

Desempeño, estrés, burnout y variables personales de los docentes universitarios



Performance, stress, burnout and personal variables of university teachers

Luz Marina Méndez Hinojosa

lucymendezhinojosa@hotmail.com

Mónica Teresa González Ramírez

monygzz77@yahoo.com

Magaly Cárdenas Rodríguez

magalycardz@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Psicología
San Nicolás de los Garza. Nuevo León. México



Artículo recibido: 11/08/2013
Aceptado para publicación: 06/03/2014

Resumen

El presente estudio correlacional tuvo como objetivos: conocer la percepción de los alumnos acerca del desempeño de sus profesores, indagar el estrés percibido y el estrés de rol en los docentes, analizar los niveles de burnout, identificar los niveles en los que se presentan las características del burnout, indagar qué aspectos de la desorganización institucional son percibidos en mayor frecuencia, saber si existen preocupaciones profesionales en los docentes, examinar si el docente se percibe a sí mismo con falta de reconocimiento profesional y determinar qué variables personales se relacionan con el nivel de estrés percibido, el burnout y el desempeño docente. Se aplicó una escala de estrés y un cuestionario de burnout, en una universidad mexicana, a una muestra convencional de cien catedráticos y se examinaron los resultados de su evaluación del desempeño administrada a alumnos. Los resultados arrojaron correlaciones significativas y negativas del estrés con la edad, la antigüedad y la experiencia docente; al tiempo que la falta de reconocimiento al docente y su salario bajo fueron los indicadores con medias mayores.

Palabras clave: docentes universitarios, evaluación del desempeño docente, variables personales, estrés, burnout.

Abstract

This correlational study aimed to: know the perception of students about the performance of their teachers, investigate perceived stress and role stress on teachers, analyze the levels of burnout, identify the levels at which the characteristics of burnout are presented, investigate what aspects of institutional disorganization are seen more frequently, examine whether there are professional concerns on teachers, examine whether the teacher perceives himself with lack of professional recognition and determine which variables are related to personal level of perceived stress, burnout and teacher performance. So a stress and burnout questionnaire was applied, in a Mexican university, to a conventional sample of one hundred professors and the results of their performance evaluation administered to students were examined. The results showed significant and negative correlations of stress with age, seniority and teaching experience; while the lack of recognition for teachers and their low salaries were indicators with higher means.

Keywords: university teachers, teacher evaluation, personal variables, stress, burnout

1. Introducción

El principal insumo para el desarrollo de la sociedad lo proveen las Instituciones de Educación Superior (IES). Para proveer personas con competencias para satisfacer la diversas necesidades de la comunidad las IES realizan diversas actividades, entre las que se encuentran la docencia, la investigación científica, humanística y tecnológica, los estudios tecnológicos; y la extensión, preservación y difusión de la cultura, según sea la misión y el perfil tipológico de cada una (Secretaría de Educación Pública, 2001).

Por ello las IES de México, independientemente de su índole, se han enfrentado con la necesidad de reestructurar su currículo, lo que lleva al profesor de licenciatura a tener a su cargo funciones no sólo directamente relacionadas con el quehacer en el aula, sino también con cuestiones administrativas y de planificación. Así se considera que los profesores universitarios están sometidos a constantes exigencias en cuanto a tomar decisiones importantes, mantenerse actualizados en adelantos tecnológicos y del área específica del conocimiento, introducir cambios efectivos e innovar (Sánchez & Maldonado, 2003).

Para tener la certeza del logro eficaz de las reestructuraciones en las IES se han utilizado diferentes alternativas de control, siendo la evaluación una de ellas y ubicándose al profesorado como el foco principal en la valoración de la calidad de la educación (Mateo, Escudero, de Miguel, Mora & Rodríguez, 1996); encontrándose como forma predilecta de evaluación por las IES, la evaluación hecha por los alumnos.

Es probable que lo anterior, genere en el profesorado diversas reacciones que incurrir en diversas áreas de su vida, como puede ser la salud, el trabajo, el entorno familiar y social, etc.

Aunado a ello, las exigencias cada vez mayores para los docentes de las universidades públicas y los sueldos en ocasiones insuficientes, los llevan a realizar otras actividades para incrementar su ingreso; afectando todo ello su actuación en el aula. Una forma de examinar el trabajo del profesor en el salón de clases es la evaluación del desempeño docente. Empero, existe una variable que influye o está vinculada de alguna manera con la productividad y satisfacción del catedrático por ende está relacionada también con los puntajes de las evaluaciones docentes: el estrés laboral (Cárdenas, Méndez & González, 2014). Igual-

mente hay otra variable identificada como consecuencia del estrés y que se considera tiene correspondencia también con la calidad en la que el docente imparte su cátedra: el síndrome de burnout. Sin embargo, es probable que la presencia del estrés y el burnout en los docentes sea gracias a ciertos factores inherentes al profesor, como lo son sus variables personales y demás actividades que realiza, por esto el interés de este estudio se refleja en los objetivos siguientes: 1) examinar la percepción de los docentes en relación a su desempeño, 2) indagar si existe estrés percibido y de rol en los docentes, 3) analizar los niveles de burnout, 4) identificar los niveles en los que se presentan las características del burnout, 5) indagar qué aspectos de la desorganización institucional son percibidos en mayor frecuencia, 6) saber si existen preocupaciones profesionales en los docentes, 7) examinar si el docente se percibe así mismo con falta de reconocimiento profesional y 8) determinar qué variables personales se relacionan al nivel de estrés percibido, el burnout y el desempeño docente.

2. Referente teórico

2.1. Evaluación docente

Hablando de la docencia en las IES, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) se especifica que el profesor universitario tiene en su función formar universitarios titulados altamente calificados y ciudadanos responsables, construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente y por último, promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación.

Uno de los actores principales y en los cuales incide gran parte de la responsabilidad de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las IES son los profesores. Se concibe al profesorado como fundamental en la calidad educativa de las IES y, por consiguiente, en esta instancia se apoya la evaluación misma del sistema educativo (Mateo et al., 1996).

Los profesores de nivel superior en México dedican una parte muy importante de su tiempo laboral a la impartición de clases, a la realización de actividades de planificación y gestión académica, se dedican también a tareas de difusión y extensión de la cultura, investigación, elaboración de materiales didácticos y, recientemente, a la tutoría. Existen un gran número de IES en México de diversa naturaleza, en las cuales se ha vuelto necesaria la aplicación de diferentes valoraciones para que, considerando las condiciones de cada una de ellas, aseguren la calidad educativa del servicio que ofrecen.

La valoración de la actividad del profesor en el aula ha sido abordada durante años y desde diversos enfoques. Aún cuando los orígenes de esta práctica se pierden en el tiempo, se ha planteado que el uso sistemático de la evaluación de desempeño dio inicio en los gobiernos y las fuerzas armadas a principios del siglo pasado, pues es en sí misma una de las técnicas de administración de recursos humanos de mayor antigüedad y recurrencia (Fuchs,

1997). Asimismo, Fuchs sostiene que es en Estados Unidos donde se ubican los primeros sistemas en las empresas especialmente dirigidos a la evaluación de operarios (alrededor de la 1ª. Guerra Mundial) y los sistemas para evaluar ejecutivos (después de la 2ª. Guerra Mundial).

Esta tendencia al desarrollo organizacional y la búsqueda de incrementar la eficacia originada en el ámbito empresarial, se transfiere a las instituciones de educación a partir de 1960 (Salazar, 2008). Fue a finales de la década de los 80's cuando en México, el gobierno federal puso en marcha como parte de las políticas públicas la evaluación del desempeño académico (Urquidí & Rodríguez, 2010). De la misma manera, se han establecido leyes que normalizan este proceso en otros países, a pesar de que a las instituciones de educación superior se les otorga cierta libertad sobre los modelos e instrumentos de evaluación que se usan con este fin.

García, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda (2004) indican que el evaluar implica una noción de sistema, el cual comprende diversos propósitos, procedimientos, juicios de valor y acciones futuras. En las instituciones educativas se lleva a cabo la evaluación de los estudiantes y sus aprendizajes, de los docentes, de los planes y programas curriculares y de los recursos y materiales didácticos, confiriendo demasiada importancia a la evaluación docente, debido a que se considera una pieza clave del proceso enseñanza-aprendizaje (García et al., 2004).

Montenegro en su libro *Evaluación del Desempeño Docente* (2007) maneja como hipótesis que el desempeño docente constituye el principal factor de calidad del servicio educativo; es por tal motivo que considera de relevancia el establecimiento de un perfil docente y la evaluación periódica del mismo. Además de asegurar la calidad de la educación, o como resultado paralelo, se ha recurrido a la evaluación instruccional en las instituciones principalmente para desarrollar programas de compensación salarial y para obtener recursos económicos adicionales para las instituciones de educación superior (Rueda & Díaz Barriga, 2004).

García et al. (2004) establecen que la evaluación del académico se refiere a una amplia gama de actividades demandadas por la institución para ser llevadas a cabo por los académicos; entre ellas se encuentran la docencia, la asesoría y tutoría, la difusión de la cultura, y la elaboración de materiales didácticos, así como la investigación. Por otra parte, consideran que la evaluación de los docentes se refiere a las actividades vinculadas directamente con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, con la actividad magisterial y con la práctica profesional. Estos mismos autores, señalan que sólo la evaluación orientada al perfeccionamiento de los profesores se preocupa por el desarrollo integral de la persona. Por tal motivo, sostienen que debido a la complejidad de la evaluación docente, es necesario considerar diversas fuentes de evaluación y no sólo una (García et al., 2004).

Luna y Rueda (2001) indican que la evaluación de la docencia por medio de la opinión externada por los estudian-

tes en un cuestionario se ha constituido como el medio de mayor uso en gran parte de las universidades en el mundo. Asimismo, con respecto a la evaluación docente mediante la opinión externa (alumnos), Salazar (2008) explica que aunque los estudiantes universitarios perciben optimistamente el proceso de la evaluación docente, manifiestan falta de credibilidad en el mismo debido a que externan que su opinión no tiene el peso suficiente, ya que los profesores siguen sin responder a sus expectativas, pues continúan realizando las mismas actividades semestre a semestre. Sin embargo, en respuesta al amplio debate que ha tenido lugar sobre la evaluación docente por medio de la opinión del alumno, Luna y Rueda (2001) reconocen la necesidad de encaminar los procesos de evaluación docente hacia la autoevaluación asistida.

2.2. Estrés

El estrés en los docentes es frecuente y es precisamente una consecuencia de sus actividades laborales. Inicialmente, Cannon (1932) describió el concepto de estrés como una noción que afectaba la homeostasis de los sistemas simpáticos y fue el primero en sugerir que se podía medir. Actualmente la definición del estrés que ha demostrado mayor aceptación en el estudio del mismo, es contribución de Selye (1954), quien lo caracteriza como un Síndrome General de Adaptación (SGA), que es un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo, físico o psicológico.

Lazarus y Folkman (1984) describen el estrés como una relación particular entre el individuo y su entorno, que es evaluado por el propio sujeto como amenazante, y que pone en peligro su bienestar. Esta definición se conoce como perspectiva transaccional del estrés. Lazarus (1998) explica que las personas llevan a cabo una evaluación cognoscitiva para así asignar un significado a los eventos o situaciones y evaluar lo que está en juego (evaluación primaria) y lo que se puede hacer para enfrentar la situación valorada como estresante (evaluación secundaria).

Entre otras caracterizaciones del estrés se encuentra la siguiente: “El estrés procede de una angustia que no se disipa y produce reacciones adversas en el organismo, esencialmente es una respuesta normal ante las situaciones de peligro; pero el ser humano utiliza mecanismos fisiológicos para reaccionar ante agresiones simbólicas por meses, lo cual termina por agotarlo y desgastarlo” (El Sahili González, 2010, p. 159).

Existen cinco categorías definitorias de los estresores (Wheaton, 1996; Sandín, 1999):

1. Debe implicar amenaza o demanda.
2. Constituye una fuerza con capacidad de alterar la integridad del organismo.
3. Requiere de que se enfrente de manera efectiva, ya que de lo contrario produciría daño en el organismo.
4. Se puede no ser consciente del daño potencial del estresor.

5. Un estresor puede inducir una demanda excesiva para el organismo o lo contrario.

Kyriacou (2003) ha caracterizado la diversa gama de síntomas del estrés docente en tres categorías principales: depresiva, psicósomática y ansiosa, incluyendo los siguientes síntomas por categoría.

- **Depresiva:** pérdida del apetito sexual, humor inestable, cansancio y facilidad para llorar.
- **Psicósomática:** aspecto poco saludable, dolor estomacal, malestar general, llagas bucales e indigestión.
- **Ansiosa:** irritabilidad, intranquilidad, obsesión compulsiva por el trabajo, tensión, tics nerviosos y ataques de pánico.

La respuesta al estrés está controlada por el Sistema Nervioso Central (SNC) y la coordinación que éste ejerce sobre los tres sistemas encargados de mantener la homeostasis: autónomo, endocrino e inmune (Gómez & Escobar, 2006). Las enfermedades psicósomáticas (estrés) pueden ser el resultado de una activación del sistema nervioso autónomo, o bien, de la supresión del sistema inmune (Wimbush & Nelson, 2000). Cuando un estresor es percibido, ocurre una activación en el sistema nervioso autónomo; enseguida, los órganos que son estimulados por tejidos nerviosos, reciben un exceso de hormonas de estrés, las cuales incrementan la tasa metabólica del órgano, cuando los órganos no pueden relajarse y restablecerse, pudieran iniciar las disfunciones (Wimbush & Nelson, 2000).

González y Landero (2006) proponen un modelo de los efectos del estrés en el sistema inmune (figura 1), en el que se señala que cuando una persona experimenta estrés debido a un acontecimiento emocional intenso, su organismo presenta una reacción de alarma. Estudios clínicos en pacientes infectados con diversos virus muestran que el estrés, al suprimir o disminuir el funcionamiento del sistema inmune, aumenta la intensidad de la infección y la frecuencia de reactivación de virus latentes (Gómez & Escobar, 2006).

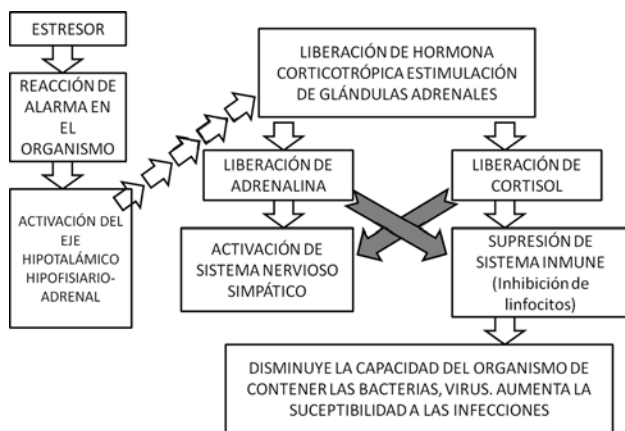


Fig. 1. Efectos del estrés en el sistema inmune.

Fuente: González y Landero (2006).

Es común que el estrés laboral traiga como consecuencias el ausentismo, la baja productividad y el abandono del tra-

bajo, entre otras, además de consecuencias individuales (Urquidi & Rodríguez, 2010). A su vez, el estrés puede desalentar de su profesión al docente de manera que tenga la intención de dedicarse laboralmente a otra actividad, la cual puede o no ser llevada a cabo (Liu & Onwuegbuzie, 2012).

En relación a las consecuencias que puede generar el estrés en una persona, González y Landero (2005) las han clasificado en cognitivas (relacionadas con la forma en que cada individuo interpreta la información), conductuales (a partir de cómo se interpreta la información, se ponen en acción diversas conductas), fisiológicas (visibles o percibidas solo por el individuo) y medio ambientales (organizacionales y familiares). En la población en general existe evidencia de que las mujeres, en comparación con los hombres, pueden ser más susceptibles a los efectos estresantes cotidianos (Cronkite & Moos, 1984).

2.2.1. Estrés en docentes

La docencia junto con la enfermería han sido señaladas como las dos ocupaciones más estresantes (Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte & Grau-Alberola, 2013). Gran parte de la investigación que se ha llevado a cabo en este ámbito obedece a la identificación de las fuentes de estrés, así como la intensidad con la que se perciben (Urquidi & Rodríguez, 2010). El estrés en docentes puede ser debido a diversas fuentes, entre ellas, la naturaleza del trabajo, exigencias del currículo, la enseñanza diaria, y otros compromisos de servicio, además de la presión que fuentes externas puedan estar ejerciendo sobre los profesores, como pueden ser los alumnos, los padres, colegas e inspectores, aunado a la falta de reconocimiento y valoración percibida por ellos mismos (Jin, Yeung, Tang & Low, 2008).

La evaluación docente se ha identificado como una fuente de estrés en el profesorado. El docente teme constantemente la evaluación de su desempeño, puesto que ésta recae principalmente en los alumnos y trae consecuencias para el catedrático (El Sahili González, 2010).

El estrés puede presentarse por determinados periodos de tiempo, sin embargo cuando este periodo se prolonga, se desarrolla un síndrome llamado burnout.

2.3. Burnout

Según El Sahili González (2010), el docente desarrolla más enfermedades desencadenadas por el estrés en comparación con otras profesiones y, por ende, tiende a producir manifestaciones psicósomáticas. En la actividad docente estas perturbaciones a causa del estrés pueden prolongarse, convirtiéndose en burnout o síndrome de quemarse en el trabajo.

Se considera que el síndrome de burnout consiste en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y reducción de logros personales (Maslach & Jackson, 1986).

El síndrome de burnout se refiere al desgaste profesional, que se caracteriza, tanto en el medio laboral como familiar, según Maslach y Jackson (1986), por un estado de agotamiento intenso y persistente, pérdida de energía, baja motivación y extrema irritabilidad, enojo, a veces agresividad y desmoralización, causados por problemas de trabajo o del hogar. En este sentido, quienes lo padecen, comúnmente presentan un deterioro en las relaciones familiares y sociales. Se integran en este síndrome actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con quienes se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado (Vinaccia & Alvaran, 2004).

El síndrome de burnout ha sido conceptualizado por Gil-Monte (2005) como el síndrome de quemarse por el trabajo, definiéndolo como una respuesta del individuo al estrés laboral crónico que se caracteriza por baja ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa. El autor explica que los individuos que no presentan el síndrome de quemarse en el trabajo perciben su trabajo como atractivo y el alcanzar sus metas profesionales es una fuente de realización personal, por lo que lo contrario indicaría baja ilusión por el trabajo. El desgaste físico es referente al deterioro emocional de la persona, se da con la aparición de agotamiento emocional y físico, debido a que en el trabajo se tiene que enfrentar a diario con personas que presentan o causan problemas.

Con respecto a la indolencia, Gil-Monte (2005), explica que es un deterioro tanto de las actitudes como las conductas del trabajador, presentando así, actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los clientes de la organización para la cual labora. Finalmente, la culpa surge como sentimientos de culpa por el comportamiento y las actitudes negativas desarrolladas en el trabajo, especialmente hacia compañeros laborales.

El burnout aparece como la exposición prolongada en el tiempo ante eventos estresantes. Los síntomas en general que se han reportado en la literatura son los siguientes, acorde con Quiceno y Alpi (2007):

- **A nivel somático:** fatiga crónica, cansancio, frecuentes dolores de cabeza, espalda, cuello y musculares, insomnio, alteraciones respiratorias, alteraciones gastrointestinales, hipertensión, etc.
- **A nivel conductual:** comportamiento suspicaz, y paranoide, inflexibilidad y rigidez, incapacidad para estar relajado, superficialidad en el contacto con los demás, aislamiento, actitud cínica, incapacidad de poder concentrarse en el trabajo, quejas constantes, comportamientos de alto riesgo como conductas agresivas, ausentismo, consumo de sustancias psicoactivas, tranquilizantes y barbitúricos.
- **A nivel emocional:** agotamiento emocional, expresiones de hostilidad, irritabilidad y odio, dificultad para controlar y expresar emociones, aburrimiento, impaciencia e irritabilidad, ansiedad, desorientación y sentimientos depresivos.

- **A nivel cognitivo:** baja autoestima, baja realización personal en el trabajo, impotencia para el desempeño del rol profesional y fracaso profesional.

Cuando el padecimiento del síndrome persiste por un largo periodo de tiempo, muy probablemente, tendrá consecuencias nocivas para la salud del individuo, mientras que en la organización se presentarán bajos índices de motivación laboral, aunado a un déficit en el rendimiento de la producción y la calidad productiva (Pardo, Aranda, Aldrete, Flores, & Pozos, 2006).

2.3.1. Burnout en docentes

El burnout proviene del estrés crónico y progresivo (El Sahili González, 2010). Este síndrome se ha definido como el conjunto de síntomas resultante después de un periodo prolongado de estrés que no ha sido atendido; éste produce cansancio físico, emocional y actitudinal (Kyriacou, 2003). Desde las primeras investigaciones de burnout que se llevaron a cabo con profesionales de la salud, se ha pasado a estudiar entre otras poblaciones a educadores (Quiceno & Alpi, 2007). Se considera a Maslach como uno de los pioneros en el estudio del estrés en profesores, el cual es un síndrome de agotamiento emocional y físico que se ve relacionado con el desarrollo de actitudes dañinas hacia el trabajo, pobre autoconcepto profesional, y la pérdida de preocupación empática por los clientes (Saiiari & Moslehi & Valizadeh, 2011).

Maslach y Jackson (1986) describen el burnout mediante tres aspectos principales: el agotamiento, la despersonalización y el menor rendimiento laboral, además de señalar que este síndrome en docentes tiene correspondencia también con la calidad en la que éstos imparten su cátedra. Por su parte, Gil Monte (2003) complementa la descripción del síndrome desde una perspectiva psicosocial como bajos niveles de realización personal en el trabajo, y altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización.

Entre los principales indicadores que comenzaron a señalar la importancia del estrés y burnout en la profesión docente a la comunidad científica, están datos administrativos que las diferentes instituciones de educación tenían sobre las bajas laborales de los profesores y su evolución a través de los años (Moriani & Herruzo, 2004).

Las poblaciones más estudiadas han sido enfermeras, trabajadoras sociales y médicos; sin embargo, en todos los casos, se apunta a la población docente como a los más afectados por este síndrome (Moriani & Herruzo, 2004). Otros estudios han evidenciado altos niveles de burnout en docentes que hacen investigación, así como una asociación de estos niveles con intenciones de abandono laboral (Arquero & Donoso, 2013).

Es común que en la población docente surja este síndrome de una discrepancia entre los ideales individuales del profesional que pretende trascender a través de dar una buena formación a sus alumnos y la realidad de una vida con ocupaciones diarias, con entrega de informes, avances programáticos, calificaciones, firmas de asistencia, etc. (Pardo et al., 2006).

Las variables causantes del estrés y burnout en el personal docente, identificadas en diversas investigaciones, se han clasificado en tres grupos: variables sociodemográficas (edad, sexo, estado civil, nivel impartido, tipo de centro, etc.), variables de personalidad (actitudes y tipo de personalidad) y variables propias del trabajo y organizacionales (sobrecarga laboral, trabajo administrativo, número de alumnos, etc.) (Morian & Herruzo, 2004). Maslach contribuyó a la investigación de este constructo creando el instrumento Maslach Burnout Inventory, para medir el Burnout en educadores y personal de servicios humanos en el área de la salud (Alvarado, 2009).

3. Metodología

La metodología utilizada en el presente estudio es cuantitativa, no experimental, correlacional y se ubica en los diseños de investigación ex post facto.

3.1. Muestra

Se contó con la participación de cien profesores de una facultad correspondiente a una universidad mexicana. El 68% eran mujeres y el 32% hombres. El 54.5% casados, 33.3% solteros y el resto divorciados, viudos o madres solteras. Poco más de la mitad de quienes respondieron son profesores por contrato (por horas) (54.5%), el 36.4% son maestros de tiempo completo y solamente 9.1% maestros por horas. En la tabla 1 se muestran las medidas de tendencia central para edad, años de experiencia en la docencia y antigüedad en la institución.

Tabla 1. Descripción de la muestra.

	Mediana	Media	DE
Edad	48.5	45.9	12.7
Años de experiencia en la enseñanza	15.0	17.9	11.8
Antigüedad en la universidad	13.0	16.4	11.9

Más de la mitad cuentan con estudios de posgrado, 63% maestría y 18% doctorado. Solamente el 18% su último grado académico es licenciatura. El 72% imparten clases exclusivamente en licenciatura, el 22% tanto en licenciatura como en maestría, solo dos profesores imparten en los tres niveles y otro exclusivamente en maestría. El 38% imparte clases en ambos planes de estudio, el 30% solo en el plan por competencias, el 27% solo en el plan anterior y 39% imparten al menos una materia que no habían impartido previamente. En la tabla 2 se indican los porcentajes de profesores que realizan cada una de las actividades listadas, además de la docencia.

3.2. Instrumentos

Escala de Estrés Percibido de Cohen -PSS- (Cohen & Kamarak & Mermelstein, 1983) en su versión para México

Tabla 2. Actividades realizadas.

	% SÍ	% NO	
¿Estudia actualmente (maestría o doctorado)?	29.6	70.4	
¿Desempeña algún puesto administrativo?	49.0	51.0	
¿Participa en algún comité o realiza actividades de gestión de cualquier tipo?	43.9	56.1	
¿Es tutor? (en el programa de tutorías)	52.0	48.0	
¿Es asesor/director de tesis?	26.0	74.0	
¿Pertenece al SNI?	8.0	92.0	
¿Participa en alguna investigación actualmente?	49.5	50.5	
¿Imparte clases en licenciatura?	96.0	4.0	
¿Imparte clases en maestría?	30.0	70.0	
¿Imparte clases en doctorado?	7.0	93.0	
¿Imparte clases en alguna otra dependencia de esta universidad?	11.0	89.0	
¿Imparte clases en alguna otra institución?	18.4	81.6	
¿Atiende pacientes?	52.5	47.5	
¿Realiza algún otro trabajo remunerado no relacionado a la docencia o al trabajo como terapeuta?	36.7	63.3	
	Mediana	Media	DE
¿Cuántas horas en promedio a la semana dedica a preparar sus clases?	5.0	6.0	4.7
¿Cuántas horas en promedio a la semana dedica a revisar trabajos y/o exámenes de sus estudiantes?	5.0	6.1	5.1
¿Cuántas horas en promedio a la semana dedica a revisar exámenes?	1.0	2.3	2.7

Nota: los porcentajes sólo consideran los profesores que respondieron.

de González y Landero (2007). El PSS consta de 14 ítems con puntuación de nunca -0- a muy a menudo -4-. Invertiéndose la puntuación en los 7 ítems negativos. La mayor puntuación corresponde a mayor estrés percibido. En la versión para México de González y Landero se confirman adecuadas propiedades psicométricas para el PSS (González y Landero, 2007).

Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R) (Moreno, Garrosa & González, 2000). Consta de 66 ítems con dos categorías de respuesta; del ítem B1 al ítem B11 oscila de no me afecta a me afecta muchísimo; del ítem B12 a B66 las opciones van de totalmente en desacuerdo a total-

mente de acuerdo; en ambos casos con recorrido de 1 a 4. El estudio de Moreno y colaboradores refleja que el cuestionario cuenta con adecuadas propiedades psicométricas. Las áreas que mide son:

Tabla 3. Subescalas del cuestionario de burnout del profesorado.

Subescala		Ítems
Estrés de rol		23, 31, 35, 38, 41, 48, 49, 55, 57, 58, 59(I) 60, 62
Burnout	Agotamiento	16, 17, 27, 42, 43, 47, 51, 54
	Despersonalización	18, 28, 29, 46
	Falta de realización	21(I), 22(I), 36(I), 40(I), 44, 50(I), 61
Supervisión		13(I), 15, 24(I), 25, 26(I), 30, 32(I), 37(I), 39(I), 52(I), 56(I), 63(I)
Condiciones organizacionales		12,14, 19, 20, 45, 53, 65
Preocupaciones profesionales		1,2,3,5,6,7,11,33,64
Falta de reconocimiento profesional		4,8,9,10

(I) Ítems negativos o inversos.

3.2.1. Encuesta del desempeño magisterial

Con respecto a la estructura de la Encuesta del Desempeño Magisterial, consta de 10 reactivos, mismos que podrían incluirse en 4 dimensiones a evaluar, entre ellas: Desempeño y conocimiento de la materia (ítems 1, 2 y 9), Metodología y técnicas (ítems 3 y 4), Actitudes y valores (ítems 6, 7, 8 y 10) y Asistencia (ítem 5).

Para cada una de estas diez preguntas que integran la evaluación, el alumno cuenta con cinco opciones a seleccionar: excelente, muy buena, buena, regular y deficiente. Aparte de las cuatro dimensiones a evaluar, la encuesta al desempeño magisterial empleada por la universidad, cuenta con una sección final en la que el alumno puede escribir una opinión personal acerca de las materias que está cursando, o bien, agregar comentarios adicionales al cuestionario.

3.3. Procedimiento

En un primer momento se solicitó permiso a los autores de los instrumentos y a los directivos de la institución donde se realizó el estudio para llevarlo a cabo, al tiempo que se capacitaba a los aplicadores.

Se aplicó la escala de estrés percibido y el cuestionario de burnout para el profesorado de forma autoadministrada.

Al momento que se aplicaron los instrumentos se solicitó a los sujetos su nombre completo y su número de empleado para tener acceso a los resultados de la evaluación magisterial que se aplica con frecuencia anual a todo el

alumnado de la universidad seleccionada. A continuación se cotejó con las bases de datos institucionales cuáles docentes contaban con su evaluación evaluación magisterial, ubicándose sólo 68 sujetos que fueron evaluados en las dos fuentes de evaluación (evaluación magisterial 2010 y evaluaciones autoadministradas de estrés y burnout).

En un primer momento se analizó la confiabilidad de las aplicaciones con el índice de consistencia interna Alpha de Cronbach. Debido a lo anterior se obtuvieron las medidas de tendencia central de las tres variables centrales del estudio.

Para determinar los niveles de estrés y burnout en los docentes se establecieron rangos de interpretación sumando y restando a la media una desviación estándar.

A partir ello, se establecieron los siguientes rangos de interpretación: puntaje menor al esperado, puntaje en el rango esperado y puntaje mayor al esperado, obteniéndose la distribución de frecuencias y los porcentajes por rango por subescala.

Para aportar valores más precisos a las interpretaciones se obtuvieron de igual forma, las medidas de tendencia central por ítem.

Se realizaron los análisis correspondientes para detectar si la edad, los años de experiencia docente y la antigüedad se relacionan con el nivel de estrés percibido, el burnout y el desempeño docente (evaluado por los estudiantes) con el estadístico r de Spearman.

Igualmente, se analizó por medio de la prueba Z si se presentaban diferencias significativas en las tres variables, al dedicarse o no a alguna de las actividades mencionadas en la Tabla 2.

Como una forma de tener certeza de que las calificaciones otorgadas por el profesor a los alumnos no tienen relación con la evaluación que éstos hacen de los docentes se seleccionaron a dos profesores “bien evaluados” y a dos profesores “mal evaluados”; y a su vez se clasificaron a sus alumnos en “alumnos de buen promedio” y “alumnos de mal promedio”.

A continuación por medio de la t de student se examinó si existen diferencias significativas en la evaluación del desempeño docente de los “alumnos de buen promedio” y los “alumnos de mal promedio”, en cada grupo de profesores.

4. Resultados y su análisis

En un primer momento se obtuvieron los índices de consistencia interna en cada escala (o subescala), mostrándose en la Tabla 4.

De Vellis (2003) menciona que por debajo de 0.60 la confiabilidad es inaceptable, de 0.60 a 0.65 es indeseable, entre 0.65 y 0.70 mínimamente aceptable, de 0.70 a 0.80 respetable y de 0.80 a 0.90 muy buena. Acorde con el autor mencionado, la confiabilidad sólo fue inaceptable en dos subescalas (Despersonalización y Condiciones organizacionales).

Tabla 4. Índices de consistencia interna Alpha de Cronbach.

Escala/ Subescala		Alfa de Cronbach	
Escala de estrés percibido de Cohen -PSS-		.82	
Cuestionario de Burnout del Profesorado	Estrés de rol	.83	
	Burnout	Agotamiento	.80
		Despersonalización	.59
		Falta de realización	.67
	Desorganización institucional	Supervisión	.84
		Condiciones organizacionales	.49
	Problemática administrativa	Preocupaciones profesionales	.68
		Falta de reconocimiento profesional	.78

Las tres variables del presente estudio son: estrés, burnout y desempeño docente.

En general el desempeño docente fue bien evaluado por los estudiantes. Las medidas de tendencia central relacionadas con el desempeño docente se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 5. Desempeño docente: medidas de tendencia central.

	Mediana	Media	DE	Rango posible
Desempeño docente plan antiguo	88.1	85.9	6.5	0-100
Desempeño docente plan por competencias	87.9	85.7	6.8	0-100
Desempeño docente promedio	88.1	85.8	6.6	0-100

Respecto al estrés, la Escala de estrés percibido y la Subescala de estrés de rol del Cuestionario de Burnout del Profesorado reportan medianas y medias bajas, como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6. Medidas de tendencia central para estrés.

Escala/ Subescala	Mediana	Media	DE	Rango posible
Estrés percibido	15.0	15.1	6.8	0-56
Estrés de rol	25.0	27.2	8.6	5-65

Respecto al burnout se obtuvieron las medidas de tendencia central obtenidas en cada una de las subescalas del Cuestionario de Burnout del Profesorado. Como se mencionó anteriormente, las subescalas relacionadas específicamente con las características de este síndrome son: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización.

Empero, existen ciertos constructos relacionados con la labor del docente en su institución que se incluyeron en el cuestionario, ya que el burnout se trata precisamente del agotamiento emocional, la falta de realización y la despersonalización en relación al trabajo que se realizó; por ello las problemáticas administrativas y la desorganización institucional son características asociadas a este padecimiento (ver Tabla 7).

Como se observa en la Tabla 7, las medianas y las medias son bajas en relación al burnout, pero en lo que respecta a la supervisión, condiciones organizacionales y la falta de reconocimiento profesional, los valores se acercan más al valor intermedio en el rango posible.

Tabla 7. Medidas de tendencia central para burnout.

Escala (subescala)	Mediana	Media	DE	Rango posible
Burnout	61.0	63.2	8.5	5-95
Agotamiento emocional	11.0	12.6	4.9	5-40
Despersonalización	4.0	5.4	2.0	5-20
Falta de realización	10.0	10.8	3.5	5-35
Desorganización institucional				
Supervisión	26.0	26.0	8.6	5-60
Condiciones organizacionales	19.0	19.5	4.9	5-45
Problemática administrativa				
Preocupaciones profesionales	13.0	14.8	5.4	5-45
Falta de reconocimiento profesional	8.7	8.0	3.6	5-20

Sin embargo, para llevar a cabo un análisis de la forma en la cual se presentaron las variables estrés y el burnout en la muestra y de este modo tener información para lograr los objetivos del dos al siete, se establecieron rangos para

la interpretación de los puntajes, sumando y restando una desviación estándar a la media, dando como resultado la siguiente tabla para la interpretación:

Tabla 8. Establecimiento de rangos para interpretación.

Escala (subescala)	-1DE	Media	+1DE	DE
Estrés percibido	8.3	15.1	21.9	6.8
Estrés de rol	18.6	27.2	35.8	8.6
Burnout	54.7	63.2	71.7	8.5
Agotamiento emocional	7.7	12.6	17.5	4.9
Despersonalización	3.4	5.4	7.4	2.0
Falta de realización	7.3	10.8	14.3	3.5
Desorganización institucional				
Supervisión	17.4	26.0	34.6	8.6
Condiciones organizacionales	14.6	19.5	24.4	4.9
Problemática administrativa				
Preocupaciones profesionales	9.4	14.8	20.2	5.4
Falta de reconocimiento profesional	4.4	8.0	11.6	3.6

De este modo, se presenta la distribución de frecuencias de los puntajes de los docentes en cada rango para la variable estrés en la Tabla 9.

Como se observa, la frecuencia de docentes con un grado de estrés mayor al esperado es más alta en el estrés de rol que en el estrés percibido (21 frente a 17).

En lo que respecta al Cuestionario de Burnout del Profesorado se presentan los valores obtenidos en la variable burnout (que implica agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización); así como los rangos presentados por los docentes en cada una de éstas; además de las variables asociadas a éste.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes de estrés en rangos.

		f	%
Estrés percibido	Puntaje menor al esperado (8.2 o menos)	16	16.0
	Puntaje en el rango esperado (8.3 a 21.9)	67	67.0
	Puntaje mayor al esperado (22.0 o más)	17	17.0
Estrés de rol	Puntaje menor al esperado (18.5 o menos)	16	16.0
	Puntaje en el rango esperado (18.6 a 35.8)	63	63.0
	Puntaje mayor al esperado (35.9 o más)	21	21.0

En la tabla 10 se aprecia que la falta de reconocimiento profesional presenta más puntajes en el rango mayor al esperado que las demás subescalas. Igualmente, para te-

ner una valoración más precisa, se obtuvieron las medias obtenidas por ítem agrupadas por subescalas para detectar así “valores pico” que den mayor información al respecto, pero para no ser exhaustiva la presentación sólo se describen los valores más altos.

En lo que respecta a la variable estrés percibido la media y mediana mayor se ubicaron en el ítem e12 que versa “¿Con qué frecuencia has pensado sobre las cosas que no has terminado (pendientes de hacer)?” y referente al estrés de rol fueron: “Es muy estresante dar una buena educación en un ambiente de poco apoyo financiero”(ítem B31) y “Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente de mí” (B41) ubicándose en este ítem la mediana mayor para estrés de rol.

Referente a las características del burnout se encontró que el indicador con media y mediana mayor fue el ítem B43 correspondiente al agotamiento emocional, que dice: “Se me hace muy difícil volver al trabajo después de las vacaciones”.

En relación a la dimensión desorganización institucional, que incluye la supervisión y las condiciones organizacionales, las medias mayores por ítem se ubicaron en B15 (En mi instituto se reconoce a los profesores cuando realizan su trabajo de manera excepcional [ítem negativo]), B53 (Mis compañeros y yo tenemos tiempo con regularidad durante las horas escolares para discutir temas relacionados con el trabajo[ítem negativo]) y B65 (Mi institución ofrece incentivos para motivar a los estudiantes[ítem negativo]). Ubicándose la mediana mayor en el B53. Cabe mencionar que si los valores son altos en estos ítems es porque no se presenta en los participantes dicha situación; ya que se trata de ítems negativos.

Respecto a la dimensión problemática administrativa el ítem con media mayor fue el B4, que indica que lo que mejor describe la situación profesional del docente es el “salario bajo”; siendo este ítem el de mayores media y mediana de toda la escala.

La r de Spearman reportó que respecto al estrés percibido, existe correlación negativa y significativa con edad; es decir, que a mayor edad, menor estrés ($r_s = -.264$; $p = .008$), lo mismo que con años de experiencia en la enseñanza ($r_s = -.359$; $p = .001$) y antigüedad en la institución ($r_s = -.227$; $p = .026$).

Asimismo se encontró diferencia significativa en los niveles de estrés de acuerdo a si desempeñan o no cargos administrativos ($Z = -1.906$; $p = .029$), siendo más alto el nivel de estrés en quienes desempeñan un puesto administrativo (51 profesores). El nivel de estrés también es mayor en los profesores que imparten materias en el plan por competencias ($Z = -2.107$; $p = .035$) respecto a quienes imparten clases en el plan anterior. Y comparando quienes imparten clases en ambos planes de estudio con quienes solo imparten clases en el plan anterior, los primeros tienen más altos niveles de estrés ($Z = -2.074$; $p = .038$).

Igualmente, se encontró que quienes imparten clases en ambos planes de estudio se perciben menos realizados

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes de burnout y variables asociadas en rangos.

Escala (subescala)		Rangos	f	%
Burnout		Puntaje menor al esperado (54.6 o menos)	98	98.0
		Puntaje en el rango esperado (54.7 a 71.7)	2	2.0
		Puntaje mayor al esperado (71.8 o más)	0	0.0
Burnout	Agotamiento emocional	Puntaje menor al esperado (7.6 o menos)	1	1.0
		Puntaje en el rango esperado (7.7 a 17.5)	87	87.0
		Puntaje mayor al esperado (17.6 o más)	12	12.0
	Despersonalización	Puntaje menor al esperado (3.3 o menos)	0	0.0
		Puntaje en el rango esperado (3.4 a 7.4)	87	87.0
		Puntaje mayor al esperado (7.5 o más)	13	13.0
	Falta de realización	Puntaje menor al esperado (7.2 o menos)	19	19.0
		Puntaje en el rango esperado (7.3 a 14.3)	68	68.0
		Puntaje mayor al esperado (14.4 o más)	13	13.0
Desorganización institucional	Supervisión	Puntaje menor al esperado (17.3 o menos)	21	21.0
		Puntaje en el rango esperado (17.4 a 34.6)	64	64.0
		Puntaje mayor al esperado (34.7 o más)	15	15.0
	Condiciones organizacionales	Puntaje menor al esperado (14.5 o menos)	14	14.0
		Puntaje en el rango esperado (14.6 a 24.4)	68	68.0
		Puntaje mayor al esperado (24.5 o más)	18	18.0
Problemática administrativa	Preocupaciones profesionales	Puntaje menor al esperado (9.3 o menos)	11	11.0
		Puntaje en el rango esperado (9.4 a 20.2)	73	73.0
		Puntaje mayor al esperado (20.3 o más)	16	16.0
	Falta de reconocimiento profesional	Puntaje menor al esperado (4.3 o menos)	15	15.0
		Puntaje en el rango esperado (4.4 a 11.6)	62	62.0
		Puntaje mayor al esperado (11.7 o más)	23	23.0

profesionalmente que quienes imparten clases sólo en el plan anterior ($Z=-2.135$; $p=.033$). Mientras que al comparar ambos planes de estudio, los que imparten clases sólo en el plan por competencias se perciben menos realizados profesionalmente que quienes imparten en el plan anterior ($Z=-1.871$; $p=.030$).

Como se mencionó en el procedimiento, fue preciso analizar la forma en que evalúan los alumnos a los docentes detectando si existían diferencias en sus evaluaciones según si se tratara de una “alumno de buen promedio” o un “alumno de mal promedio”; encontrándose que no hay diferencias significativas en las evaluaciones, como se observa en la siguiente tabla.

Conclusiones

Este estudio surge tomando como base la premisa de que quienes se encargan directamente de la evaluación del docente en las universidades tienen un papel clave, ya que pueden contribuir a la identificación y reorientación de los propósitos de los programas de evaluación para que efectivamente se logre el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Rueda, 2008). Así se contará con

datos confiables y válidos que puedan sugerir estrategias para reconocer extrínsecamente e intrínsecamente la actividad del profesor y disminuir su carga laboral para que de este modo mejore su labor frente al aula y los resultados de la evaluación de su desempeño.

En relación al objetivo uno que habla de conocer la percepción de los alumnos acerca del desempeño de sus profesores, acorde con la Tabla 5 se puede concluir que la evaluación es muy buena, ya que la puntuación, en una escala de 0 a 100, se ubicó en 88.1.

Respecto al objetivo que versa sobre indagar si existe estrés percibido y de rol se encontró que hay mayor porcentaje de sujetos en el rango mayor al esperado en el estrés de rol que en el estrés percibido. Sin embargo, la mayoría de los sujetos se situaron en un nivel medio en ambas dimensiones (ver Tabla 8); encontrándose que el principal indicador de estrés percibido fue “el no tener tiempo suficiente para realizar las actividades”, y en el estrés de rol “el poco financiamiento para su labor y el trabajar más de lo que dicta su función como docente”.

Como ya se ha mencionado, las características del burnout evaluadas son: el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización; mismas que son incluidas

Tabla 11. Diferencias de evaluación de los profesores, acorde con los promedios de los alumnos.

Pareja		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza				
					Inferior	Superior			
1BE	ABP-AMP	2.313	5.351	1.338	-.539	5.164	1.729	15	.104
1ME	ABP-AMP	2.563	9.770	2.443	-2.644	7.769	1.049	15	.311
2ME	ABP-AMP	-1.000	11.395	3.045	-7.579	5.579	-.328	13	.748
2BE	AMP-AMP	-1.000	6.177	1.651	-4.566	2.566	-.606	13	.555

1BE=Primer profesor bien evaluado; 1ME=Primer profesor mal evaluado; 2ME=Segundo profesor mal evaluado;

2BE=Segundo profesor bien evaluado; ABP=Alumnos de buen promedio; AMP=Alumnos de mal promedio.

en el Cuestionario de Burnout del Profesorado, instrumento aplicado a los docentes. Sin embargo, Moreno, Garrosa y González (2000) incluyeron en su instrumento cuatro subescalas más, dos en función de la percepción de la desorganización institucional dos en función de la apreciación de problemáticas administrativas en el docente. La razón por la cual se considera que Moreno, Garrosa y González hayan incluido estas últimas subescalas es que el burnout está directamente relacionado con el agotamiento y el desgaste emocional en referencia a un trabajo, y con el sentimiento de realización en función de ese rol (Cárdenas, Méndez & González, 2014).

Ahora bien, en la totalidad del Cuestionario de Burnout del Profesorado se encontró un nivel escaso de burnout (98% de los docentes se ubicaron por debajo de lo esperado, con lo que se da respuesta al objetivo número tres; empero, tal situación no fue similar en cada una de sus escalas, pues en las tres subescalas que exclusivamente, evalúan las tres características del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización) se ubicaron las mayores frecuencias en los rangos esperados (nivel medio); presentando más frecuencias en el rango menor al esperado (nivel bajo) la falta de realización y a su vez, ésta variable, en conjunción con la variable despersonalización, lideraron la frecuencia de puntajes mayores al esperado (nivel alto); lo que, responde al objetivo que trata sobre identificar los niveles en los que se presentan las características del burnout.

En relación al objetivo sobre indagar qué aspectos de la desorganización institucional son percibidos o afectan en mayor frecuencia a los docentes, ambas dimensiones evaluadas (supervisión y condiciones organizacionales) se ubicaron en un nivel medio (rango esperado); encontrándose la dimensión que evalúa las condiciones organizacionales con mayor número de sujetos en el rango mayor a lo esperado. Y, en lo que respecta al análisis por ítem, referente a la relación del docente con su superior, se ubicó a la

“falta de reconocimiento cuando se realiza un trabajo excepcional” como el indicador más presente en los sujetos. De igual manera al evaluar las condiciones organizacionales, los ítems con mayor media indicaron que “la falta de tiempo entre horas para discutir con los compañeros sobre temas escolares” y “la falta de incentivos para los alumnos” son las áreas a trabajar.

Ahora bien, al hablar de problemática administrativa se encontró que sí existe un alto nivel de preocupaciones profesionales en los docentes en el 16% de la muestra; y un 73% de los profesores se ubicaron en el rango esperado.

Sin embargo, la dimensión sobre la problemática administrativa que obtuvo mayor número de sujetos en un nivel mayor al esperado fue la que se refiere a la percepción de la falta de reconocimiento profesional, la cual se ve reflejada principalmente, en el análisis por ítem detallado, donde se indica que el salario que percibe es bajo, por lo que se concluye que la quinta parte de los docentes se perciben a sí mismos con falta de reconocimiento profesional.

Por otro lado, en relación al objetivo ocho que habla de examinar las variables personales que se relacionan con nivel de estrés percibido, el burnout y el desempeño docente, se encontró que las características determinantes fueron la edad, la antigüedad, los años de experiencia, el desempeñar cargos administrativos y el impartir o no clases en los diferentes planes de estudio.

Las variables personales que indican que están correlacionadas negativamente con el estrés, acorde con este estudio fueron la edad ($r_s = -.264$; $p = .008$), los años de experiencia ($r_s = -.359$; $p = .001$) y la antigüedad ($r_s = -.227$; $p = .026$); así como también el dedicarse, además de la docencia a un cargo administrativo. Respecto a la experiencia docente, se ha identificado que los maestros quienes tienen mayor antigüedad y que tienen contacto directo con el alumnado, tienden a desarrollar reacciones de estrés con mayor frecuencia que quienes presentan características inversas (Travers & Cooper, 1997).

Aunque en el estudio de Delvaux, Vanhoof, Tuytens, Vekeman, Devos y Van Petegem (2013), que pretendía identificar las variables que influyen en el desarrollo profesional en la evaluación docente desde la perspectiva del profesorado, los resultados sugieren que los maestros con experiencia menor a 5 años, perciben efectos positivos en cuanto a su desarrollo profesional, contrario a los maestros con experiencia promedio (ente 5 y 20 años).

En la misma línea de las variables personales, respecto al plan de estudio, al examinar a docentes que impartían en un solo plan de estudios, los docentes que imparten el plan por competencias mostraron mayor estrés ($Z=-1.906$; $p=.029$). Pero al comparar a los docentes que imparten en los dos planes educativos con los que imparten en un sólo plan, se presentó más estrés en quienes imparten en éstos últimos ($Z=-2.074$; $p=.038$).

La percepción de la realización profesional arrojó datos importantes, ya que quienes imparten clases en ambos planes de estudio se perciben menos realizados profesionalmente que quienes imparten clases sólo en el plan anterior ($Z=-2.135$; $p=.033$). Mientras que al comparar ambos planes de estudio, los que imparten clases sólo en el plan por competencias se perciben menos realizados profesionalmente que quienes imparten en el plan anterior ($Z=-1.871$; $p=.030$).

Es conveniente aclarar en este punto que al momento de la evaluación, recién se estaba incorporando el plan por

competencias en la institución en la que se realizó la investigación, por lo que la mayoría de los maestros que impartían clases en éste se podrían percibir menos realizados por la dificultad que implica adaptarse a un modelo educativo distinto.

Un aspecto importante de comentar es que, aunque se haya evaluado la relación de las múltiples actividades (ver Tabla 2) que pudieran realizar los docentes con las tres variables principales (desempeño docente, estrés y burnout), sólo las variables aquí mencionadas tuvieron correlaciones significativas.

En síntesis, la presencia de estrés y burnout es baja en la muestra, pero los datos evidencian la necesidad de trabajar en las cuestiones administrativas; ya que si bien no se encuentran presentes el estrés y el burnout en la muestra, el hecho de percibirse con falta de realización y de reconocimiento pudiera llevar al docente a ejercer su trabajo en un menor nivel de motivación.

Asimismo, el hecho de que la gran mayoría se ubique en un nivel promedio puede sugerir que probablemente las variables estén presentes en mayor grado, pero debido a que el tipo de muestreo empleado conlleva una limitante metodológica, no es posible asegurarse de las condiciones en las que los sujetos contestaron el instrumento. ©

Autoras:

Luz Marina Méndez Hinojosa. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Educación por la UAT, México. Máster en Psicología Laboral y Organizacional y Licenciada en Psicología por la UANL, México. Sus líneas de investigación son Diseño de instrumentos de medición y Procesos educativos.

Mónica Teresa González Ramírez. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Cuerpo Académico en Psicología Social y de la Salud. Doctora en Psicología por la UNED, España. Máster en Ciencias y Licenciada en Psicología por la UANL, México. Sus líneas de investigación son Metodología de la investigación y Variables psicosociales relacionadas a la salud.

Magaly Cárdenas Rodríguez. Subdirectora Académica, docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Con estudios de Doctorado en Educación y Máster en Docencia por la UAT, México. Licenciada en Psicología por la UANL. Sus líneas de investigación son la Evaluación Docente y Procesos educativos.

Bibliografía

- Alvarado Calderón, K. (2009). Validez factorial de Maslach Burnout Inventory (versión castellana) en educadores costarricenses. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*. Costa Rica, 9(1), 1-22.
- Arquero Montaña, José Luis & Donoso Anes, José Antonio (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105.
- Cannon, Walter Bradford (1932). *The wisdom of the body*. New York, N.Y., EE.UU.: American.
- Cárdenas Rodríguez, Magaly, Luz Marina Méndez Hinojosa & Mónica Teresa González Ramírez (2014). Evaluación del desempeño docentes, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista actualidades investigativas en educación*, 14(1), 1-22.
- Cohen, Sheldon, Tom Kamarck & Robin Mermelstein. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Paris, Francia: UNESCO.

- Cronkite, Ruth C., & Moos, Rudolf H. (1984). The role of predisposing and moderation factors in the stress-illness relationship. *Journal of health and social behavior*, 25, 372-393.
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos G. & Van Petegem P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and teacher education*, 36, 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2013.06.011.
- De Vellis, Robert F. (2003). *Scale developmet. Theory and applications*. Thousand Oaks, EE.UU. Sage publications.
- El Sahili González, Luis Felipe (2010). *Psicología para el docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. Universidad de Guanajuato: Guanajuato, México.
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R. & Grau-Alberola, E. (2013). Psychometric properties of the “Spanish Burnout Inventory” (SBI): adaptation and validation in a Portuguese-speaking sample. *European review of applied psychology*, 63(1), 33-40.
- Fuchs, Christoph (1997). *Sistema de evaluación y mejoramiento de desempeño*. Revista el diario, escuela de negocios de la Universidad Alfonso Ibáñez. Santiago, Chile: Universidad Alfonso Ibáñez.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M., & Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En Rueda y Díaz-Barriga. *La Evaluación de la docencia en la universidad (13-85)*. México, D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Gil-Monte, Pedro R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid, España: Pirámide.
- Gómez, B., & Escobar, A. (2006). Estrés y Sistema Inmune. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 7(1) pp. 30-38.
- González Ramírez , Mónica Teresa, & Landero Hernández, René. (Compiladores). (2005). *El papel del estrés y otras variables en la salud*. En A. Contreras y L. Oblitas. *Terapia cognitivo conductual (pp.23-45)*. Cali, Colombia: Psicom Editores.
- González Ramírez, Mónica Teresa, & Landero Hernández, René. Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology* 10(1), 199-206.
- Jin, P., Yeung, A., Tang, T., & Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of psychosomatic research*, 65(4), 357-362. doi: 10.1016/j.jpsychores.2008.03.003.
- Kyriacou, Chris. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Lazarus, R. S. (1998). The stress and coping paradigm. En Richard S. Lazarus. *Fifty years of research and theory of R. S. Lazarus. An analysis of historical and perennial issues*. New York, N.Y., EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, coping and adaptation*. New York, N.Y. EE.UU. Springer.
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. (2012). Chinese teachers’ work stress and their turnover intention. *International journal of educational research*, 53, 160-170. doi: 10.1016/j.ijer.2012.03.006.
- Luna, E., & Rueda, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, 23 (093), 7-27.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*, 20ed. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.
- Mateo, J., Escudero, T., de Miguel, M., Mora, J., & Rodríguez, S. (1996). La evaluación del profesorado. Un tema de debate. *Revista de investigación educativa* 14(2), 73-94.
- Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moreno-Jiménez, Bernardo, Garrosa Hernández, Eva & González Gutiérrez, José Luis (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del trabajo y las organizaciones*, 16(1), 331-349.
- Moriana Elvira, Juan Antonio, & Herruzo Cabrera, Javier, (2004). Estrés y Burnout en Profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(003), 597-621.
- Pando Moreno, Manuel, Aranda Beltrán, Carolina, Aldrete, María Guadalupe, Flores Salinas, Eduardo & Pozos Radillo, Elizabeth (2006). Factores Psicosociales y Burnout en Docentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Mediagraphic Artemisa en línea*. 8(3), 173-177.
- Quiceno, Japcy Margarita, & Vinaccia Alpi, Stefano. (2007). Burnout: “Síndrome de Quemarse en el Trabajo”. *Acta Colombiana de Psicología*. 10(2), 117-125.
- Rueda Beltrán, Mario. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*. 1(3), 8-17.
- Rueda, M. & Díaz-Barriga Arceo, Frida (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad*. Universidad Autónoma de México. México, D.F.
- Saiiari, Abdulmir, Motahareh Moslehi & Rohollah Valizadeh (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia social and behavioral sciences*, 15, 1786-1791.
- Salazar Ascencio, José (2008). *Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a*

- la realidad en las Universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación de Chile*. 1(3), 67-84.
- Sánchez, Marhilde & Maldonado, Luz. (2003). Estrés en docentes universitarios. Casos URBE, LUZ, UNICA. *Revista Ciencias Sociales*, 9(2), 323-335.
- Sandín Ferrero, Bonifacio. (1999). *Estrés Psicosocial*. Madrid, España: Klink.
- Selye, Hans Hugo Bruno. (1954). *The stress of life*. New York, EE.UU. McGraw Hill Book Company, Inc.
- SEP (2001). Programa nacional de educación 2001-2006. México, D.F.: Autor.
- Tejada Fernández, José (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- Travers, C., & Cooper, C. (1997). El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente. México, D.F.: Paidós.
- Urquidi, L., & Rodríguez, J. (2010). Estés en Profesorado Universitario Mexicano. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Costa Rica, 10 (2), 1-21.
- Vinaccia, S., & Alvaran, L. (2004). El síndrome del burnout en una muestra de auxiliares de enfermería: un estudio exploratorio. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 3(1), 35-45.
- Wheaton, B. (1996). The domains and boundaries of stress concepts. En H.B. Kaplan, (Ed). *Psychosocial stress* (pp.20-30). San Diego, CA.: Academic Press.
- Wimbush, F., & Nelson, M. (2000). Stress, psychosomatic illness and health. En V. Hill (Ed.). *Handbook of stress, coping and health* (pp.18-28). Londres, England: Sage



Viene de la pág. 288

Matthew Evangelista, Professor of History
and Political Science, Cornell University.

Richard Falk, Professor Emeritus of International Law,
Princeton University.

Sujatha Fernandez, Professor of Sociology, Queens College,
CUNY Graduate Center.

Mara Fridell, Professor of Sociology, University of Manitoba.

Frances Geteles, Professor Emeritus, Department of Special
Programs, CUNY City College.

Lesley Gill, Professor of Anthropology, Vanderbilt University.

Piero Gleijeses, Professor of American Foreign Policy and
Latin American Studies, School of Advanced International
Studies, Johns Hopkins University.

Jeff Goodwin, Professor of Sociology, New York University.

Katherine Gordy, Professor of Political Science,
San Francisco State University.

Manu Goswami, Professor of History, New York University.

Greg Grandin, Professor of History, New York University.

Simon Granovsky-Larsen, Professor of Latin American
Studies, Centennial College, Toronto.

James N. Green, Professor of Latin American History,
Brown University.

A. Tom Grunfeld, Professor of History,
SUNY Empire State College.

Continúa en la pág. 311