A) B) C) D)
- 81. A) B) C) D)
- 82. A) B) C) D)
- 83. A) B) C) D)
- 84. A) B) C) D)
- 85. A) B) C) D)
- 86. A) B) C) D)
- 87. A) B) C) D)
- 88. A) B) C) D)

89. A) B) C) D)

90. A) B) C) D)

91. A) B) C) D)

92. A) B) C) D)

93. A) B) C) D)

94. A) B) C) D)

## Anexo II Estadísticos Básicos del MBI en muestras originales

Tabla 8. Clasificación tripartita y estadísticos básicos en muestras originales (USA) y españolas

Muestra	Esc.	Clasificación			Estadísticos			
		Baja	Media	Alta	Med.	D.t.		
U S A	Muestra total (N=11.067)	CE	< 17	17-26	> 26	20,99	10,75	
		DP	< 7	7-12	> 12	8,73	5,89	
		RP	> 38	32-38	< 32	34,58	7,11	
	Enseñanza primaria/media (N=4.163)	CE	< 17	17-26	> 26	21,25	11,01	
		DP	< 9	9-13	> 13	11,00	6,19	
		RP	> 36	31-36	< 31	33,54	6,89	
	Enseñanza superior (N=635)	CE	< 14	14-23	> 23	18,57	11,95	
		DP	< 3	3-8	> 8	5,57	6,63	
		RP	> 42	36-42	< 36	39,17	7,92	
	Personal de servicio social (N=1.538)	CE	< 17	17-27	> 27	21,35	10,51	
		DP	< 6	6-10	> 10	7,46	5,11	
		RP	> 36	30-36	< 30	32,75	7,71	
	Profesionales médicos (N=1.104)	CE	< 19	19-26	> 26	22,19	9,53	
		DP	< 6	6-9	> 9	7,12	5,22	
		RP	> 39	34-39	< 34	36,53	7,34	
	Profesionales salud mental (N=730)	CE	< 13	14-20	> 20	16,89	8,90	
		DP	< 4	5-7	> 7	5,72	4,62	
		RP	> 34	29-34	< 29	30,87	6,37	
	Otros profesionales (N=2.897)	CE	< 17	17-27	> 27	21,42	11,05	
		DP	< 6	6-10	> 10	8,11	6,15	
		RP	> 39	34-39	< 34	36,43	7,00	
	E S P A Ñ A	Muestra total (N=1.138)	CE	< 15	15-24	> 24	20,86	11,30
			DP	< 4	4-9	> 9	7,62	5,81
			RP	> 39	33-39	< 33	35,71	8,08
Profesionales médicos (N=156)		CE	< 22	22-31	> 31	26,42	12,26	
		DP	< 7	7-13	> 13	10,77	6,60	
		RP	> 35	30-35	< 30	32,46	8,45	
Profesionales de policía (N=149)		CE	< 10	10-17	> 17	15,79	11,77	
		DP	< 6	6-11	> 11	9,36	5,79	
		RP	> 41	34-41	< 34	37,31	9,02	
Profesionales docentes (N=51)		CE	< 17	17-21	> 21	20,33	8,94	
		DP	< 3	3-5	> 5	5,08	4,08	
		RP	> 41	36-41	< 36	38,22	6,35	

NOTA. Especificación de las muestras empleadas :

- 11.067 USA muestra total conjunta
- 4.163 USA profesores enseñanza elemental/secundaria, hasta grado 12
- 635 USA profesores enseñanza post-secundaria, colegios profesionales etc.
- 1.538 USA trabajadores sociales, protección infancia, etc.
- 1.104 USA personal médico y enfermero
- 730 USA psicólogos, psicoterapeutas, consejeros y psiquiatras,
- 2.897 USA otros: abogados, policías, fiscales, religiosos y libreros
  
- 1.138 España, muestra total, de composición diversa
- 156 España, médicos de diversas especialidades, en una provincia
- 149 España, profesionales de los cuerpos de policía
- 51 España, docentes de enseñanza primaria y media