



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NUCLEO UNIVERSITARIO "DR. PEDRO RINCON GUTIERREZ"
TÁCHIRA – VENEZUELA
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EVALUACION EDUCATIVA**



**EL SINDROME DE BURNOUT Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD
EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE MEDIA GENERAL DEL
MUNICIPIO ANTONIO PINTO SALINAS DEL ESTADO MERIDA**

www.bdigital.ula.ve

Autora: Lcda. Maritzabel Mora Rosales
Tutor: Dr. Hermes Viloría Marín

Abril 2016

C.C.Reconocimiento



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NUCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCON GUTIERREZ”
TÁCHIRA – VENEZUELA
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EVALUACION EDUCATIVA



**EL SINDROME DE BURNOUT Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD
EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE MEDIA GENERAL DEL
MUNICIPIO ANTONIO PINTO SALINAS DEL ESTADO MERIDA**

www.bdigital.ula.ve
Trabajo presentado para optar al título de *Magister Scientiae*
en Evaluación Educativa

Autora: Lcda. Maritzabel Mora Rosales
Tutor: Dr. Hermes Viloria Marín

Abril 2016

Dedicatoria

A Dios Padre, Hijo y Espíritu Santo, por guiarme por el camino de la luz y permitirme recorrer este camino siempre de su mano... Por mantenerme siempre unida a Él en la fe, la esperanza y el amor...

A mis padres, seres de incalculable valor que puso Dios en mi vida para manifestarme su amor... para ellos todo lo que soy y puedo llegar a ser! Los amo...

A la nueva vida que llevo dentro de mí, que llegó a bendecirme en la etapa final de este trayecto, por él o ella mis deseos de ser mejor cada día y enfrentarme a cada reto que se me presente...

A todos cuantos confiaron en mí, colaboraron de alguna u otra manera para la realización de este logro y han hecho mi vida más feliz...

Agradecimientos

Es tiempo de recoger el fruto de un gran esfuerzo, de superar dificultades, de aprender, de dar lo mejor, de sufrir y reír, de compartir momentos y experiencias que se sembraron a lo largo de este camino para alcanzar el logro de esta meta. Es tiempo también de agradecer a todos los que formaron parte importante de este camino:

A Dios por su amor infinito, su ayuda en el momento preciso, por permitirme confiar cada vez más en su voluntad y por enseñarme que su tiempo es extremadamente perfecto...

A la Virgen del Carmen, por su maternal protección, por guiarme bajo sus sendas y por ayudarme a estar más cerca del amor de Dios...

A mis padres: Felipe y Maritza, por su amor incondicional, su apoyo desmedido y su perseverancia en la oración y la motivación para que nunca flaqueara en mis proyectos y aspiraciones... eternamente mi amor para ustedes!

A mi esposo, Jesús Felipe, por su importante presencia y apoyo en la culminación de esta meta, por su paciencia y entrega junto conmigo en la realización de este trabajo.

A mis hermanos: Jorge Luis y Félix Eduardo, por su cercanía y apoyo en todo momento, por la confianza que siempre han tenido en mí...

A la ilustre Universidad de Los Andes, porque una vez más me abrió sus puertas, dando continuidad a mi formación académica. A todos los que en esta casa de estudios me brindaron las herramientas necesarias para el logro de esta meta...

Al profesor Hermes Viloria, por su valiosa colaboración como tutor de este trabajo de tesis y por su aporte académico durante los estudios de Maestría...

A mis compañeros de la Maestría en Evaluación Educativa, por su amistad y por su cercanía, por todos los conocimientos y experiencias compartidas...

Al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) por el financiamiento recibido, signado con el código H-1503-15-09-Em.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NUCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCON GUTIERREZ”
TÁCHIRA – VENEZUELA
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EVALUACION EDUCATIVA



EL SINDROME DE BURNOUT Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS
DOCENTES DE MEDIA GENERAL DEL MUNICIPIO ANTONIO PINTO SALINAS DEL
ESTADO MERIDA

Autora: Maritzabel Mora Rosales
Tutor: Hermes Viloria Marín
Fecha: Abril de 2016

RESUMEN

La investigación tiene como propósito fundamental determinar el impacto que tiene el Síndrome de Burnout en la calidad educativa de los docentes de educación media general, específicamente los del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida. Para ello se llevó a cabo una investigación de tipo correlacional con un diseño de campo de carácter transversal, mediante la cual se recogió la información aportada por una muestra de 61 docentes de instituciones tanto nacionales como privadas, a quienes se les aplicó un cuestionario sociodemográfico, acompañado por la escala Maslach Burnout Inventory (MBI), de uso internacional, así como una escala para medir la calidad educativa de los docentes de media general (ECED), de elaboración propia. Dichos instrumentos fueron aplicados durante el año escolar 2013-2014, encontrándose que la gran mayoría de docentes (75,4%) no sufre el Burnout o lo sufre en un grado bajo, pero un 25% si lo sufre en un grado medio o alto y esto deja constancia de la presencia del síndrome en este colectivo. Por otro lado, la percepción que tienen los docentes de la calidad educativa, arrojada por el ECED es que un 16,4% poseen un nivel alto, por lo que la gran mayoría de los docentes de la muestra (83,6%) consideran que el nivel de la calidad educativa es medio o bajo. Al comparar la presencia de Burnout y el nivel de calidad educativa en los docentes según la dependencia del plantel, se encontró que esta última resulta determinante en las mismas, siendo en la dimensión de agotamiento emocional para el Burnout y las dimensiones de saber estar y saber aprender para la calidad educativa, las que figuran como sensibles a esta variable. También se halló que la ubicación del plantel resulta determinante en la presencia de Burnout, siendo la dimensión de despersonalización la que figura como sensible a esta variable (ubicación), sin embargo en la variable calidad educativa no se encuentra relación alguna.

Palabras claves: Burnout, calidad educativa, docentes de media general.

INTRODUCCIÓN

Hablar de Educación hoy día es adentrarse a un mundo ampliamente complejo, en el que intervienen un gran número de aspectos y variables que desde cualquier perspectiva o ámbito desde donde se miren, juegan un rol determinante en el logro de objetivos.

Tal es el caso de los docentes, las figuras más notorias quizás en este sistema, por ser los primeros en estar involucrados, junto a los estudiantes, en todo lo que al movimiento educativo se refiere. Por ello, se han convertido en objeto de investigaciones, por las múltiples funciones que refiriéndose a su labor educativa deben cumplir.

Aunado a esto, cabe destacar que hoy día, se ha convertido en un tema priorizado hablar de calidad educativa, calidad del sistema, de las instituciones, del perfil del egresado, de la participación de la familia, del currículo, de la infraestructura, de la participación estudiantil y no puede faltar en esta lista la calidad educativa del docente, como primer responsable del quehacer educativo, protagonista junto a sus estudiantes del aula de clases y a quien cada día se le exige más para que sea mejor la calidad del servicio que ofrece.

Sin embargo, no todo siempre funciona como debería ser, no siempre se llevan a cabo los procesos académicos, curriculares, de convivencia, de afectividad como se estima que sería lo ideal según los parámetros establecidos. Es ahí cuando surge la necesidad de ir más allá en el estudio de la preparación docente, de la forma cómo está desarrollando su trabajo administrativo y académico y ver cómo está realmente su equilibrio y salud emocional, su motivación, la forma

cómo está viviendo su experiencia docente y la manera cómo maneja sus emociones, pues es de allí de donde realmente va a partir su éxito profesional y sus niveles de calidad educativa.

Es preciso referirse entonces al síndrome de estrés laboral que cada vez cobra más fuerza en el campo docente, pero que no es ampliamente conocido y manejado por ellos: el Síndrome de Burnout, padecimiento que sufren las personas sobrecargadas de trabajo, que no logran obtener los resultados esperados, lo que los lleva a enfrentarse a un cansancio emocional y a una pérdida de ilusión por su labor. Es preciso también hacer mención a la necesidad de determinar de qué forma o en qué grado puede afectar el padecimiento de este síndrome en la calidad educativa que están ofreciendo los docentes.

El estudio aquí presentado está dirigido particularmente a los docentes de media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida, con la finalidad de determinar además de lo comentado en líneas anteriores, la influencia de ciertas variables sobre dicho síndrome, entre ellas, dependencia del plantel, zona de ubicación, especialidad, entre otras.

La investigación presentada a continuación está estructurada en capítulos: el primero corresponde a la formulación del problema, la justificación del mismo y el planteamiento de objetivos. El segundo por su parte, abarca el marco referencial, en el que se incluyen algunos antecedentes que sustentan la investigación, así como los referentes teóricos que dan solidez a la misma.

El tercer capítulo recoge los aspectos de carácter metodológicos, como el tipo y diseño de la investigación, la población y muestra, así como una descripción de los instrumentos a utilizar. En este orden, continúa el capítulo cuarto que expone la presentación y análisis de los resultados y por último el quinto capítulo se compone de las conclusiones.

Índice de Contenidos

Capítulo 1. El Problema.....	1
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. Objetivos.....	6
1.3.1 objetivo general.....	6
1.3.2 objetivos específicos.....	6
1.3. Justificación.....	7
Capítulo 2. Marco Teórico.....	10
2.1. Antecedentes de la investigación.....	10
2.2. Fundamentación teórica.....	19
2.2.1 Conceptualización del Síndrome de Burnout.....	19
2.2.2 Discriminación con otros constructos.....	23
2.2.3 Proceso de desarrollo del Síndrome de Burnout.....	24
2.2.4 factores que influyen en la aparición del síndrome.....	26
2.2.5 Modelos explicativos del Burnout.....	29
2.2.6 Síntomas y consecuencias del Burnout.....	34
2.2.7 Técnicas más usadas en el afrontamiento del síndrome.....	37
2.2.8 Evaluación de la calidad educativa de los docentes.....	41
2.3. Bases legales.....	53
Capítulo 3. Marco Metodológico.....	55

3.1 Tipo y diseño de la investigación.....	55
3.2 Población y muestra.....	56
3.3 Sistema de Hipótesis.....	59
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	60
3.4.1 Cuestionario sociodemográfico.....	61
3.4.2 <i>Maslach Burnout Inventory</i> (MBI).....	61
3.4.2.1 Análisis de las Estructuras del <i>Burnout</i> en Profesionales de la Docencia: Validez de Constructo.....	63
3.4.2.2 Confiabilidad del MBI.....	75
3.4.3 Escala para medir la calidad educativa de los docentes de media general.....	77
3.4.3.1 Estructura Factorial del ECED versión 1.....	80
3.4.3.2 Confiabilidad del ECED.....	86
Capítulo 4. Análisis e interpretación de resultados.....	93
4.1 Recogida de Datos.....	93
4.2 Descripción de la Muestra.....	94
4.2.1 Descripción de variables sociodemográficas.....	94
4.2.2 Descripción de la variable “Grado de Desgaste Profesional”.....	100
4.2.3 Descripción de la variable “Calidad Educativa”.....	103
4.3. Estudio Inferencial.....	108
4.3.1 Variable dependiente <i>Desgaste Profesional (Burnout)</i>	108
4.3.1.1 Variable Dependencia del Plantel.....	109
4.3.1.2 Variable Ubicación del Plantel.....	110

4.3.1.3.- Variable Especialidad.....	111
4.3.2 Variable dependiente <i>Calidad Educativa</i>	113
4.3.3. Variables independientes sociodemográficas y del perfil docente.....	114
4.3.3.1 Variable Grado Académico.....	114
4.3.3.2 Variable Dependencia del Plantel.....	115
4.3.3.3 Variable Turno.....	116
4.3.3.4 Variable Antigüedad.....	117
4.3.3.5.- Variable Ocio.....	118
4.3.4. Relación entre el <i>Burnout</i> y la <i>Calidad Educativa</i>	120
4.4 Análisis de los Resultados.....	122
4.4.1 Verificación de las hipótesis planteadas.....	122
4.4.2 Consecución de objetivos.....	125
4.5 Perfil del docente con Burnout relacionado con la calidad educativa.....	129
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones.....	130
Referencias.....	134
Anexos.....	139

Índice de cuadros

Cuadro 3.1: Tabla de Rangos de <i>Desgaste Profesional</i> para profesionales docentes.....	63
Cuadro 3.2: Matriz factorial del MBI sin rotar.....	68
Cuadro 3.3: Matriz factorial del MBI rotada.....	70
Cuadro 3.4: Subescalas del MBI e ítems correspondientes.....	72
Cuadro 3.5: Coeficientes de fiabilidad Alfa de Cronbach del test MBI en docentes de diferentes niveles.....	77
Cuadro 3.6: Escala para medir la Calidad Educativa en docentes de educación media general- propuesta inicial (Versión 1).....	79
Cuadro 3.7: Matriz factorial del ECED sin rotar.....	82
Cuadro 3.8. Factores del ECED e ítems correspondientes.....	83
Cuadro 3.9: Matriz factorial del ECED con rotación Varimax.....	84
Cuadro 3.10: Escala para medir la Calidad Educativa en docentes de educación media general - ECED- versión final.....	85
Cuadro 3.11. Coeficientes Alfa de Cronbach de las subescalas del ECED.....	86
Cuadro 3.12: Indicadores de bondad de ajuste y de ajuste incremental para el modelo AFC inicial.....	89
Cuadro 3.13: Indicadores de bondad de ajuste y de ajuste incremental para el modelo AFC final.....	91
Cuadro 4.1: Categorización de las puntuaciones del MBI.....	100

Cuadro 4.2: Niveles medios de Desgaste Profesional en los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.....	101
Cuadro 4.3: Nivel de Desgaste Profesional de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.....	102
Cuadro 4.4: Categorización de las puntuaciones del ECED.....	104
Cuadro 4.5: Niveles medios de <i>calidad educativa</i> en los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.....	105
Cuadro 4.6: Niveles de <i>calidad educativa</i> de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.....	106
Cuadro 4.7: Valores de los percentiles de la muestra actual.....	108
Cuadro 4.8: Descriptiva básica para las escalas del MBI, clasificadas por la Dependencia del Plantel, de los docentes de educación media general.....	110
Cuadro 4.9: Descriptiva básica para las escalas del MBI, clasificadas por la Ubicación del Plantel, de los docentes de educación media general.....	111
Cuadro 4.10: Descriptiva básica para las escalas del MBI, clasificadas por la Especialidad de los docentes de educación media general.....	112
Cuadro 4.11: Descriptiva básica para las escalas del ECED, clasificadas por el Grado Académico de los docentes de educación media general.....	114

Cuadro 4.12: Descriptiva básica para las escalas del ECED, clasificadas por la Dependencia del plantel de los docentes de educación media general.....	115
Cuadro 4.13: Descriptiva básica para las escalas del ECED, clasificadas por el turno de trabajo de los docentes de educación media general.....	116
Cuadro 4.14: Descriptiva básica para las escalas del ECED, clasificadas por la Antigüedad de los docentes de educación media general.....	118
Cuadro 4.15: Descriptiva básica para las escalas del ECED, clasificadas por las horas de ocio de los docentes de educación media general.....	119
Cuadro 4.16: Tabla de contingencia en frecuencias, para los niveles de Burnout y de calidad educativa de los docentes de educación media general.....	120
Cuadro 4.17: Tabla de contingencia en porcentaje, para los niveles de Burnout y de calidad educativa de los docentes de educación media general.....	121
Cuadro 4.18: Significación para los niveles de Burnout y de calidad educativa de los docentes de educación media general.....	122

Índice de figuras

Figura 1. Scree plot correspondiente al MBI de los Docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida.....	67
Figura 2. Gráfico de componentes en espacio reducido, correspondiente al MBI de Docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida.....	71
Fig. 3. Análisis <i>Cluster</i> del MBI en la plantilla docente estudiada.....	74
Figura 4. Scree plot correspondiente al ECED de los Docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida.....	81
Figura 4.1. Modelo general para el AFC del ECED.....	88
Figura 4.2. Análisis Factorial Confirmatorio en AMOS del cuestionario ECED.....	90
Figura 5. Descripción del grado académico.....	92
Figura 6. Distribución según la edad.....	93
Figura 7. Distribución según zona de ubicación.....	94
Figura 8. Distribución según las horas de traslado.....	95
Figura 9. Distribución según los años docencia.....	96

Figura 10. Distribución según la especialidad.....	97
Figura 11. Distribución por las materias que imparte.....	99
Figura 12. Docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas según el grado de Burnout.....	102
Figura 13. Docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas según el nivel de calidad educativa.....	107

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO 1

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

En la actualidad y desde hace tiempo, uno de los campos que está siendo objeto de miradas, críticas, reformas e investigaciones, es el de la educación, cuyo sistema es considerado complejo por todos los actores que hacen vida dentro de este: docentes, estudiantes, representantes, escuela, comunidad entre otros.

El colectivo docente forma parte del grupo más vulnerable de este sistema, pues continuamente están sujetos a una serie de cambios, situaciones, contextos y presiones que hacen que muchos de ellos se vean en la necesidad de responder a estas exigencias de una manera poco favorable, en el sentido de que por sentirse quizás abrumados o estresados no dan las respuestas esperadas, mostrando actitudes que no corresponden a un alto desempeño laboral. Y es que el docente, por las funciones que desempeña, constituye un eje fundamental en el cumplimiento de los objetivos propuestos para el logro de la calidad educativa, llegándose a considerar según Dávila (1998), que sobre el maestro recae la mayor responsabilidad cuando hay crisis en la calidad de la educación.

En este sentido, Montenegro (2003), señala que el desempeño docente constituye uno de los principales factores de calidad educativa, por lo que son dos variables con una estrecha relación. El docente se considera por ende, en el principal gestor del proyecto

educativo, es quien vislumbra el horizonte, ayudando al estudiante a orientar y dirigir su proceso de formación, por lo que siempre están en constante interacción.

Ahora bien, para que el docente, estando consciente de su compromiso, sea un indicador de calidad, debe tener un equilibrio laboral, social y emocional que lo acredite como una persona idónea para ofrecer un servicio en las mejores condiciones de calidad y excelencia en el ámbito académico e institucional.

Sin embargo son muchos los factores que influyen en el proceso educativo y con los que se tiene que enfrentar el docente si quiere sentirse satisfecho con su trabajo y por tanto brindar una educación de calidad en su aula de clase y ampliamente en su institución. Esta serie de factores si no se manejan adecuadamente pueden incurrir en lo que se conoce como estrés laboral y más aún, cuando éste asciende a niveles mayores (crónicos) es cuando se está en presencia de lo que se conoce como Síndrome de Burnout, definido en un inicio por Freudenberg en 1974 y ampliamente estudiado por Maslach y Jackson en 1981. Un síndrome que según sus investigadores afecta a las personas en cuyo trabajo están directamente expuestos a ayudar a otras personas, como es el caso de los docentes. Se define como una respuesta a “una reacción a la tensión emocional crónica, ..., un tipo de estrés que nace de la interacción social entre el operador y el destinatario de la ayuda” (Paredes, 2005, p.25)

En este sentido, se puede considerar que este síndrome tiene sus inicios en lo que comúnmente se conoce como estrés laboral, que nace a partir de las múltiples ocupaciones a las que el docente debe responder de la manera más eficiente posible;

luego, cuando este estrés ocupacional alcanza niveles más significativos, es cuando el síndrome de estar quemado (también así conocido) comienza a cobrar relevancia y a desarrollarse formalmente, es por ello que también es considerado como una respuesta al estrés laboral crónico.

Este síndrome además está constituido por tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal o autoestima, lo que se traduce en un exceso de trabajo, que lleva al individuo a estados de ansiedad y fatiga, desmoralización, pérdida de vocación y de ilusión (Paredes, 2005), situación a la que pueden estar expuestos muchos docentes de Educación Media General, debido a las condiciones en las que se encuentran y a las funciones que deben desempeñar en el aula de clase y en la institución y comunidad en general. Es así como el síndrome de Burnout, según lo que considera Soto (2012), conduce a baja productividad y efectividad en el trabajo, lo cual se asocia con la disminución de la satisfacción laboral, el escaso compromiso con el trabajo y con la institución.

El hecho de que el docente se sienta insatisfecho con su desempeño y que por tanto se sienta “quemado”, puede afectar sus posibilidades de autorrealización, así como su equilibrio físico y mental, lo que trae como consecuencia una influencia directa sobre la calidad de la enseñanza (Viloria, 2000).

Es evidente entonces, la vulnerabilidad que tienen los docentes a padecer este síndrome, primero porque es una profesión cuyo servicio está destinado en beneficio de otras personas, y luego por las situaciones de estrés a las que se somete el docente dentro

de su campo de trabajo. Indudablemente y como se comentó antes, el docente es un indicador de calidad educativa dentro de su institución, de ahí la necesidad de su integridad física y emocional, por ser quien está más en contacto con los beneficiarios (estudiantes), pues tal y como lo expresa Moreno y Serrano (2005), “el desempeño laboral y la calidad de la enseñanza pueden verse afectados por la presencia de este síndrome” (p. 4).

Al respecto, Carvajal, Bobadilla, Rebolledo y Roa (2009), consideran que la calidad educativa se mide por los resultados y por la eficacia del servicio que se entrega, por ello el síndrome de Burnout o quemarse por el trabajo es un fenómeno que afecta directamente la eficacia de la organización escolar, haciendo que el docente incurra en el absentismo laboral, licencias médicas y por tanto disminuyendo la calidad de la misma. Es así como se puede establecer una relación directa entre el síndrome de Burnout y la calidad educativa de los docentes, situación objeto de estudio en la presente investigación, por cuanto busca indagar acerca del impacto que este síndrome causa en la calidad del servicio y satisfacción laboral que muestran los docentes de Educación Media General del Municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.

Cabe destacar que este colectivo señalado anteriormente no escapa a esta problemática, y se han podido observar una serie de actitudes que pudieran estar relacionadas con el padecimiento de este síndrome, según la literatura que se ha revisado, en efecto, en muchos docentes se escuchan opiniones como que se sienten cansados en el trabajo, no les provoca llegar hasta sus instituciones, están inconformes con el

rendimiento de sus estudiantes, la calidad educativa del sistema es muy baja, mucha exigencia administrativa y pedagógica que se traduce en constantes y cada vez mayores situaciones de estrés, distancias considerables para trasladarse hasta sus puestos de trabajo, entre otros comentarios que dan a pensar que tienen un agotamiento considerable; así mismo, se observa apatía para la realización del trabajo de aula y otras actividades complementarias como recreativas o culturales, así como la negatividad ante el comportamiento y rendimiento de los estudiantes. Aunado a esto se suma el hecho de que cada día son más los docentes que caen en el absentismo laboral, algunos justificados con licencias médicas y otros porque simplemente no están conformes con su trabajo o con los beneficios que percibe por este.

En consecuencia, sobre lo expuesto surgen las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el grado de Burnout que presentan los docentes de Educación Media general del Municipio Antonio Pinto Salinas?

¿De qué manera influye el síndrome de Burnout en la calidad educativa de los docentes?

¿Cuáles son las variables que están más relacionadas con el Síndrome de Burnout?

¿En qué medida influye la dependencia del plantel (nacional o privada) y el medio donde se encuentra (rural o urbano) en la aparición del Síndrome de Burnout?

1.2. Objetivos

Objetivo General

Determinar el impacto que tiene el Síndrome de Burnout en la calidad educativa de los docentes de Educación Media General del Municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.

Objetivos Específicos

- Diseñar un instrumento para medir la calidad educativa de los docentes de Educación Media General.
- Conocer el grado de Burnout que presentan los docentes de Educación Media General del Municipio Antonio Pinto Salinas.
- Identificar las variables que influyen en la aparición del síndrome de Burnout en los docentes.
- Establecer relaciones entre el grado de Burnout y la calidad educativa de los docentes de Educación Media General del Municipio Antonio Pinto Salinas.
- Comparar la presencia de Burnout y el nivel de calidad educativa en los docentes de instituciones nacionales con los de instituciones privadas.
- Comparar la presencia de Burnout y el nivel de calidad educativa en los docentes del medio rural con los del medio urbano.

1.3. Justificación

El síndrome de Burnout ha sido objeto de muchas investigaciones en todas las profesiones que prestan un servicio de ayuda y por ende están en contacto directo con las personas a las cuales está destinado su aporte laboral.

La profesión docente, por tanto, forma parte de los campos más estudiados, encontrándose hallazgos significativos y ofreciendo medidas de prevención y tratamiento ante este síndrome. Es por ello que la educación, por la complejidad de su sistema, y por los constantes cambios a los cuales se enfrenta, ha cobrado especial importancia para el estudio de este síndrome, especialmente en los docentes, quienes son los que principalmente están expuestos al estrés laboral y por consiguiente a quemarse en el trabajo.

Al respecto, Buendía y Ramos (2001), consideran que el Síndrome de Burnout puede traer consecuencias poco favorables tanto para el docente que lo padece como para la institución en la cual se desempeña. En primer lugar puede afectar al sujeto en su salud física y mental, causando entre otras cosas estados de ansiedad, depresión y hasta alcoholismo. En segundo lugar puede afectar a la institución, en el sentido de que causa un grave deterioro del rendimiento profesional, lo que conlleva a un deterioro de la calidad del servicio que ofrece, caracterizado por el absentismo laboral e incluso el abandono del puesto.

En este orden de ideas, Rivas (2009), considera que es necesario que sean tomados en cuenta los aspectos de bienestar y salud laboral a la hora de evaluar la eficacia de una determinada organización, pues la calidad de vida laboral y el estado de salud física y mental ejerce directamente influencia sobre dicha organización, en tanto produce en sus empleados ausentismo, rotación, disminución de la productividad y por ende disminución de la calidad.

Es por ello la imperiosa necesidad de conocer cómo están los docentes en cuanto a su estabilidad emocional y nivel de desempeño, pues de haber problemas de este tipo, la investigación contribuiría a proponer una serie de recomendaciones para afrontar y prevenir este síndrome. Además, la investigación se realizará en una zona del estado Mérida en la que hay poco conocimiento acerca del tema, existiendo pocas investigaciones al respecto, especialmente en los docentes de media general, tanto de instituciones públicas como privadas. Cabe destacar que algunas de estas instituciones se encuentran ubicadas en el medio rural, cuyos docentes por tanto deben trasladarse distancias considerables y laboran en condiciones poco óptimas en cuanto a infraestructura y equipamiento, lo que podría contribuir a la aparición de síndrome.

Entre otras repercusiones que traería esta problemática y que deben abordarse en cuanto a tratamiento y/o prevención, están las concernientes al aspecto institucional ya que la falta de atención en estos aspectos apuntaría a una generalización de consecuencias como el incremento del absentismo laboral, la jubilación anticipada o incluso el abandono de la profesión docente. No menos importantes son las repercusiones de tipo

social porque la estabilidad familiar y del entorno social del docente puede verse afectadas negativamente ante la presencia de dicho síndrome.

Es así como surge la necesidad de indagar acerca de esta problemática, pues de encontrar la presencia del síndrome de Burnout en los docentes se estaría posiblemente afectando la calidad educativa que están ofreciendo estas instituciones y propiamente los docentes. Por ello la investigación contribuiría a la difusión de las características del síndrome para su futura prevención y tratamiento a nivel institucional.

Por otro lado es importante destacar que el presente estudio se encuentra enmarcado dentro de las líneas de investigación propuestas, entre ellas la evaluación de la calidad educativa, el diseño y validación de instrumentos así como la evaluación del profesorado; por lo que se asume que el aporte científico, educativo y social ha de ser significativo y pertinente.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Son muchas las investigaciones que en los últimos tiempos se han venido realizando en diversos países acerca del Síndrome de Burnout, enfocándose en las distintas profesiones de ayuda; específicamente se han destacado los estudios en el área de la educación y la salud, encontrando resultados significativos, que han hecho que este síndrome haya cobrado fuerza en cuanto a su estudio y tratamiento. A continuación se hace referencia a una serie de trabajos que en el campo educativo se han realizado y que por tanto servirán de sustento a la presente investigación, así mismo, se destacan algunas investigaciones realizadas en el campo de la calidad educativa y otras cuantas que asocian ambos aspectos.

Se inicia este apartado reseñando estudios llevados a cabo en el ámbito internacional como el de Farfán (2009), quien se propuso demostrar la relación que existe entre el clima laboral y el síndrome de Burnout en el personal docente de secundaria de Lima, Perú. El estudio es de carácter no experimental, con un diseño descriptivo y correlacional, cuyo muestreo fue probabilístico con un número de 367 participantes. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Clima Social de R.H Moos y el Inventario

Burnout de Maslach, mediante los cuales encontraron niveles medios de Burnout en los colegios estatales y particulares. Se encontró correlación positiva entre la variable autonomía de clima laboral con la dimensión agotamiento emocional y despersonalización del Burnout; la variable presión de clima laboral se correlaciono de forma negativa con la dimensión realización personal. En cuanto al síndrome de Burnout, se encontró con niveles más altos en los colegios estatales que en los particulares con respecto al cansancio emocional y despersonalización, mientras que en los colegios particulares hubo puntaje alto en la dimensión de realización personal.

En este orden de ideas, se menciona otra investigación presentada por Jaik, Villanueva, García y Tena (2011), cuyo estudio tuvo como objetivo central valorar el desempeño docente, identificar la presencia del Burnout en los docentes de nivel superior del estado de Durango, así como determinar si había o no relación entre ambos parámetros. La investigación se caracterizó como cuantitativa, no experimental, transversal y descriptiva correlacional. La información fue recolectada mediante un cuestionario chileno utilizado para determinar el desempeño docente mediante la opinión de los alumnos, este instrumento fue adaptado a la población mexicana y validado mediante el juicio de expertos; el otro instrumento consistió en un cuestionario breve de Burnout. La muestra estuvo conformada por 1823 alumnos y 118 docentes de 27 instituciones de nivel superior de Durango, México.

Los resultados arrojaron un buen desempeño docente y un nivel bajo del síndrome de Burnout. Además no se observó correlación entre el desempeño docente y el síndrome

de Burnout en el nivel superior. Mediante este estudio, se puede observar cómo se considera importante la relación entre el síndrome de Burnout y la calidad educativa, situación objeto de estudio en la presente investigación.

En cuanto al contexto nacional, en 2009, Rivas realizó una investigación de tipo descriptiva, bajo un diseño de campo, cuyo propósito fue analizar los factores estresantes y la evaluación de los niveles del Burnout en los docentes del Liceo Cristóbal Mendoza, en el estado Trujillo, Venezuela, además de considerar la incidencia de algunas variables en la aparición de la sintomatología que caracteriza sus dimensiones. Para ello utilizó el test del MBI con un grupo de docentes de la institución mencionada, encontrando que una representación significativa de estos, presentan las dimensiones del síndrome (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal). También demostró que las variables experiencia docente, edad y género, no se correlacionan con la aparición del síndrome, pero si lo hacen el número de horas y el área de desempeño del docente.

En virtud de los resultados obtenidos, la autora formuló una serie de recomendaciones y un plan estratégico al personal docente y directivo, a fin de afrontar y prevenir las repercusiones del síndrome. Por lo mencionado, se considera que los aportes de este trabajo a la presente investigación, son de gran importancia, por lo que servirá de fundamentación teórica y metodológica.

Más adelante, en 2011, se presenta el trabajo realizado por Viloría, Paredes, Avendaño y Viloría, quienes llevaron a cabo un estudio para indagar la presencia de

desgaste profesional en trabajadores rurales del estado Mérida, así como analizar las posibles relaciones entre variables de tipo socio-demográfico y del perfil profesional con la prevalencia del síndrome. Para el estudio utilizaron el MBI junto a un cuestionario socio demográfico- aplicado a 264 docentes rurales de educación básica del estado Mérida, encontrándose niveles medio-altos del síndrome, caracterizado por niveles medios de agotamiento emocional, altos de despersonalización y altos en falta de logros personales.

Así mismo, se corroboró la validez y confiabilidad del MBI en el colectivo estudiado, a la vez que se encontró que variables como el ocio, el descanso, estado civil y la edad están relacionadas con la aparición del síndrome, mientras que el grado académico, las horas de trabajo, número de alumnos y género no tienen relación. A partir de este estudio se toma como referencia la validez y confiabilidad del MBI en el medio rural, puesto que en la presente investigación se trabajará en una de las zonas abarcada por estos autores (Santa Cruz de Mora).

Seguidamente en el ámbito regional, se hace referencia a la investigación realizada por Soto (2012), cuyo propósito fue analizar la existencia del síndrome de desgaste profesional en los docentes de ciencias. El estudio fue de tipo cualitativo interpretativo, llevado a cabo en una muestra de 40 docentes de un liceo del municipio Libertador, del estado Mérida, Venezuela, a quienes se les aplicó el MBI (Maslach Burnout Inventory). Los resultados arrojaron niveles medio-altos del Burnout, corroborándose la acumulación de estrés de forma progresiva y gradual en el docente. El

autor considera, a partir de los resultados obtenidos, que es importante comprender todo lo concerniente a este síndrome, así como las consecuencias que esta enfermedad produce, entre ellas el impacto físico y emocional del docente en el campo laboral y sus implicaciones en la enseñanza. Por último, propone una serie de recomendaciones que buscan dar a conocer la forma de prevenir y controlar este malestar que afecta a un número importante de educadores.

Finalmente, cabe mencionar a Pernia y Madrid (2013), quienes realizaron una investigación para determinar el síndrome de Burnout en educadores de cuarto y quinto año de bachillerato y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Fue una investigación bajo el enfoque cuantitativo, con un diseño de campo, de carácter exploratorio, descriptivo y no experimental; la muestra estuvo conformada por 36 educadores y 789 estudiantes de la ciudad de Mérida (Venezuela), a quienes se aplicó el MBI y un instrumento de elaboración propia llamado “percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Las correlaciones entre ambos instrumentos arrojó como resultados que a expensas de la presencia moderada del síndrome de Burnout en los profesores, los estudiantes perciben positivamente el desempeño de los educadores. Se observó puntajes moderados en agotamiento emocional y realización personal y bajos en despersonalización, así como también, una tendencia positiva en la evaluación de los educadores por parte de los estudiantes, por lo que no se encontró asociación estadísticamente significativa entre ambos aspectos.

En lo concerniente a la calidad educativa, la revisión arrojó investigaciones interesantes como:

La de Hernández (2002), en la cual propone un instrumento de autoevaluación de competencias docentes en la formación profesional, considerando que para que se consolide el sistema educativo, en este caso de España, es necesario tomar en cuenta la evaluación docente como un factor fundamental. Dicho instrumento está destinado a facilitar el análisis y la medida de la calidad de la práctica docente, mediante un ejercicio de autorreflexión estructurado y sencillo, que ofrezca información sobre los puntos fuertes y débiles del ejercicio de la profesión docente. Luego de una revisión y análisis de los distintos modelos de evaluación docente, la autora propone un instrumento estructurado en tres dimensiones de análisis: competencias curriculares, de gestión y colaborativas, las cuales evalúan desde una perspectiva holística la eficacia docente, como una combinación de distintas habilidades personales.

El primer bloque (competencias curriculares) se refiere a las capacidades relacionadas con el conocimiento y el dominio de la materia que el profesor imparte; está estructurado en dos categorías: conocimiento de la materia y gestión del currículo y consta de 115 ítems. El segundo bloque (competencias de gestión) se refiere al rol que el docente desarrolla como gestor de procesos en los que el factor humano es fundamental, abarca las siguientes categorías: atención a la diversidad, estrategias instructivas y gestión del clima en el aula; consta de 45 ítems. Por último, el bloque de competencias colaborativas, se refiere a un conjunto de habilidades que favorecen la relación del

docente con el entorno educativo, su análisis se estructura en cuatro categorías: colaboración con el centro educativo, con las familias, con la administración y con el entorno educativo; consta de 20 ítems. Se considera esta investigación como antecedente de la aquí propuesta, debido a que en ambas se diseña un instrumento para evaluar la calidad de los docentes, por lo que se toman en consideración aspectos muy relacionados, que sustentan en parte la validez y pertinencia del mismo.

Encaminados hacia el mejoramiento de la calidad de la educación en Cuba, Valdés (2006) presenta un documento a través del cual identifica a la variable desempeño profesional del maestro, como una de las más influyentes, determinante para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar. Comienza presentando un recorrido histórico por lo que ha sido el sistema de evaluación de los docentes, respondiendo en cada etapa al qué evaluar, en cuanto a criterio e indicadores y al cómo evaluar, en cuanto a procedimientos, entre los que destacan principalmente la observación de las clases, las encuestas, pruebas objetivas, estandarizadas, portafolio y la autoevaluación. Refiere además que los resultados de dichas evaluaciones se expresaron a través de una medida sintética que llamaron IICC (Índice Integral de Calidad de la Clase). En cuanto a los indicadores evaluados en los docentes destacan el dominio de objetivos y contenidos, procedimientos metodológicos, medios de enseñanza, clima psicológico del aula, motivación, productividad durante la clase y formación de hábitos.

El documento señala además que sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento de la educación, por más que se perfeccione el currículo, los

programas, los textos escolares, se construyan las mejores instalaciones o los mejores modos de enseñanza.

Continuando con este recorrido referencial se tiene que, Rivera (2008), realizó una investigación con el propósito de evaluar la calidad de la Educación Media Superior, enfocándose en variables como práctica docente, formación recibida, condiciones de trabajo, clima organizacional, infraestructura y capacitación, desde la perspectiva de docentes y alumnos, pertenecientes al sistema educativo privado de México. Mediante esta investigación de tipo descriptiva y bajo la utilización de instrumentos de tipo cualitativo y cuantitativo se pudo conocer según la opinión de docentes, alumnos y directivos encuestados de manera censal, que los docentes de la institución muestran un buen desempeño de sus prácticas educativas en aspectos relacionados con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la utilización de recursos didácticos y la comunicación entre docentes y alumnos. Se detectaron problemas como faltas de respeto y disciplina escolar, de responsabilidad y exigencia académica, además de un sistema de evaluación unificado. Se conoció además que existe una desmotivación laboral en los docentes, lo cual causa una baja en la calidad del servicio que ofrecen.

Según los aspectos evaluados, se encontró que la calidad educativa no es suficiente, por lo que el autor plantea una propuesta de mejora para elevar la calidad mediante la mejora de la práctica docente y la formación que reciben los alumnos. De ahí la importante relación del trabajo presentado con el aquí propuesto, por lo que permitirá

extraer algunos elementos importantes a considerar para la evaluación de la calidad educativa de los docentes.

Un año más tarde, Ruiz (2009), presenta una investigación cuyo propósito fue evaluar la calidad de la educación en el nivel secundaria del Centro Escolar Campo Grande, en Hermosillo, México, desde la perspectiva de docentes y alumnos. La investigación fue de tipo descriptiva, bajo un enfoque cualitativo y cuantitativo, realizada con 15 profesores y 60 alumnos, a quienes se aplicó un cuestionario; además se realizó una entrevista al personal directivo. El instrumento aplicado a los docentes estaba dividido en cinco apartados: datos generales y académicos, trabajo docente, condiciones de trabajo y clima organizacional, capacitación recibida y el último, problemas y propuestas, con un total de 110 ítems.

Los resultados obtenidos, permitieron al investigador considerar que existen fortalezas y debilidades de la práctica docente, lo que posibilita el diseño de propuestas para mejorar los aspectos evaluados; así mismo, se observó la necesidad de establecer un programa para la mejora de la infraestructura, a fin de contribuir a mejorar la calidad en dicho centro. Por otro lado, tanto estudiantes como docentes consideran que la formación y actualización de los maestros es determinante para elevar la calidad educativa. Por último, el investigador presenta una propuesta para el desarrollo integral del Centro Escolar Campo Grande, y así orientar en la mejora de la calidad.

Obsérvese que estas referencias relacionadas a la calidad educativa son todas en el ámbito internacional y no recientes, pero son las adecuadas al contexto de la

investigación planteada, destacándose la ausencia de estudios de este tipo en los ámbitos nacional y regional, además, junto a los antecedentes sobre el síndrome de Burnout se sientan las bases necesarias para fundamentar teóricamente esta investigación, dando un sustento bastante amplio y apoyando las ideas propuestas aquí presentadas.

2.2. Fundamentación teórica

2.2.1. Conceptualización del síndrome de Burnout

El Síndrome de Burnout, también conocido como Síndrome de Desgaste Profesional o de estar quemado, surge en Estados Unidos con Freudenberger en 1974, un psicoanalista de orientación clínica, quien explica el deterioro de la salud en los trabajadores de las organizaciones de servicios, voluntariado, sanitaristas, servicios sociales y educativos. Lo descubrió analizando las causas sobre sí mismo y luego sobre su personal de trabajo, a través de un amplio conjunto de síntomas y comportamientos que involucran la personalidad, la ejecución del trabajo, las relaciones humanas y muy variados padecimientos psicosomáticos; entre ellos, el agotamiento, sentimientos de fatiga, frecuentes dolores de espalda y de cabeza, pérdidas de peso, cinismo, rigidez, disminución del rendimiento, frustración y otros. Luego, a partir de 1977, tras la exposición de Maslach ante una convención de la Asociación Americana de Psicólogos, fue conceptualizado el síndrome como el *desgaste profesional* de las personas que trabajan en diversos sectores de servicios humanos, siempre en contacto directo con los usuarios, especialmente personal sanitario y profesores. El síndrome sería la respuesta

extrema al estrés crónico originado en el contexto laboral y tendría repercusiones de índole individual, pero también afectaría a aspectos organizacionales y sociales (Rivas, 2009).

Por su parte Farber, 1983 (citado por Quiceno y Alpi, 2007), explica la relación del Burnout con el ámbito laboral, argumentando que el Burnout es un síndrome relacionado con el trabajo, que surge por la percepción del sujeto de una discrepancia entre los esfuerzos realizados y lo conseguido; sucede con frecuencia en los profesionales que trabajan cara a cara con clientes necesitados o problemáticos; se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y cinismo hacia los destinatarios, sentimientos de incompetencia, deterioro del auto concepto profesional, actitudes de rechazo hacia el trabajo y por otros diversos síntomas psicológicos como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima.

Por otro lado, Gil-Monte y Peiró, 1997 (citado por Martínez, 2010), definen el síndrome de Burnout como una respuesta al estrés laboral crónico, acompañado de una experiencia subjetiva de sentimientos, cogniciones y actitudes, las cuales provocan alteraciones psicofisiológicas en la persona y consecuencias negativas para las instituciones laborales.

Hay acuerdo general en que el síndrome de Burnout es una respuesta al estrés crónico en el trabajo (a largo plazo y acumulativo), con consecuencias negativas a nivel individual y organizacional, y que tiene peculiaridades muy específicas en áreas

determinadas del trabajo, profesional, voluntario o doméstico, cuando éste se realiza directamente con colectivos de usuarios, bien sean enfermos de gran dependencia, o alumnos conflictivos. Estos casos son los casos más reiterados, lo que no excluye otros, aunque hay que señalar que el síndrome se manifiesta menos en los trabajos de tipo manual o administrativo; en estos casos, el estrés laboral no suele ser conceptualizado como Burnout.

Así pues, Maslach y Jackson, 1981 (citado por Martínez, 2010), definen el Burnout como una manifestación comportamental del estrés laboral, y lo entienden como un síndrome tridimensional caracterizado por cansancio emocional (CE), despersonalización (DP) en el trato con clientes y usuarios y dificultad para el logro o realización personal (RP)

En síntesis, se acepta que el síndrome es el resultado de un proceso en el que el sujeto se ve expuesto a una situación de estrés crónico laboral y ante el que las estrategias de afrontamiento que utiliza no son eficaces. Es decir, que en el ámbito individual, los sujetos, en su esfuerzo por adaptarse y responder eficazmente a las demandas y presiones laborales, pueden llegar a esforzarse en exceso y de manera prolongada en el tiempo, lo que acarrea esa sensación que ellos describen como “estoy quemado”; mientras en el ámbito laboral, la sensación de que el rendimiento es bajo y la organización falla conduce al deterioro en la calidad del servicio, absentismo laboral, alto número de rotaciones e incluso, abandono del puesto de trabajo. En consecuencia se puede considerar que el síndrome de Burnout constituye un conjunto de factores que influyen en un individuo

afectándolo en diferentes aspectos de índole individual, laboral y social. Según lo que considera Buendía y Ramos (2001), el síndrome “se define como una crisis de relación con el trabajo y no necesariamente con las personas con las que se trabaja” (p. 35)

El inicio de esta enfermedad según Paredes (2005), radica en un exceso de trabajo, un sobreesfuerzo que lleva al individuo a estados de ansiedad y fatiga, desmoralización y pérdida de ilusión por el trabajo, al sentir que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo, lo que produce un *agotamiento emocional*, esto hace que le falte energía para afrontar un nuevo día y que por tanto se sienta exhausto. Aunado a esto se produce una *despersonalización*, caracterizada por un cambio negativo en las actitudes y respuestas hacia los beneficiarios, creando malas opiniones de ellos y sin dificultad para demostrar que hasta los detesta. La tercera dimensión es conocida como la *falta de realización personal*, que supone respuestas negativas hacia uno mismo y hacia el trabajo, evitación de las relaciones interpersonales y profesionales, baja productividad, incapacidad para soportar la presión y baja autoestima, lo que puede llevar a la depresión y a la insatisfacción en sus resultados laborales.

En torno a esta fundamentación, se ha ido incrementando el interés por el estudio de este síndrome, y en general por todos los procesos de estrés laboral, de ahí el continuo hincapié que las organizaciones han venido haciendo sobre la necesidad de preocuparse más de la calidad de vida laboral que ofrecen a sus empleados, siendo el gremio docente uno de los más afectados y que por tanto no escapan a esta problemática.

2.2.2. Discriminación con otros constructos

El concepto de Burnout ha dado lugar a muchas discusiones por la confusión que genera a la hora de diferenciarlo con otros conceptos, en este sentido, Martínez (2010), plantea los siguientes:

a) Estrés general.

El Estrés General es considerado como un proceso psicológico que puede traer consecuencias positivas y negativas, mientras que el síndrome de Burnout sólo hace referencia a efectos negativos para el sujeto y su entorno. Además, el estrés general se puede padecer en todas las actividades y ámbitos del ser humano, a diferencia del Burnout, que como la mayoría de los autores estiman, es un síndrome exclusivo del contexto laboral.

b) Fatiga física

El Burnout se caracteriza por una recuperación lenta y va acompañada de sentimientos profundos de fracaso, mientras que en la fatiga física la recuperación es más rápida y puede estar acompañada de sentimientos de realización personal y a veces de éxito.

c) Depresión.

La depresión es uno de los síntomas más característicos del Burnout, por lo que tiene una relación significativa con el cansancio emocional, sin embargo, no tiene nada

que ver con las otras dos dimensiones como son, la baja realización personal y la despersonalización. Uno de los síntomas más destacados de la depresión es el sentimiento de culpa, mientras que en el Burnout los sentimientos que predominan son la cólera o la rabia.

d) Tedio o aburrimiento

El Burnout es generado por repetidas presiones emocionales, mientras que el tedio o aburrimiento puede resultar de cualquier tipo de presión o falta de motivación o innovación en el ámbito laboral del sujeto. Sin embargo ambos términos son equivalentes cuando el fenómeno es consecuencia de la insatisfacción laboral.

2.2.3. Proceso de desarrollo del síndrome de Burnout

En general, se admite que el Burnout, según Martínez (2010), es un proceso de respuesta a la experiencia cotidiana de ciertos acontecimientos y se desarrolla secuencialmente en cuanto a la aparición de rasgos y síntomas globales. Se desarrolla en cuatro etapas en las profesiones de ayuda: la primera es el entusiasmo ante el nuevo puesto de trabajo acompañado de altas expectativas; luego aparece el estancamiento como consecuencia del incumplimiento de las expectativas; la tercera etapa es la de frustración; y por último la cuarta etapa es la apatía como consecuencias de la falta de recursos personales del sujeto para afrontar la frustración. La apatía implica sentimientos de distanciamiento laboral, y conductas de evitación e inhibición de la actividad profesional.

Cherniss, 1982 (citado por Martínez 2010), postula que el Burnout se da en un proceso de adaptación psicológica entre el sujeto estresado y un trabajo estresante, en el cual el principal precursor es la pérdida de compromiso. El proceso lo describe en tres fases: fase de estrés, fase de agotamiento y fase de afrontamiento defensivo. La fase de estrés consiste en un desequilibrio entre las demandas del trabajo y los recursos de los que dispone el individuo para hacer frente a esos acontecimientos. La Fase de agotamiento se produce con la respuesta emocional inmediata del sujeto ante dicho desequilibrio, es decir que el trabajador presentará sentimientos de preocupación, tensión, ansiedad, fatiga y agotamiento. La Fase de afrontamiento implica cambios en la conducta y en la actitud del trabajador, caracterizándose por un trato impersonal, frío y cínico a los clientes.

De acuerdo al planteamiento de Martínez, son tres las dimensiones que explican la evolución del síndrome. De éstas, el *agotamiento emocional* es el aspecto clave y se refiere a la fatiga, pérdida progresiva de energía, etc. La *despersonalización experimentada por el trabajador* se refiere a una forma de afrontamiento que protege al trabajador de la desilusión y agotamiento. Ésta implica actitudes y sentimientos cínicos, negativos sobre los propios clientes, que se manifiestan por irritabilidad y respuestas impersonales hacia las personas que prestan sus servicios. Y por último, la *dificultad para la realización personal en el trabajo* son respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo. Es el deterioro del autoconcepto acompañado de sensaciones de inadecuación, de insuficiencia y de desconfianza en sus habilidades.

2.2.4. Factores que influyen en la aparición del síndrome

Existen ciertas características que pudiesen estar relacionadas como posibles factores de desgaste profesional y que por tanto se consideran variables que pueden contribuir con la aparición del síndrome. Estas se han dividido en dos grupos: las individuales y las sociales, tomando como referencia a Martínez (2010), Paredes (2005) y Rivas (2009).

Variables individuales

El Burnout aparece cuando el deseo del sujeto de marcar una diferencia en la vida del otro se ve frustrado. También señalan que el tener muy alto entusiasmo inicial, baja remuneración económica independientemente del nivel jerárquico y educación, no tener apoyo ni refuerzo en la institución, el uso inadecuado de los recursos, y ser empleado joven son variables que aumentan la probabilidad de desarrollar el síndrome de Burnout.

En el orden de la estructura familiar que engloba al trabajador, las personas que tienen hijos parecen ser más resistentes al Burnout debido a que la implicación del sujeto con la familia hace que tengan mayor capacidad para afrontar los problemas y conflictos emocionales, pero también a ser más realistas. En relación al estado civil parece que las personas solteras tienen mayor cansancio emocional, menor realización personal y mayor despersonalización que aquellas que están casadas o bien conviven con parejas estables.

En relación al sexo se observa que las mujeres son más vulnerables al desgaste profesional que los hombres, debido en la mayoría de casos a la sobreabundancia de las tareas laborales y domésticas a las cuales debe enfrentarse.

También parece importante incluir el nivel de implicación del sujeto. Específicamente, la implicación aparece como predictor significativo de desgaste profesional junto con estrategias de afrontamiento y balance de afectos. También influye la personalidad. Así, se habla de "Personalidad resistente al estrés", ya que aunque el origen del desgaste profesional se relaciona con el tipo de trabajo y sus condiciones, las variables individuales ejercen una fuerte influencia en las respuestas y, por lo tanto, en las consecuencias.

Dentro de este grupo de variables también se pueden considerar el tipo de institución a la cual pertenezca (nacional o privada), la zona de trabajo (rural o urbana) y el desplazamiento al lugar de trabajo, que aunque no han sido ampliamente estudiadas, serán tomadas en cuenta en la presente investigación.

Variables sociales

En general, se considera que las relaciones sociales dentro y fuera del lugar de trabajo pueden amortiguar el efecto de los estresores o pueden ser fuentes potenciales de estrés. Los efectos positivos de las relaciones sociales sobre el trabajador han sido clasificados en emocionales, informativos e instrumentales. En cualquier caso, es básico que exista un apoyo social, que redunde en la integración social, la percepción de la disponibilidad de otros para informar o comprender y la prestación de ayuda y asistencia material. En general, las variables sociales aceptadas serían:

a) *Variables sociales extra- laborales.* Relaciones familiares y/o amigos. Los estudios del Burnout hacen hincapié en la importancia del apoyo de estas fuentes, ya que le permiten

al sujeto sentirse querido, valorado y cuidado. En general se acepta que la falta de apoyo social puede ser un factor de estrés e incluso puede acentuar otros estresores; ya que la presencia de éste rebaja o elimina los estímulos estresantes, modifica la percepción de los estresores, influye sobre las estrategias de afrontamiento y mejora el estado de ánimo, la motivación y la autoestima de las personas.

b) Variables organizacionales. Entre los factores de riesgo organizacionales se distinguen estresores relacionados con la demanda laboral, el control laboral, el entorno físico laboral, la inseguridad laboral, el salario, el desempeño del rol, las relaciones interpersonales laborales, el desarrollo de la carrera, las políticas y clima de la organización. Las características de las demandas laborales y el estrés laboral han sido muy estudiadas. Se distinguen dos tipos: las cuantitativas y cualitativas. El primero se refiere a la carga laboral, y el segundo al tipo y contenido de las tareas laborales (naturaleza y complejidad de las demandas laborales). Tanto el exceso de trabajo como la carga laboral excesivamente baja tienden a ser desfavorables a diferencia de los niveles moderados. Los niveles altos de sobrecarga laboral objetiva y presión horaria disminuyen el rendimiento cognitivo, aumentan el malestar afectivo y aumentan la reactividad fisiológica.

Otro elemento importante como desencadenante de Burnout son las condiciones horarias de trabajo: trabajos a turnos, altas rotaciones, trabajo nocturno, largas jornadas de trabajo o gran cantidad de horas extraordinarias. También pueden incluirse la incorporación de nuevas tecnologías.

2.2.5. Modelos explicativos del Burnout

Citando a Carvajal, Bobadilla, Rebolledo y Roa (2009), se considera que para el estudio del Síndrome de Burnout pueden diferenciarse dos perspectivas del fenómeno: *la perspectiva clínica y la perspectiva psicosocial*. El *enfoque clínico* argumenta que el Burnout (SQT) es un *estado* al que se llega como consecuencia del estrés laboral. Esta es una mirada útil para efectos prácticos de diagnóstico, pero no para la comprensión, tratamiento o prevención del fenómeno. Por su parte, desde una *perspectiva psicosocial*, se considera el estrés como un *proceso* resultante de la interacción de variables del entorno laboral y personal. Esta visión es más ventajosa por cuanto permite entender cómo se inicia y progresa el síndrome, así como sus síntomas a lo largo de un proceso con etapas o fases diferentes con sintomatología diferenciada. Ambas perspectivas son complementarias, pues una y otra presentan una serie de ventajas que se integran entre sí y han permitido avanzar en el conocimiento y diagnóstico de esta patología.

En relación a este planteamiento, Rivas (2009), considera que el modelo clínico sostiene que el Burnout aparece más frecuentemente, en los profesionales más comprometidos, en los que trabajan más intensamente ante la presión y demandas de su trabajo, poniendo en segundo término sus intereses. Se trata de una relación inadecuada entre profesionales, excesivamente celosos en su trabajo y clientes excesivamente necesitados, una respuesta del profesional asistencial al realizar un sobre esfuerzo. Esta imagen del profesional como héroe trágico, víctima de su propio celo e idealismo, que

paga un elevado precio por su alto rendimiento, fue la primera aproximación a este fenómeno, pero no se ajusta al modelo que actualmente se acepta. A su vez, plantea que desde el modelo psicosocial, la mayoría de sus seguidores aceptan la definición de Burnout elaborada por Maslach y Jackson en 1986, quienes lo consideran como una respuesta, principalmente emocional, situando los factores laborales y los organizacionales como condicionantes y antecedentes, argumentando que el Burnout es un Síndrome tridimensional que se desarrolla en aquellos profesionales cuyo objeto de trabajo son personas (usuarios) y añaden las tres dimensiones ya señaladas anteriormente.

Desde la perspectiva psicosocial, Gil-Monte y Peiró, 1997 (citado por Vilorio 2000), hacen referencia a una serie de modelos explicativos que se encuentran enmarcados en tres teorías, a saber: la teoría Socio-cognitiva del yo, teoría del intercambio social y teoría organizacional. A continuación un esbozo de lo que cada modelo plantea:

1. Teoría Socio-cognitiva del Yo

Según esta teoría la causa del Síndrome se basa por un lado, en las percepciones del sujeto, las cuales se ven influenciadas por los efectos de sus acciones, lo que determina reacciones emocionales como la depresión y el estrés. Dentro de esta teoría se encuentran:

1.a. Modelo de competencia social de Harrison (1983)

De acuerdo a este modelo los principales factores asociados al síndrome son la competencia y la eficacia percibida, y es ajustable a las personas que tienen esperanzas muy elevadas en cuanto al logro de los objetivos laborales.

Cuando existen factores de ayuda en el entorno aumenta la eficacia y por tanto los sentimientos de competencia social; por el contrario, si se encuentran factores barrera, la eficacia disminuye, por lo que se reduce la motivación, dando pie a la aparición del Burnout.

1.b. Modelo de Cherniss (1993)

Según este modelo, la motivación y satisfacción laboral aumentan a medida de que el sujeto percibe sentimientos de éxito en el cumplimiento de sus funciones. Sin embargo, cuando la persona no logra el éxito, tiende a aislarse y evadirse, experimentando sentimientos de fracaso, apatía y desgano. Estos sentimientos de fracaso al irse acrecentando ocasionan la aparición del síndrome.

1.c. Modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993)

Este modelo hace referencia a cuatro variables: las discrepancias entre las demandas de la tarea y los recursos de la persona, el nivel de autoconciencia del sujeto, sus expectativas de éxito y sus sentimientos de autoconfianza. Estas variables ocasionan el retiro mental y conductual de la situación problemática

2. Teorías del Intercambio Social

Según esta teoría, el síndrome de Burnout tiene su origen en la falta de ganancia e imparcialidad que desarrollan los sujetos como resultado de un proceso de comparación social donde establecen relaciones interpersonales.

2.a. Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993)

Este modelo intenta explicar la causa del síndrome en los profesionales de enfermería, basándose en dos procesos: los de intercambio social con los pacientes y los de afiliación y comparación social con los compañeros. Identifica además variables estresoras como la incertidumbre, la percepción de equidad y la falta de control.

2.b. Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Fredy (1993)

Bajo este modelo se considera que los estresores laborales amenazan los recursos de las personas al generar inseguridad sobre las destrezas para lograr el éxito. De este modo, la pérdida de recursos es lo que genera el desarrollo del síndrome.

3. Teoría Organizacional

Los modelos de esta teoría consideran que la falta de salud organizacional, la cultura y el entorno son antecedentes del síndrome. Hacen énfasis en los agentes estresores a nivel institucional

3.a. Modelo de Golembiewski, Munzenrider y Cartes (1983)

Según este modelo, el síndrome es un proceso en el que los profesionales van perdiendo su compromiso inicial, respondiendo de alguna manera al estrés y la tensión generada en su trabajo. El síndrome comienza a aparecer con el estrés laboral, causado

por una sobrecarga y pobreza de rol, pérdida de autonomía y control, ocasionando irritabilidad y fatiga. En la siguiente fase, las personas desarrollan estrategias de afrontamiento, distanciándose de la situación laboral. En la tercera fase, si el distanciamiento no es productivo, en el profesional se observan actitudes de despersonalización, como la indiferencia emocional, el cinismo y la rigidez en el trato. Posteriormente la persona desarrolla una baja autoestima y a más largo plazo un agotamiento emocional.

3.b. Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993)

Este modelo explica el síndrome considerándolo como un suceso particular del estrés laboral. Incluye variables como: sentirse agotado, presionado y tenso. El agotamiento emocional surge como una respuesta a variables emocionales y de bienestar; la despersonalización constituye una estrategia de afrontamiento, mientras que la baja autoestima deriva de la evaluación de la persona sobre su experiencia de estrés.

3.c. Modelo de Winnubst (1993)

Está basado en las relaciones entre la estructura organizacional, la cultura, el clima organizacional y el apoyo social en el trabajo. El síndrome de Burnout es causado por la rutina, la monotonía y la falta de control, derivadas de la estructura. Al hablarse de la estructura organizacional se hace referencia a la burocracia mecánica y la burocracia personalizada.

2.2.6. Síntomas y consecuencias del Burnout

De la Gándara, 1998 (como se cita en Paredes, 2005), clasifica los síntomas o manifestaciones del Burnout en cuatro áreas:

- a. *Psicosomáticas*: este tipo de manifestaciones incluyen fatiga crónica, dolores de cabeza, trastornos del sueño, úlceras u otros trastornos gastrointestinales, hipertensión, cardiopatía, isquemia, dolores musculares y desordenes menstruales. Estos síntomas son considerados los primeros en aparecer.
- b. *Conductuales*: se refieren a las actitudes observables, entre ellas se encuentran el absentismo laboral, evitación de responsabilidades, aumento de conductas violentas, conducción a alto riesgo, conductas suicidas, abuso de fármacos, conflictos matrimoniales y familiares.
- c. *Emocionales*: dentro de este tipo de manifestaciones se encuentran los distanciamientos afectivos, la impaciencia e irritabilidad, apatía, falta de tolerancia, desilusión, hostilidad, pesimismo, dificultades para concentrarse debido a la ansiedad, descenso en las habilidades de memorización, razonamientos abstractos, elaboración de juicios, lo que influye directamente en la relación con su grupo de trabajo y beneficiarios.
- d. *Defensivos*: estos signos surgen de la necesidad de los sujetos para aceptar sus sentimientos. La negación de sus emociones es un mecanismo con el que el sujeto va contra lo que le es desagradable. La supresión consciente de información, la atención selectiva como forma de evitar las experiencias negativas.

En el ambiente laboral, también se pueden evidenciar signos de Burnout, como la falta de energía en el equipo, falta de interés por los beneficiarios, percepción de estos como frustrantes, crónicos y desmotivados, alto absentismo y deseos de abandonar el trabajo. Esto trae como consecuencia una reducción de la calidad de los servicios que se ofrece traduciéndose en una pérdida de ilusiones.

En el entorno de trabajo, la consecuencia más evidente será una caída del rendimiento que reduce la motivación, aumenta la frustración y predomina una actitud de no participación, sea cual sea el trabajo de la persona se termina transformando en un montaje. Se trata a la persona como objeto, se cae en la rutina, mostrando una baja sensibilidad hacia los sentimientos del usuario, lo que puede traer como consecuencia el uso de medidas inapropiadas.

En esta fase, el profesional se siente desconectado emocionalmente de su trabajo, prefiere emplear el tiempo en otras actividades; luego comienza a desconectarse físicamente, con las salidas en horas tempranas, llegando tarde o incluso no llegando. Esto trae como consecuencia un deterioro físico y emocional del individuo, lo que incide directamente en el deterioro y rendimiento de la institución donde labora. En el caso del profesor, los efectos negativos hacia los demás serán de gran relevancia, pues su método de enseñanza no será el más indicado ya que tendrá actitudes negativas hacia sus estudiantes y la calidad de la enseñanza, por ende, estará muy por debajo de lo que puede dar (Paredes, 2005).

Además de las consecuencias ya mencionadas, Ramos (1999), hace referencia a que el Burnout también puede desencadenar en trastornos psíquicos, exaltación de las actividades extra laborales para compensar el agotamiento emocional, falta de comunicación en la familia, ignorar las quejas y necesidades de sus beneficiarios, reconversión profesional y hasta abandono de la profesión (como se cita en Soto, 2012).

Otra consecuencia del síndrome puede ser el contagio, pues tal y como consideran Buun y Schaufeli, (1993), existe el contagio por Burnout, señalando que han detectado que cuando en algún miembro de un grupo de trabajo aparece el síndrome, el resto de los miembros del equipo son candidatos a un contagio emocional, ya que el estado de ánimo negativo es claramente contagioso (como se cita en Soto, 2012).

Como se ha reiterado, las consecuencias del Burnout afectan en primera instancia al docente que la padece, sin embargo tiene alcances mayores, pues puede llegar a afectar también al entorno, bien sea familiar o institucional, en este sentido, Extremera, Fernández y Duran, (2003), consideran que este síndrome ya no es sólo un problema individual del docente, sino que está impactando al sistema educativo en general, dadas las repercusiones que tiene en la calidad de la enseñanza (como se cita en Jaik y otros, 2011).

2.2.7. Técnicas más usadas en el afrontamiento del síndrome de Burnout

Las técnicas más usadas en el afrontamiento del síndrome de Burnout y que han revelado su utilidad tanto en el tratamiento individual como grupal de acuerdo a lo expresado por Rivas (2009), han sido las siguientes:

- **Técnicas de Relajación Física:** las más utilizadas son la relajación progresiva de Jacobson y el entrenamiento autógeno de Schultz. Estas técnicas intentan aprovechar la conexión directa entre el cuerpo y la mente, de la existencia de una interdependencia entre la tensión psicológica y la tensión física o dicho de otro modo, no es posible estar relajado físicamente y tenso emocionalmente. Así, según las teorías que inspiran estas técnicas, las personas pueden aprender a reducir sus niveles de tensión psicológica (emocional) a través de la relajación física aun cuando persista la situación que origina la tensión.
- **Técnicas de Control de Respiración:** estas técnicas consisten en facilitar al individuo el aprendizaje de una forma adecuada de respirar para que en una situación de tensión pueda controlar la respiración de forma automática y le permita una adecuada oxigenación del organismo que redunde en un mejor funcionamiento de los órganos corporales y un menor gasto energético (efectos beneficiosos sobre irritabilidad, fatiga, ansiedad, control de la activación emocional, reducción de la tensión muscular).
- **Técnicas de Relajación Mental (Meditación):** 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

(perceptivas y/o conductuales) que le permitan concentrar su atención en esas actividades y desconectar de la actividad mental cotidiana del individuo de aquello que puede resultarle una fuente generadora del síndrome de Burnout.

- **Biofeedback (Retroalimentación):** esta es una técnica de intervención cognitiva para el control de los síntomas del síndrome de Burnout, pero busca efectos a nivel fisiológico. Su objetivo es dotar al individuo de la capacidad de control voluntario sobre ciertas actividades y procesos de tipo biológico. A partir de la medición de algunos procesos biológicos del individuo, se trataría de proporcionar al propio individuo una información continua de esos parámetros, de manera que esta información pueda ser interpretada y utilizada para adquirir control sobre aquellos procesos para posteriormente adiestrar al individuo en el control voluntario de los citados procesos en situaciones normales.
- **Entrenamiento Asertivo:** mediante esta técnica se desarrolla la autoestima y se evita la reacción de los efectos del Síndrome de Burnout. Se trata de adiestrar al individuo para que consiga conducirse de una forma asertiva, que 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. La ejecución de esta técnica se lleva a cabo a través de prácticas de Role Playing (juegos de roles).

- **Entrenamiento en Habilidades Sociales:** consiste en la enseñanza de conductas que tienen más probabilidad de lograr el éxito a la hora de conseguir una meta personal y a conducirse con seguridad en situaciones sociales. Este entrenamiento al igual que el anterior se realiza a través de prácticas de Role Playing. Estas técnicas constituyen una buena forma de instaurar habilidades sociales mediante la observación de las conductas, la posterior escenificación y dramatización de situaciones reales, y por último, su ejecución habitual en la realidad.
- **Técnica de Solución de Problemas:** una situación se constituye en un problema cuando no podemos dar una solución efectiva a esa situación. El fracaso repetido en la resolución de un problema provoca un malestar crónico, una ansiedad, una sensación de impotencia, que dificulta la búsqueda de nuevas soluciones. Mediante estas técnicas se intenta ayudar al individuo a decidir cuáles son las soluciones más adecuadas a un problema.
- **Modelamiento Encubierto:** está destinada a cambiar secuencias de conductas que son negativas para el individuo y aprender conductas satisfactorias. Consiste en que el sujeto practica en la imaginación las secuencias de la conducta deseada de forma que, cuando adquiera cierta seguridad realizando imaginariamente esa conducta consiga llevarla a cabo en la vida real de una forma eficaz.
- **Técnicas de Autocontrol:** el objetivo de estas técnicas es buscar que el individuo tenga control de la propia conducta a través del adiestramiento de su capacidad para regular las circunstancias que acompañan a su conducta (circunstancias que

antecedentes a su conducta y circunstancias consecuentes a esa conducta). Estos procedimientos son muy útiles en el manejo y control en las conductas implicadas en las situaciones generadoras del Síndrome de Burnout y son útiles no sólo para mejorar conductas que ya han causado problemas, sino también para prevenir la posible aparición de conductas problemáticas.

- **Musicoterapia Autorealizadora:** el objetivo de esta técnica es buscar aliviar y superar las diversas situaciones estresantes mediante el uso de la música en una acción autorealizadora, lo que se logra por medio de la aplicación sistemática de la música en un contexto terapéutico. La musicoterapia tiene diferentes campos de aplicación, como la medicina, neurología, geriatría, psiquiatría, o educación y está configurada por técnicas o prácticas muy diversas.

En cuanto a las estrategias de intervención para el Síndrome de Burnout, Buendía y Ramos (2001), consideran que éste no sólo debe ser tratado a nivel individual, sino que debe también partir de la mejora institucional, destacándose la mejora de las condiciones ambientales, el rediseño y enriquecimiento de los puestos de trabajo, la redefinición de roles, la reorganización de horarios, la conformación de equipos de trabajo y la mejora de la comunicación externa e interna, entre otras. Para ellos es importante entender que el estudio y mejora de toda la organización como un sistema integral contribuye poderosamente a la integridad física y emocional de todo el personal.

2.2.8. Evaluación de la Calidad Educativa de los docentes

Hablar de evaluación inmediatamente conlleva a pensar en un proceso sistemático, que sigue un conjunto de pasos o medios para conseguir un propósito. Sea cual sea el campo donde se lleve a cabo, la evaluación siempre estará en búsqueda de resultados favorables o no a una organización, colectivo o un individuo específicamente.

En el ámbito educativo la evaluación es un aspecto que siempre ha gozado de especial relevancia por la complejidad del proceso y la gran variedad de aspectos a satisfacer, desde la obtención de un conocimiento hasta el funcionamiento del sistema en su totalidad. Es por ello que a lo largo de la historia, en Venezuela particularmente han surgido vertiginosos cambios, que si bien es cierto han traído mejoras, también algunos han ocasionado malestar e insatisfacción entre los involucrados, y esto como consecuencia ha ocasionado que en el sistema educativo se haya visto afectado para bien o para mal el aspecto de la calidad, que en definitiva es lo que debería preocupar al estado, refiriéndose a cualquier sistema, especialmente el educativo; y es que el éxito o fracaso institucional se medirá por el nivel de calidad que este ofrezca.

Sin embargo, a pesar de la relevancia que tiene evaluar la calidad educativa, pareciera que no es indispensable este proceso en el logro exitoso de los resultados. Es así como se considera necesario profundizar acerca de algunos aspectos importantes acerca de la evaluación de la calidad educativa, específicamente de los docentes. Al respecto, se tratará de responder a las siguientes interrogantes: ¿En qué consiste, qué evaluar y para qué llevarla a cabo a nivel institucional?

En primer lugar, cabe señalar que la calidad es un término que históricamente tuvo sus inicios en el ámbito empresarial, empleado para referirse a ciertas cualidades de un producto industrial, las cuales determinaban el nivel de satisfacción de las exigencias del consumidor; más tarde este concepto se empleó para referirse a otro tipo de productos no necesariamente mercantilistas, como es el caso del campo educativo (Bondarenko, 2007). La aplicación de este término en el contexto educativo tiene sus inicios alrededor de 1960, una vez que la mayoría de los países desarrollados alcanzaron los objetivos de carácter cualitativo en sus sistemas escolares, es decir, cuando se alcanzó el acceso de toda la población a la educación; por ello se considera que la evaluación de la calidad es un proceso estrictamente técnico, sin embargo, va mucho más allá, convirtiéndose en un proceso político, impregnado de valores (Egido, 2005).

La autora considera que la calidad, por tanto, es un concepto relativo, lleno de valores, variable y diverso, que va a depender de la persona que la percibe y de la función que cumple, así como del tiempo y del espacio. En este mismo orden de ideas, Salcedo, 1998 (citado por Bondarenko, 2007), expresa que el término calidad debe referirse de acuerdo a las circunstancias, debido a que es un concepto multidimensional y dinámico, por lo que es necesario ubicarlo en el contexto social, cultural e histórico de la sociedad en la que se encuentre inmerso.

Es así como la calidad ha sido considerada como un término muy complejo por la diversidad de significados, incluso ambiguos que se le han dado. Es por ello que en el campo educativo ha sido objeto de discusión y de diversas investigaciones en estos

tiempos de cambios y de reformas en el sistema, y es que la educación en Venezuela específicamente, tiene como propósito garantizar las condiciones que aseguren niveles óptimos de calidad, atendiendo a lo que expresa el artículo 103 de la constitución de la República y en los artículos 13 y 14 de la Ley Orgánica de Educación, cuando se refieren a una educación integral y de calidad para todos.

El concepto de calidad, según Cano (1998), se caracteriza por ser *relativo*, *subjetivo*, *complejo* y *ambiguo*, debido a que puede significar cosas diferentes para diferentes personas, incluye valores personales, pues, lo que para alguien puede resultar favorable, para otros puede ser hasta perjudicial. Es *variable*, porque depende de los momentos históricos y de los valores que cada uno tenga, por ello, la calidad está asociada con parámetros temporales, ideológicos y económicos. Es *diverso*, pues abarca múltiples elementos del proceso educativo, que lo hace pluralista. Es *temporal*, pues es un aspecto que se evalúa a largo plazo. Posee *sustantividad política*, ya que medir la calidad, más que un asunto técnico o empresarial, supone una evaluación, y esta, es sin duda un proceso político, cargado de valores, que lo convierten más que en un problema pedagógico, en un problema social.

La autora, considera la calidad educativa como tendencia, como trayectoria y como proceso de construcción continuo más que como resultado; la admite como una filosofía, pues implica y compromete a todos los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común, con el propósito de mejorar; es una espiral ascendente, pues supone un proceso que una vez iniciado nunca termina.

En este orden de ideas, Vera (2003), considera la calidad como un concepto frágil por ser subjetivo y poseer un alto valor personal, producto de quién y qué se aspira de la calidad; consiste en una visión de mejora continua convertida en acción. Significa que mejorar un proceso implica cambiarlo por otro más eficaz, más eficiente y más adaptable. Al respecto, el autor señala aspectos importantes a tomar en cuenta cuando se evalúa la calidad:

Eficacia: constituye el grado en el que los procesos alcanzan las necesidades de sus destinatarios, por lo que está relacionada con el logro de objetivos de aprendizaje y de las expectativas planteadas tanto por la institución como por los beneficiarios, de manera que puedan progresar en las direcciones establecidas en los planes curriculares, en los niveles y el tiempo preciso.

Eficiencia: consiste en la capacidad de las acciones para lograr los objetivos propuestos, haciendo un uso racional de los recursos disponibles. El sistema será de mayor calidad cuando comparado con otro logre resultados similares o mayores con menos recursos.

Adaptabilidad: comprende la capacidad de reconocer diferencias en los estilos de aprendizaje. Implica estar al tanto de la forma en la que evolucionan las generaciones de estudiantes y docentes en respuesta a la dinámica social y cultural, a fin de aprovechar las inquietudes de los alumnos en función de su propia educación. No se puede entonces pretender obtener los mismos resultados de generaciones anteriores usando los mismos

recursos y estrategias de enseñanza y evaluación, sin tomar en cuenta la evolución del contexto social, familiar, cultural e institucional.

Relevancia: el Sistema Educativo debe estar vinculado con las necesidades, aspiraciones e intereses del educando, para que su proceso de aprendizaje resulte relevante en su vida actual y futura. De ahí la importancia de los aprendizajes significativos, los cuales se convierten en el componente esencial que asegure la permanencia del estudiante en el sistema.

Equidad: comprende la necesidad de atender a los estudiantes de manera equiparable, sobre las nociones de gratuidad y universalidad, evitando la diferenciación.

Sumado a estos elementos, Toranzos (1996) añade uno más referido a los *procesos y medios*, haciendo referencia a la necesidad de ofrecer la existencia de variadas oportunidades para que los estudiantes ejecuten la capacidad de razonamiento y se involucren en los procesos de creatividad y de resolución de problemas, abarca también la disponibilidad y el uso de buenos materiales de estudio y de trabajo, de estrategias didácticas adecuadas y de un cuerpo docente que domine las materias que debe enseñar.

En este orden de ideas, Reyes (1998) afirma que para que exista calidad educativa el sistema debe ser entendible, alcanzar los objetivos de calidad, proveer evidencia de que los resultados satisfacen realmente las expectativas de los beneficiarios e involucrados (personal directivo, estudiantes y representantes), poner énfasis en acciones correctivas y estar documentado.

Por su parte, Alves y Acevedo (1999) plantean que en la evaluación de la calidad educativa, la efectividad y la eficiencia son principios rectores; desde esta perspectiva positivista y mercantilista la escuela debe responder a determinados objetivos de producción, observables y medibles, a fin de compararlos con parámetros ya establecidos. Sin embargo las autoras consideran que la calidad educativa, especialmente la del docente no es un problema tecnológico, estático y fuera de contexto, por el contrario va estar determinada por una relación coherente entre los fines educativos y las acciones realizadas, coherencia que va a depender en gran medida del compromiso y participación de los actores que intervienen en la práctica educativa.

En función de lo antes expuesto y según lo que considera Núñez (2008), se podría decir que la calidad en educación consiste en el logro de los objetivos propuestos y en el modo en que se facilitan los medios necesarios para ello. Calidad es la adecuación del contexto operativo de la escuela, de las características de los docentes y la dinámica del salón de clase; es decir, lo que garantiza la calidad educativa es la calidad de los docentes, del aula de clase y del contexto escolar en general.

León(2005), también señala que existen unas variables integrales de la escuela que implica entre otras cosas altas competencias docentes, una adecuada formación en el área y nivel correspondiente, participación en programas de desarrollo profesional, la efectividad del trabajo en el salón de clase (contenidos curriculares planificados y ejecutados, estrategias empleadas, materiales de trabajo y equipamiento de los ambientes), así como el desarrollo de una comunidad académica estable y la construcción

de un clima organizacional que promueva la excelencia y el compromiso académico (como se cita en Núñez 2008).

Así, Cano (1998), menciona que al definir y evaluar la calidad educativa, se debe hacer desde varias perspectivas: centrándose en el profesorado, el alumnado, el currículo, el centro educativo, el proceso de enseñanza y aprendizaje y otros elementos como el clima y cultura de cada centro, la autonomía, así como los intercambios con la comunidad.

Se puede ver entonces cómo el desempeño docente juega un papel fundamental cuando se evalúa la calidad, ya que actúa como el principal proveedor del servicio y de quien se esperan los mejores resultados que contribuirán al desarrollo de los beneficiarios más directos: los estudiantes. Sería entonces imposible hablar de calidad en educación sin hacer referencia a la calidad educativa de los docentes. Por ello se profundizará en este aspecto, tomando en consideración los fines de la investigación, la cual va dirigida exclusivamente a los docentes.

La calidad educativa del docente va a depender, además de lo ya expuesto, de la satisfacción que este tenga de su desempeño, de la percepción que tenga de su centro de trabajo, de las condiciones de trabajo, comunicación y relación con los directivos, su perfeccionamiento profesional, colaboración y trabajo en equipo (Núñez, 2008)

De ahí la importancia del docente en el logro de la calidad educativa, por cuanto debe estar en la capacidad de describir una serie de conceptos y experiencias previas que el alumno trae al aula, a fin de diseñar actividades pertinentes y eficaces que le permitan

al estudiante romper con los obstáculos que le impiden avanzar en su reflexión sobre el mundo y sobre sí mismo, es así como para garantizar una educación de calidad, conviene citar a Pérez (2011), quien afirma:

Se necesitan profesores con vocación de servicio, orgullosos de su profesión, con expectativas positivas de sí mismo y de los alumnos, motivados y que gozan enseñando, en formación permanente, no para acumular títulos y engordar currículos, sino para desempeñar mejor su labor y servir con más eficacia a sus alumnos,..., que promuevan la motivación, autoestima y deseos de aprender de sus alumnos (p. 106).

Al valorar la actuación del docente desde esta perspectiva, esta puede ser concebida desde una apreciación constructivista, en la cual es considerado como un mediador o generador de conocimientos, capaz de crear confrontaciones, acuerdos y defensa de las propias ideas. Sin embargo la apreciación también se puede dar en términos de eficiencia, donde el profesor es el que lo sabe todo y por tanto tiene la habilidad de transmitir conocimientos, característica que lo hace diferente a los demás (Fuentes, Chacín y Briceño, 2003)

La eficiencia docente es por ende un concepto relativo, ya que depende de la perspectiva de quien emita la opinión y de la situación en la cual el docente actúa, siendo este considerado como el elemento fundamental en la calidad de la educación, por ser quien desde su aula de clase adquiere el mayor compromiso en beneficio de los estudiantes, que en definitiva son los beneficiarios más directos del proceso educativo.

En segundo lugar, se tratará de responder al ¿Qué evaluar?, ¿Cuáles son los rasgos que debe poseer un docente de calidad, si se ha dicho que de él depende en gran parte el logro de la calidad educativa? Pues bien, partiendo de esta interrogante, Belando (1999), plantea desde una perspectiva constructivista rasgos que deben caracterizar un docente de calidad, entre ellos, estabilidad emocional y seguridad en sí mismo, de ahí la gran influencia psicológica que ejerce el docente sobre sus estudiantes; capacidad de adaptación; un pensamiento creativo; participación, compromiso activo y responsabilidad; formación pedagógica, metodológica y científica suficiente en su especialidad, además de una amplia cultura general; capacidad de diagnóstico y evaluación crítica; capacidad de diálogo y trabajo en equipo (como se cita en Fuentes et al, 2003).

Fuentes et al (2003), proponen cuatro categorías en las cuales se incluyen cada uno de los rasgos antes descritos: La primera categoría corresponde al “Saber”, que se refiere al dominio de los conocimientos propios de su labor docente y de su entorno institucional y social. Un docente de calidad debe por tanto, tener pleno conocimiento, primero de las materias que imparte, de las estrategias que aplica, de las formas de evaluación y planificación, y además, del entorno en el que se encuentra. La segunda categoría se refiere al “Saber hacer” que constituye propiamente el ejercicio de la docencia, desde la planificación hasta la evaluación. Implica entonces el diseño y uso de estrategias efectivas, adaptar la enseñanza atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje y darse cuenta de la forma en que sus estudiantes le interpretan. La tercera

categoría corresponde al “Saber estar” y se refiere a la disposición, motivación, sentido de pertenencia y participación dentro y fuera del aula; al establecimiento de relaciones confiables con los estudiantes y grupo de trabajo, la sensibilidad y el respeto; implica generar climas de trabajo afectivo, de manera que las personas involucradas se sientan a gusto en su ambiente de trabajo y estudio. La última categoría llamada “Saber aprender” está referida a la investigación, trabajo y reflexión sobre su propia práctica. Por tanto necesita además participar en proyectos de mejora de la calidad docente.

Se puede observar, de esta manera, la complejidad del trabajo docente por los diferentes aspectos que deben ser tomados en cuenta a propósito de evaluar la calidad educativa, no siendo uno menos importante que el otro, pues todos contribuyen integral y progresivamente al logro eficiente de los objetivos planteados ya sean cualitativos o cuantitativos dirigidos a los estudiantes, representantes e institución en general.

Al evaluar la calidad educativa, Cruz (1998), plantea llevar a cabo este proceso desde tres dimensiones: la calidad del ser, que abarca la práctica de valores, el desarrollo de la estima individual y colectiva; la calidad en el hacer, de lo que se está haciendo, fijando herramientas para establecer metas y poder medirlas, para llegar a ser mejores en el ámbito administrativo y académico; la tercera dimensión se refiere a la cultura de la calidad, entendiendo que la calidad se demuestra a través de resultados medibles y de la relación que exista entre clientes y proveedores, eficiencia y eficacia, lo que se planea y ejecuta, considerando también importante el hecho de comparar con otras escuelas, para así obtener una visión de mejora y elevar de este modo, el valor de la calidad.

El desempeño docente por tanto, está determinado por una red de relaciones, asociadas al mismo docente, al estudiante y al contexto. Entre los factores asociados al docente se encuentra su formación profesional, sus condiciones de salud así como el grado de compromiso y satisfacción con su labor. La formación profesional provee el conocimiento para abordar el trabajo educativo con claridad, planeación previa, ejecución organizada y evaluación constante. Por su parte, la salud física y mental que abarca el bienestar general ofrece mejores posibilidades para ejercer sus funciones; además de esto se considera la motivación, como factor preponderante para reforzar el grado de compromiso y la convicción de que la labor del docente es vital para el desarrollo individual y social. Estos factores según lo que considera Montenegro (2003) mantienen al docente en continuo mejoramiento y en un alto grado de satisfacción.

Por último, se debe responder al ¿Para qué evaluar la calidad educativa?, es importante también responder a la pregunta de utilidad, por qué es necesario evaluar la calidad educativa de los docentes, en qué medida puede ayudar el hecho de que se valore la actuación profesional.

Evaluar al docente dentro de una perspectiva constructivista más que tecnocrática, debe “contribuir a mejorar su desarrollo como profesional y como miembro de un colectivo” (Alves y Acevedo, 1999, p. 143), además de que debe ser realizada dentro de su propio contexto social y cultural. En este sentido, evaluar la calidad del docente implica necesariamente concebir este proceso como un modo para revisar y reflexionar

sobre la propia praxis educativa, a fin de mejorar más que discriminar o calificar, pues se ha visto como raras veces este proceso se realiza como proceso formativo.

Es así como juega un papel fundamental el término “Autoevaluación” referida al docente, pues según considera Fuentes et al (2003), en todos los procesos evaluativos el gran ausente ha sido el propio docente, ya que los juicios y opiniones siempre han procedido de otros expertos y actores (directivos o estudiantes), que si bien son importantes dejan de lado la visión crítica del propio implicado. Esto hace que el docente no realice una evaluación reflexiva sobre su propia práctica y su interacción con los otros participantes del proceso.

La autoevaluación busca entonces valorar la acción del docente desde su compromiso y práctica educativa, que más que juzgar errores y castigar su desconocimiento o desaciertos, pretende aprender del error y descubrir sus propias carencias para fortalecer su vocación y aumentar sus deseos de superación. Por ser este proceso auto reflexivo y crítico, el docente tiene la oportunidad de auto observarse e interrogarse sobre sus propios intereses, motivaciones y valores, así como revisar el compromiso asumido y la satisfacción con su desempeño laboral (Alves y Acevedo, 1999).

El docente tiene además la posibilidad, a partir de una reflexión profunda y auténtica de su propia práctica, de valorar dejando de lado el subjetivismo a partir de ciertos criterios, cómo está llevando a cabo el ejercicio de su profesión docente con todo lo que ello implica. A partir de sus apreciaciones podrá escoger entre dos alternativas: la

aceptación o el rechazo, lo cual fortalecerá su autoestima en el primer caso, si logra darse cuenta de que en realidad está cumpliendo su rol a cabalidad; o promoverá un necesario cambio en el segundo caso; a partir de la reconstrucción de su práctica pedagógica y de la revisión de lo que él mismo o los parámetros establecidos exijan, todo esto con el propósito fundamental de contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Otra de las ventajas de evaluar la calidad educativa tiene que ver con la competitividad, en el sentido de que busca estimular el crecimiento y el desarrollo tanto del profesional como de la institución. Cuando se puede comparar un servicio con otro, en resultados medibles, se puede orientar hacia la mejora, de lo contrario, se podría caer en el error de considerar que lo que se ofrece es lo mejor.

Es así como la evaluación del desempeño docente se ha venido convirtiendo en un proceso de vital importancia dentro del sistema educativo, al respecto, Jaik y otros (2011) consideran que es una práctica que está tomando cada día más fuerza en las instituciones, constituyéndose en un factor clave para mejorar la calidad educativa.

2.3 Bases legales

Para sustentar legalmente el presente estudio, se menciona en primer lugar la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la cual menciona en su artículo 104 a los docentes, los cuales deben poseer una credibilidad comprobada, en lo moral y en lo académico, a su vez menciona que el estado es garante de su constante formación y su estabilidad en el ejercicio de su profesión.

Por su parte, en el artículo 103 hace mención al derecho que tiene cada ciudadano a recibir una educación integral y de calidad. De estos primeros dos artículos que señala la carta magna, se puede destacar la importancia y la necesidad de contar con docentes que ofrezcan una calidad educativa acorde al nivel que imparten, en este caso específicamente en media general, en concordancia con lo que señala la Ley Orgánica de Educación (2009), cuando se refiere en su artículo 2, numeral 6, literal h, a la obligación que tiene el estado de garantizar, supervisar y controlar la idoneidad académica de todos los profesionales que ejerzan la docencia. Es evidente entonces, que los docentes gocen de una reconocida capacidad académica, y esto lo lograrán si poseen un equilibrio emocional claramente comprobado.

En el ámbito de la salud, que también es un tema que tiene que ver con el síndrome de Burnout, la constitución en su artículo 83 la garantiza como un derecho fundamental, a su vez menciona que el estado promoverá el bienestar colectivo y de igual forma menciona el deber de cada ciudadano de participar en la promoción y defensa de la salud como parte del derecho a la vida.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación se encuentra enmarcada en el paradigma cuantitativo ya que persigue la descripción de lo que ocurre en la realidad social ligada a la problemática asociada al desgaste profesional Burnout y la calidad educativa. Para ello se apoyó en técnicas estadísticas, como la encuesta y el análisis estadístico de los datos recopilados. Lo importante es poder construir un conocimiento de la problemática lo más objetivo posible, deslindado de la subjetividad de la autora, por lo que se pretende presentar conclusiones obtenidas de generalizaciones empíricas.

3.1 Tipo y diseño de la Investigación

El estudio está enmarcado dentro de una investigación de tipo correlacional, en el sentido de que pretende además de medir los niveles del Burnout, estudiar las relaciones entre variables de tipo sociodemográficas, vinculadas con la aparición del síndrome (estado civil, edad, carga horaria, número de estudiantes, dependencia del plantel, medio rural o urbano, entre otras). A su vez, busca evaluar el impacto que tiene este síndrome en la calidad educativa de los docentes, para ello será necesario establecer relaciones entre variables concernientes a ambos aspectos. Este tipo de investigación ha sido abordada de manera similar por autores como Vilorio y Paredes (2002), quienes justifican

metodológicamente la conveniencia de este tipo de estudio para alcanzar los objetivos planteados.

Por otro lado, se empleará el diseño de campo de carácter transversal, con el propósito de observar la realidad de los datos en el propio campo de acción, que en este caso serían las instituciones públicas y privadas de media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida; lo que permitirá el conocimiento a profundidad del problema investigado y así relacionar las variables objeto de estudio. Esta forma de abordar el estudio se realizó en investigaciones afines como las llevadas a cabo por Moreno (2002) y Vilorio, Paredes y Paredes (2003).

3.2 Población y Muestra

3.2.1 Población

Siguiendo aspectos fundamentales de la metodología científica, entre cuyos exponentes se encuentran Hernández, Fernández y Batista (2006) en su tratado universal sobre Metodología de la Investigación, la población es el conjunto de elementos con características comunes susceptibles de medida, y señala que aun dentro de esta se debe considerar la población diana o lo que es lo mismo la población objeto de estudio que cumple con restricciones propias de los elementos que en realidad aportaran la información que se desea medir. La población considerada para el desarrollo de esta investigación estuvo constituida por los docentes de Educación Media General de las instituciones públicas y privadas del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida

para el periodo académico 2013-2014. En total 5 instituciones, de las cuales cuatro son nacionales y una es privada, 2 están ubicadas en zona rural y 3 en zona urbana. Según los datos aportados por personal directivo de cada una de las instituciones, la matrícula de docentes en aula para ese periodo era la siguiente:

L.B. “Antonio José Pinto Salinas”: 12 (doce)

L.B. “Andrés Eloy Blanco”: 18 (dieciocho)

L.B. “Santo Marquina”: 30 (treinta)

L.B. “Eutimio Rivas”: 39 (treinta y nueve)

Colegio Nuestra Señora del Carmen: 22 (veintidós)

Por lo que el tamaño de la población fue de 121 docentes.

www.bdigital.ula.ve

3.2.2 Muestra y Tipo de muestreo.

Siguiendo de la misma manera a Hernández y otros (2006), con respecto a la muestra que requería de un muestreo probabilístico para garantizar las respectivas inferencias hacia la población, se procedió a calcularla a través de la siguiente expresión con el fin de asegurar un tamaño representativo de la misma:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{E^2 * N - 1 + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

N = Total de la población

$Z_{\alpha}^2 = 2$ (si la seguridad es del 95,45%)

p = proporción esperada (en este caso = 0.5)

$q = 1 - p$ (en este caso $1 - 0.5 = 0.5$)

Se seleccionan $p = q = 0.5$ que produce la máxima variabilidad ($p * q = 0.25$), por lo que al sustituir la expresión para el cálculo de la muestra se reduce a

$$n = \frac{N}{E^2 N - 1 + 1}$$

Se procedió al cálculo de la muestra considerando un error de estimación del 9%,

$$n = \frac{N}{E^2 N - 1 + 1} = \frac{121}{0.09^2(121 - 1) + 1} = \frac{121}{1,972} \cong 61$$

Obteniéndose un tamaño muestral representativo de 61 docentes.

El tipo de muestreo utilizado fue el aleatorio estratificado proporcional, por lo que el tamaño muestral obtenido (61 docentes) fue distribuido de manera proporcional a la cantidad de docentes por cada institución, quedando estratificado de la siguiente manera:

L.B. “Antonio José Pinto Salinas”: 8 (ocho)

L.B. “Andrés Eloy Blanco”: 10 (diez)

L.B. “Santo Marquina”: 17 (diecisiete)

L.B. “Eutimio Rivas”: 12 (doce)

Colegio Nuestra Señora del Carmen: 14 (catorce)

A continuación se sintetiza esta información en una ficha técnica:

Ficha Técnica:

- **Universo:** Docentes de Educación Media General de las instituciones públicas y privadas del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida.
- **Población objeto de estudio:** 121 Docentes de Educación Media General de las instituciones públicas y privadas del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida para el periodo académico 2013-2014.
- **Error global de estimación:** 9%.
- **Nivel de Confianza:** 95,45%
- $p/q = 0,5/0,5$
- **Tipo de Muestreo:** Aleatorio estratificado proporcional.
- **Muestra:** 61 Docentes de Educación Media General de las instituciones públicas y privadas del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida.

3.3 Sistema de hipótesis

H_1 : El síndrome de Burnout influye directamente en la calidad educativa de los docentes de Educación Media General del Municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.

H_2 : Existen diferencias en la presencia del síndrome de Burnout entre los docentes según la dependencia del plantel.

H_3 : La calidad educativa entre los docentes difiere según la dependencia del plantel.

H_4 : Los docentes del medio rural están más propensos a padecer el síndrome de Burnout que los docentes del medio urbano.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La metodología empleada para recoger la información estuvo fundamentada en el uso de la técnica de la encuesta bajo la modalidad del cuestionario. Por la naturaleza y los fines de la investigación, fueron utilizados tres tipos de cuestionarios: uno sociodemográfico, que recogió datos relacionados con las variables que la literatura especializada asocia al síndrome de *Burnout*; el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) que mide los aspectos específicos del *Burnout*, y una escala para medir la calidad educativa de los docentes de media general. De estos tres cuestionarios, el sociodemográfico recopila información concerniente a aspectos que contribuirán a construir un perfil sociodemográfico y profesional de los docentes, tal como lo señalan en sus trabajos: Hermosa (2006), Acosta (2006) y Arias y González (2008). En cuanto al MBI, se usó la versión catalana de Ferrando y Pérez (1996), validada para el contexto venezolano por Vilorio, Paredes y Paredes (2003). La escala para medir la calidad educativa es una de las propuestas de esta investigación. Dichos instrumentos se describen a continuación:

3.4.1 Cuestionario sociodemográfico

El primer instrumento para la recolección de los datos contiene 20 ítems de carácter sociodemográfico, con una serie de preguntas consideradas según la literatura como variables asociadas a la aparición del síndrome. Entre las variables a estudiar se encuentran edad, estado civil, número de hijos, trabajo o no del cónyuge, grado académico, dependencia del plantel, zona de ubicación, horas de traslado, turno, trabajo en otra institución, especialidad, materias que imparte, número de estudiantes a quienes imparte clase, horas de ocio y horas de sueño diario (Anexo 1).

3.4.2 *Maslach Burnout Inventory* (MBI)

El segundo instrumento propuesto por Maslach y Jackson (1986), consiste en una escala compuesta por 22 ítems tipo Lickert, de carácter cerrado con 6 opciones de respuesta (nunca, pocas veces al año, una vez al mes o menos, pocas veces al mes, una vez a la semana, pocas veces a la semana, todos los días). Cada elemento de la escala está redactado en forma directa para expresar sentimientos, emociones y actitudes personales que el profesional muestra hacia el trabajo. Se trabajó con la versión catalana de Ferrando y Pérez (1996), validada para el contexto venezolano por Vilorio, Paredes y Paredes (2003), (Anexo 2).

El instrumento permite evaluar las tres dimensiones del síndrome:

1. **Agotamiento emocional:** Mide sensaciones de fatiga, que aparecen como consecuencia de la actividad laboral. Se define como falta de energía y destrucción de los recursos emocionales con la vivencia de que no queda nada que dar u ofrecer a los demás, surgiendo ansiedad, impaciencia, irritabilidad y actitudes suspicaces. Abarca 9 ítems que valoran la sensación de falta de recursos emocionales. Una mayor puntuación implica un mayor grado de *Burnout*. Se compone de los ítems número 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20.
2. **Despersonalización:** Se define como el desarrollo de una actitud y concepto de sí mismo negativo, con la pérdida de la autoestima e incapacidad de enfrentar situaciones ya vividas y resueltas con eficacia. Esta subescala contiene 5 ítems que evalúan las actitudes negativas distantes e insensibles del profesional hacia aquellos a los que dirige sus servicios. Una mayor puntuación indica un mayor nivel de *Burnout*. A este grupo pertenecen los ítems número 5, 10, 11, 15 y 22.
3. **Autoestima profesional:** Se refiere a los sentimientos de eficacia y rendimiento en el trabajo. Evalúa sensaciones de satisfacción, éxito y competencia en el desempeño laboral cotidiano y por tanto califica de forma inversa a las anteriores, es decir, a mayor puntuación menor grado de *Burnout*. Abarca los 8 ítems restantes numerados con el 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21.

Para medir el grado de Burnout de los docentes existe una tabla de rangos de puntajes por categoría o subescala, los cuales se agrupan según la suma de los números asociados

a las opciones de respuesta: 0= nunca, 1= pocas veces al año, 2= una vez al mes o menos, 3= pocas veces al mes, 4= una vez a la semana, 5= pocas veces a la semana, 6=todos los días.

Según esta suma, el grado de *Burnout* se estudia en tres niveles: bajo, medio y alto, de acuerdo a la siguiente clasificación por intervalo. Es importante resaltar que la tabla de los rangos de puntajes por grado de Desgaste Profesional relativa a docentes de escuela elemental ha sido tomada del manual del MBI (Maslach y Jackson, 1986) que se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.1

Tabla de Rangos de Desgaste Profesional para profesionales docentes (tomada de Maslach y Jackson, 1986).

Dimensión del MBI	Bajo	Medio	Alto
Agotamiento emocional	≤ 16	17-26	≥ 27
Despersonalización	≤ 8	9-16	≥ 14
Autoestima profesional	≥ 37	31-36	≤ 30

3.4.2.1 Análisis de las Estructuras del *Burnout* en Profesionales de la Docencia: Validez de Constructo

Estructura Factorial del M.B.I.

El valor del test KMO para el M.B.I. fue de 0,636 lo que indica que los datos se adecuan al modelo de Análisis Factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett señala que

la hipótesis nula de variables iniciales no correlacionadas se rechaza (p -valor $< 0,01$). Por tanto, podemos afirmar que existen direcciones principales de inercia.

1.1 Validez Factorial del M.B.I.

Dentro de los tipos conocidos de validez, se encuentra la validez factorial, la cual es la adecuada al instrumento utilizado en esta investigación y es la que utilizan la mayoría de autores para confirmar la estructura factorial (multidimensional) del síndrome de Desgaste Profesional.

La validez factorial ha sido contrastada por infinidad de autores quienes al estudiar la estructura factorial del MBI han verificado la obtenida por Maslach y Jackson (1981, 1986). Entre estos autores se encuentran: Guerrero (1998) y Paredes (2002) en el contexto español. Pero más recientemente en Venezuela se encuentran los trabajos de: Viloría (2000); Guillen (2001); Viloría y Paredes (2002); Moreno (2002); Viloría, Paredes y Paredes (2003); Paredes (2005); Moreno y Serrao (2005) y Viloría y Otros (2011), realizados en el contexto educativo venezolano.

En el presente trabajo se hizo un estudio de las estructuras latentes del MBI a partir de la variable cuantitativa, *Grado de Desgaste Profesional*, para ello se llevó a cabo un *Análisis Factorial Exploratorio* (AFC), de manera que se pudiera verificar la validez factorial del instrumento.

El hecho de que la estructura factorial implícita en el instrumento de medida (M.B.I) se haya comprobado en varios colectivos no significa que se mantenga en esta

investigación, por ello, se hizo necesario analizar si esta estructura latente estaba también presente en los docentes objeto de estudio. En base a las respuestas obtenidas, se ha realizado un Análisis Factorial Exploratorio para estudiar las estructuras factoriales subyacentes con objeto de comprobar la validez de constructo en el colectivo estudiado.

El Análisis Factorial Exploratorio es un método multivariante que trata de explicar, según un modelo lineal, un conjunto de variables observables mediante un número reducido de variables hipotéticas o latentes (factores). Los factores son estructuras no medibles directamente, pero que explican la distribución de los individuos. Las correlaciones entre las variables serán las que determinen los patrones de clasificación. Este método es tratado convenientemente por (Viloria, 2006).

Para la obtención de los ejes factoriales, se ha empleado el método de Análisis de Componentes Principales (ACP) y se ha aplicado una Rotación Ortogonal Varimax. En la rotación ortogonal, los ejes se rotan de forma que se asegura la incorrelación entre los factores, es decir, los ejes rotados son perpendiculares de la misma forma que lo son sin rotar. Esta opción es la más utilizada en la bibliografía sobre *Burnout*, lo que va a facilitar el estudio comparativo.

El análisis factorial se llevó a cabo siguiendo los pasos siguientes:

- 1.- En primer lugar se seleccionó como método de extracción de ejes un Análisis de Componentes Principales, el cual se aplicó a la matriz de datos que contenían las respuestas suministradas a los 22 ítems del MBI, por los 61 docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida que integraban la muestra.

2.- En segundo lugar se decidió usar el método del “scree plot” o gráfico del codo, para poder obtener el número de factores a retener (Obsérvese la figura 1). Uno de los métodos que puede resultar útil a la hora de decidir el número de factores a retener es el *Scree Plot* o gráfico de sedimentación que consiste en una representación gráfica de los valores propios en orden descendente.

Se han retenido tres factores porque son el número de dimensiones teóricas de las que consta el instrumento de medida y son las que se quieren corroborar. Los tres valores propios son mayores que uno y recogen una parte importante de la variabilidad, cerca del 50%.

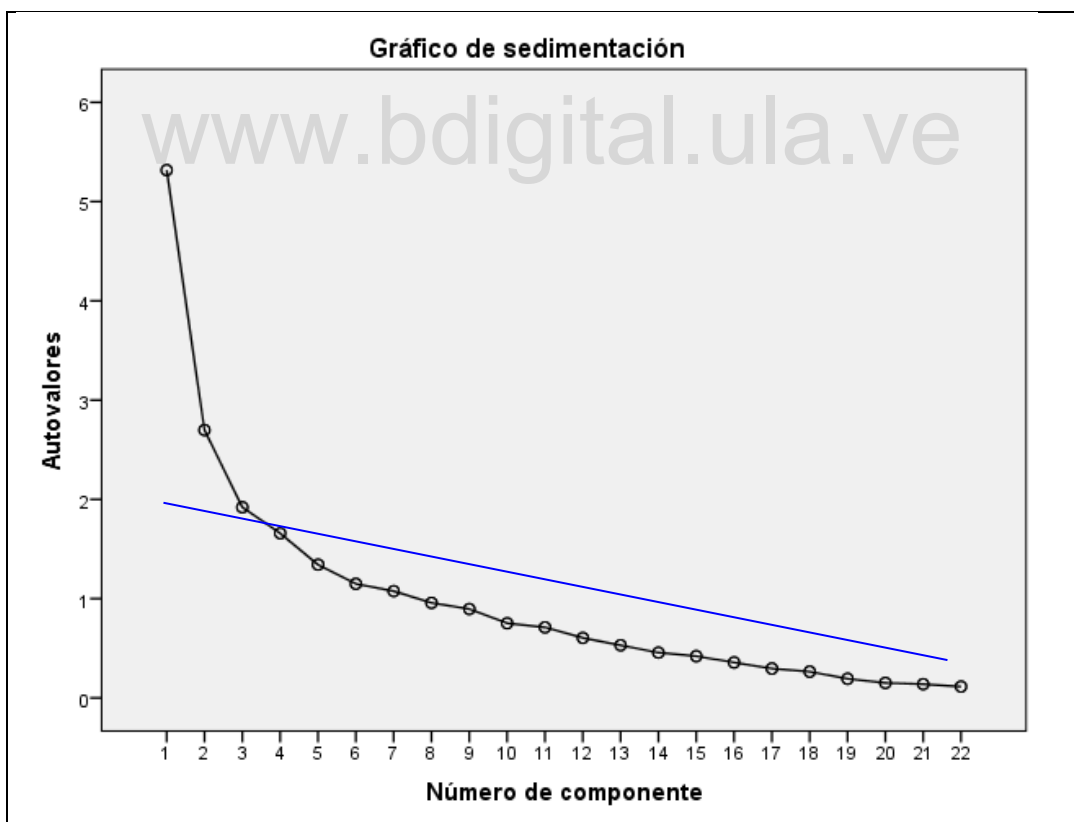


Figura 1. Scree plot correspondiente al MBI de los Docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida.

Al analizar el gráfico de sedimentación, se observa que en él se sugiere que el número adecuado de ejes a retener es de 3; lo podemos visualizar al trazar una línea recta a través de los componentes con los valores propios más bajos y posteriormente se retienen las componentes que se corresponden con los autovalores que quedan por encima de la línea. Las 3 dimensiones retenidas, suponen una absorción de inercia del 45.2% (es la variabilidad explicada por estos tres ejes de retención).

3.- En tercer lugar se analizan las saturaciones obtenidas (en la matriz factorial sin rotar).

Véase cuadro 3.2.

www.bdigital.ula.ve

Cuadro 3.2

Matriz factorial sin rotación. Sólo figuran las saturaciones más altas

	Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Agotamiento Emocional	M.B.I ítem 01	.622	.292	
	M.B.I ítem 02	.658		
	M.B.I ítem 03	.723		
	M.B.I ítem 06	.632		
	M.B.I ítem 08	.712		.362
	M.B.I ítem 13	.523		.528
	M.B.I ítem 14	.623		.412
	M.B.I ítem 16	.731		-.261
	M.B.I ítem 20	.590	.279	-.394
Autoestima	M.B.I ítem 04		.291	
	M.B.I ítem 07		.518	
	M.B.I ítem 09		.693	
	M.B.I ítem 12	-.560		.365
	M.B.I ítem 17	-.339	.700	
	M.B.I ítem 18	-.393	.586	
	M.B.I ítem 19	-.299	.640	
	M.B.I ítem 21		.427	
Despersonalización	M.B.I ítem 05	.433	.322	-.527
	M.B.I ítem 10			-.413
	M.B.I ítem 11	.466		-.339
	M.B.I ítem 15			
	M.B.I ítem 22	.594		-.363

Se observa que la escala de *Agotamiento Emocional* está casi perfectamente representada en el eje 1 a excepción del ítem MBI-13 que se ubica en el eje 3; en la escala de *Autoestima Profesional* también figura casi perfectamente representada en el eje 2 a excepción del ítem MBI-12 que se ubica en el eje 1; mientras que en la escala de

Despersonalización sólo dos ítems, el MBI-05 y el MBI-10, que se ubican en el eje 3, los demás se van al eje 1, incluso un ítem, el MBI-15 no tiene representación factorial en ninguno de estos 3 primeros ejes. Se puede observar que aunque existe una estructura trifactorial en los datos de la muestra, la interpretación no es óptima, prefiriendo llevar a cabo una rotación VARIMAX.

4.- En cuarto lugar se realizó una rotación VARIMAX (obsérvese cuadro 3.3).

Al rotar la matriz factorial y analizar nuevamente las saturaciones para llegar a la interpretación de los ejes se observa que se desconfigura la estructura obtenida en la matriz original sin rotar, por lo que usaremos la primera para la interpretación. El resultado obtenido se ajusta con lo propuesto en la teoría del MBI, ratificándose la estructura en tres escalas. El **factor 1** está conformado por las saturaciones altas de la casi totalidad de ítems de la subescala de **Agotamiento Emocional** (excepto el MBI-13 *“Me siento frustrado con mi trabajo”*); el **factor 2** está relacionado con la casi totalidad de ítems de **Autoestima profesional** (excepto el MBI-12 *“Me siento muy activo”*), y el **factor 3** se relaciona con solo dos ítems de **Despersonalización** (el MBI-05 *“Creo que trato a los alumnos como si fuesen objetos impersonales”* y el MBI-10 *“Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión*

Cuadro 3.3

Matriz factorial rotada. Sólo figuran las saturaciones más altas.

	Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Agotamiento Emocional	M.B.I ítem 01	.788		.401
	M.B.I ítem 02	.619	-.288	
	M.B.I ítem 03	.736		
	M.B.I ítem 06			
	M.B.I ítem 08	.463		
	M.B.I ítem 13	.760		
	M.B.I ítem 14			
	M.B.I ítem 16			.542
	M.B.I ítem 20			.854
Autoestima	M.B.I ítem 04			
	M.B.I ítem 07			
	M.B.I ítem 09		.720	
	M.B.I ítem 12			-.325
	M.B.I ítem 17		.812	
	M.B.I ítem 18		.807	
	M.B.I ítem 19		.695	
	M.B.I ítem 21	-.262		
Despersonalización	M.B.I ítem 05			.759
	M.B.I ítem 10			
	M.B.I ítem 11			.386
	M.B.I ítem 15			
	M.B.I ítem 22		-.276	.606

El siguiente gráfico (figura 2) es una representación gráfica de esa rotación, allí se observa la agrupación de los ítems en 3 grupos (sub-escalas) pero es un poco tediosa la ubicación visual de cada uno de los ítems

Gráfico de componentes en espacio rotado

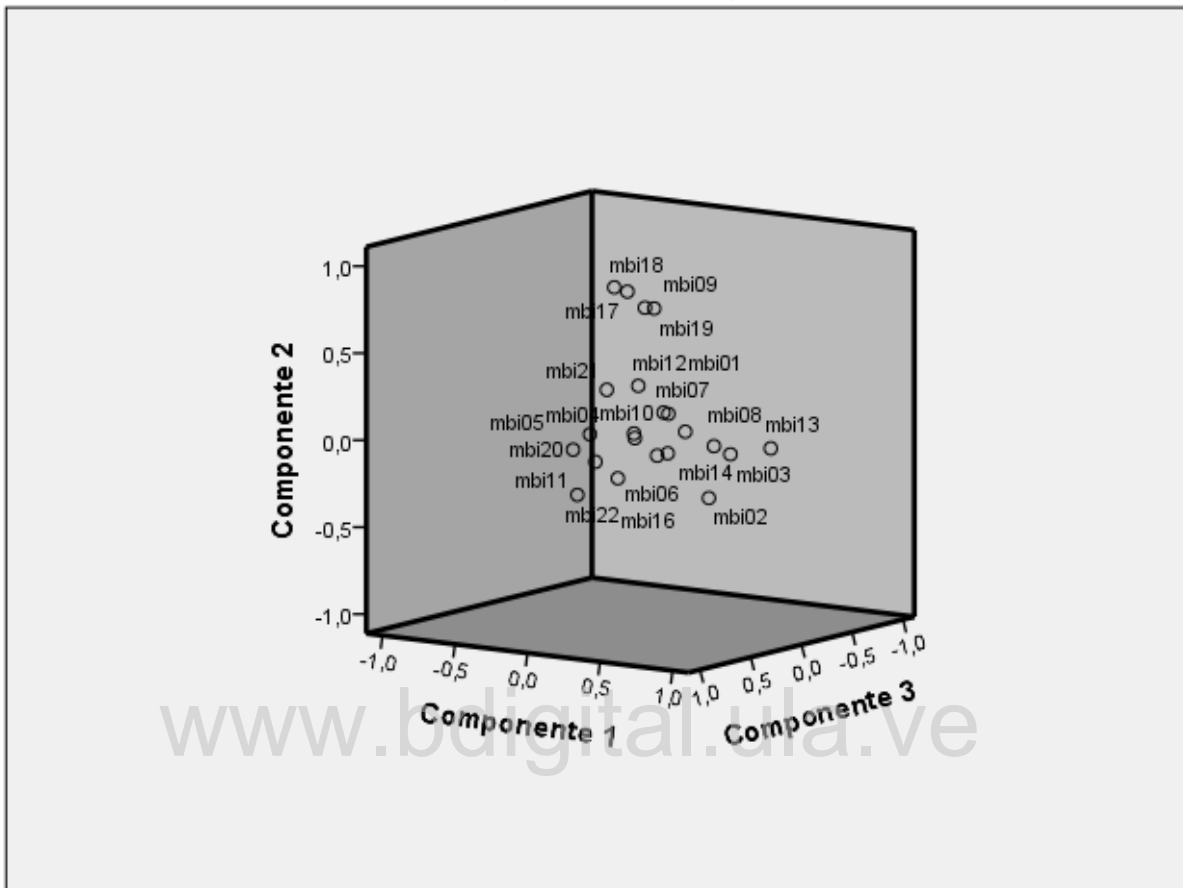


Figura 2. Gráfico de componentes en espacio reducido, correspondiente al MBI de Docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida.

Análisis Cluster del MBI.

En el presente apartado se pretendía verificar la agrupación natural de los 22 ítems que integran el *MaslachBurnout Inventory* (MBI) con el que se mide el grado de desgaste profesional (Síndrome de *Burnout*). Igualmente, se analizó si la agrupación que se desprendía de la aplicación de esta técnica, corresponde a la agrupación que

actualmente existe en las tres subescalas del MBI que se han definido teóricamente (cuadro 3.4) para ver el grado en que un profesional está afectado o no por el síndrome señalado. Es importante señalar, para efectos de este análisis, que cada uno de los ítems recibe el mismo grado de importancia.

Cuadro 3.4.

Subescalas del MBI e ítems correspondientes

Subescala	Ítems
Despersonalización	5, 10, 11, 15, 22
Agotamiento Emocional	1,2,3,6,8,13,14,16,20
Autoestima Profesional	4,7,9,12,17,18,19,21

www.bdigital.ula.ve

Selección de la Distancia y Método de Agrupación.

Para la realización del análisis cluster del MBI utilizado en la muestra de docentes, se usó:

- (a) Como método de agrupación un método Jerárquico ya que a través de él podremos obtener como representación gráfica un dendograma en el cual se realizan particiones que permiten interpretar la clasificación existente.
- (b) De los métodos Jerárquicos se utilizó uno ascendente ya que estos permiten utilizar cualquier medida de proximidad.
- (c) De los métodos Jerárquicos ascendentes se consideró como más adecuado para el desarrollo de este apartado el método de las distancias máximas, que por ser un

criterio de agrupación de variables basado en la distancia máxima, y por ser de interés establecer agrupaciones en donde se logren separar las variables (en este caso los ítems del MBI) según la fundamentación teórica conocida, se cree es el indicado para tal fin.

- (d) En cuanto a la medida de proximidad a utilizar con el fin de establecer el grado de semejanza entre las variables, se consideró como adecuada la del coseno porque se esta en presencia de variables cuantitativas, como la puntuación que se le da a los ítems.

Análisis de las Agrupaciones.

En este punto del análisis, se trató de comprobar que la clasificación de las tres subescalas (Agotamiento emocional, Despersonalización, y Autoestima profesional) en *clusters* bien definidos, coincidía con la estructura factorial teórica. Los resultados de dicho análisis se exponen en forma de dendograma. Véase la figura siguiente (figura 3).

En el dendograma, se observaba el parecido que existe entre los ítems. Nótese que hay una línea roja en el nivel 20 de la escala horizontal del gráfico, ello indica que se obtienen en ese nivel 3 clusters, que se describen a continuación.

El primer *cluster* se corresponde a la subescala de Autoestima (A), se observa que es homogéneo, excepto que contiene el ítem MBI-15 (“*No me preocupa lo que le ocurra a mis alumnos*”) que corresponde teóricamente a la subescala de Despersonalización.

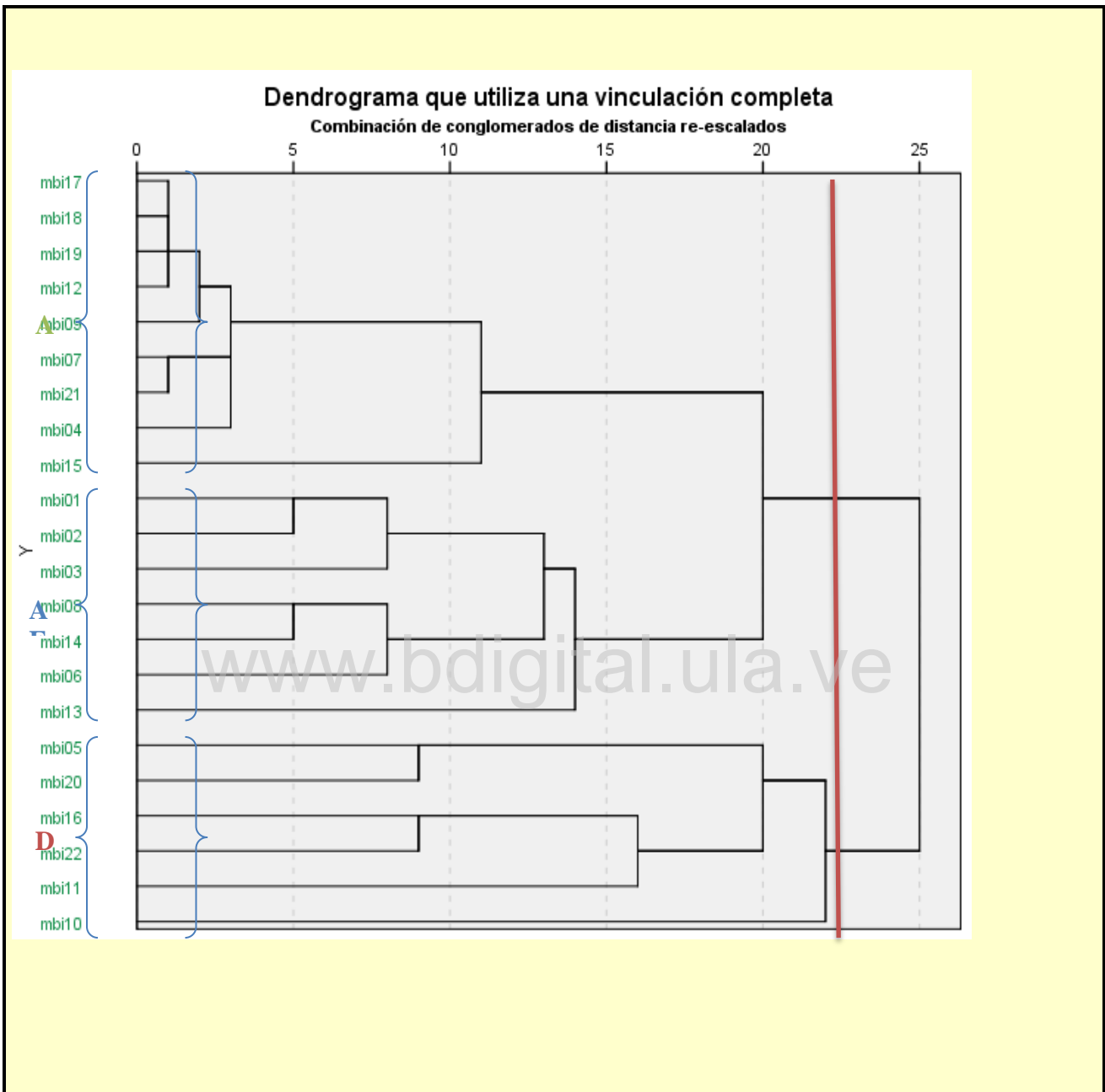


Figura. 3. Análisis Cluster del MBI en la plantilla docente estudiada

En el segundo *cluster* que pertenece a la subescala de Agotamiento Emocional (AE), se puede observar que lo conforman los ítems teóricos de esta, excepto los ítems MBI-16 y MBI-20 que se ubican en el *cluster* de despersonalización.

El último *cluster* los conforman los ítems teóricos de la subescala de Despersonalización (D), excepto el ítem que ya mencionamos MBI-15 que se ubicó en la de Autoestima. Además integran este *cluster* los ítems MBI-16 (“*Trabajar directamente con los alumnos me produce estrés*”) y MBI-20 (“*Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades*”) de Agotamiento Emocional.

En síntesis, la técnica de Análisis *Cluster*, representa los ítems del instrumento MBI en el colectivo estudiado, de manera bastante coincidente con la estructura teórica, aunando en la validez del mismo en este contexto.

3.4.2.2 Confiabilidad del MBI.

La confiabilidad (consistencia interna) del MBI ha sido estudiada por investigadores de muchas áreas, entre las que se encuentran educadores de todos los niveles educativos. La consistencia interna del MBI, en esta investigación, fue estimada a través del coeficiente *alpha* de Cronbach. La fiabilidad de los instrumentos de medida se estima mediante este coeficiente, que es el método más utilizado para evaluar la consistencia interna de un cuestionario, es decir, en qué medida la escala está compuesta por ítems lo suficientemente homogéneos para constituir una medida del constructo latente.

Es el presente estudio los valores para las tres subescalas: *Agotamiento Emocional*, *Despersonalización* y *Baja Autoestima* aparecen señalados en el cuadro 3.5. Se observa que aparecen los coeficientes de diferentes estudios realizados a profesionales docentes, con el fin de compararlos.

Se observa, al comparar los resultados, que el valor hallado para el *Agotamiento Emocional* (0.85) está entre los más altos. En cuanto al valor encontrado para la *Autoestima Profesional* (0.68), se aprecia que también se encuentra entre los más altos hallados en los estudios comparados. Sin embargo, en lo que respecta al valor obtenido para la *Despersonalización* (0.32), este es mucho más bajo que la del resto de los estudios, aunque verifica casi lo mismo que el estudio realizado por Guillén (2001) con Docentes de Preescolar de la ciudad de Mérida, es decir, que dicha subescala de *Despersonalización* no resulta muy confiable en este contexto. El bajo índice alcanzado en esta última sub-escala (despersonalización) no alcanza un valor aceptable, por lo que se cree que pueda ser debido al tamaño muestral, ello confirma el que solo dos ítems saturaban alto en el factor 3. En cuanto al coeficiente Alfa de Cronbach para el Test completo este fue de **0.688**, por lo que se puede considerar aceptable.

Cuadro 3.5

Coefficientes de fiabilidad Alfa de Cronbach del test MBI en docentes de diferentes niveles. Modificado de Paredes (2005).

Autor	Agotamiento Emocional.	Autoestima Profesional	Despersonalización
PRESENTE ESTUDIO	0.85	0.68	0.32
Maslach y Jackson (1981)	0.90	0.71	0.79
Ferrando y Pérez (1996)	0.88	0.82	0.61
Viloria (2000)	0.88	0.82	0.61
Guillen (2001)	0.80	0.82	0.42
Paredes (2002)	0.85	0.76	0.59
Moreno (2002)	0.78	0.62	0.28
Viloria, Paredes y Paredes (2003)	0.79	0.82	0.31
Moreno y Serrao (2005)	0.86	0.87	0.32
Paredes, L. (2005)	0.58	0.68	0.26
	0.61	0.75	0.51
	0.58	0.69	0.31

3.4.3 Escala para medir la calidad educativa de los docentes de media general (ECED).

El tercer instrumento consiste en una escala para medir la calidad educativa de los docentes de media general. La escala originalmente propuesta para someterse a los análisis factoriales correspondientes y que constaba de 23 ítems agrupados por

categorías: la categoría “saber” con 6 ítems, la categoría “saber hacer” con 7 ítems, la categoría “saber estar” con 6 ítems y la categoría “saber aprender” con 4 ítems. Los ítems originales se observan a continuación (cuadro 3.6)

Este instrumento fue diseñado por la investigadora autora del presente estudio tomando como referencia la literatura revisada que sustenta teóricamente el mismo y se ha denominado ECED versión 1.

El instrumento fue validado mediante la técnica del juicio de expertos, para ello fue sometido a la evaluación por parte de tres jueces, que de manera independiente revisaron cada uno de los ítems y juzgaron según su criterio aspectos como pertinencia, claridad conceptual, redacción y terminología y formato de cada ítem. La información aportada por cada experto fue procesada siguiendo la metodología propuesta por Hernández (2012), obteniendo un coeficiente de validez de contenido (CVC) de 0,88, considerado dentro de los parámetros establecidos como *Buena*, lo que indica que el instrumento es válido para ser aplicado en el contexto para el cual fue diseñado.

Cuadro 3.6

Escala para medir la Calidad Educativa en docentes de educación media general propuesta inicial (Versión 1). Fuente Inédita, Mora (2015).

	N°	ASPECTO
I. Saber	1	Las materias que imparto son propias de mi especialidad
	2	Considero que domino los conocimientos propios de las materias que imparto
	3	Conozco las distintas teorías de aprendizaje
	4	Conozco el contexto de la institución donde laboro
	5	He recibido la información necesaria sobre la metodología de trabajo de los proyectos de aprendizaje
	6	Tengo conocimiento de los aspectos legales que rigen mi labor educativa
II. Saber Hacer	7	Planifico el proceso de enseñanza y evaluación siguiendo los lineamientos establecidos por la institución
	8	Tomo en cuenta la opinión de los estudiantes al momento de planificar las estrategias de evaluación
	9	Hago seguimiento al rendimiento académico de mis estudiantes
	10	Desarrollo actividades didácticas que permitan a los estudiantes una mejor comprensión de los contenidos
	11	Hago uso de distintas estrategias de evaluación
	12	Me adecuo a los lineamientos que exige el Currículo Bolivariano
	13	Dentro del proceso de evaluación, tomo en cuenta aspectos de carácter cualitativo
III. Saber Estar	14	Participo en las actividades extra cátedra que se llevan a cabo en la institución
	15	Me siento a gusto con los compromisos que he adquirido dentro de la institución
	16	Considero que las condiciones de trabajo en la institución son ideales para lograr un alto desempeño laboral
	17	Considero que existe un buen clima laboral entre los docentes y demás personal directivo, administrativo y obrero de la institución
	18	Me siento a gusto con el desempeño de mis estudiantes
	19	Las condiciones de la infraestructura de la institución son acordes para llevar a cabo mi práctica docente
IV. Saber Aprender	20	Participo en actividades cuyo fin sea mejorar la calidad docente
	21	Reflexiono sobre mi propia labor docente
	22	He recibido por parte de organismos educativos talleres para elevar la calidad docente
	23	Me muestro dispuesto a mejorar mi práctica docente

3.4.3.1 Estructura Factorial del ECED versión 1.

Con el fin de confirmar la validez obtenida en el apartado anterior y dado a que el instrumento es una propuesta de la autora, se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio (AFE) a la matriz de datos obtenidos con esta escala propuesta (se halló la validez factorial). El valor del test KMO para el ECED fue de 0,777 lo que indica que los datos se adecuan al modelo de Análisis Factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett señala que la hipótesis nula de variables iniciales no correlacionadas se rechaza (p -valor < 0,01). Por tanto, podemos afirmar que existen direcciones principales de inercia.

Validez Factorial del ECED

El objetivo de realizar un análisis factorial exploratorio para las variables del cuestionario ECED es conocer si la estructura en dimensiones latentes de la que se partió al crearlo se corrobora. El análisis se realizó en SPSS 21 y los resultados son los siguientes:

El análisis factorial se llevó a cabo siguiendo los pasos siguientes:

1.- Se seleccionó como método de extracción de ejes un Análisis de Componentes Principales, el cual se aplicó a la matriz de datos que contenían las respuestas suministradas a los 23 ítems propuestos en el ECED, por los 61 docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida que integraban la muestra.

2.- Siguiendo el método “scree plot” se deben retener cuatro factores. Los cuatro valores propios son mayores que uno y recogen una parte importante de la variabilidad, cerca del 62% (figura 4).

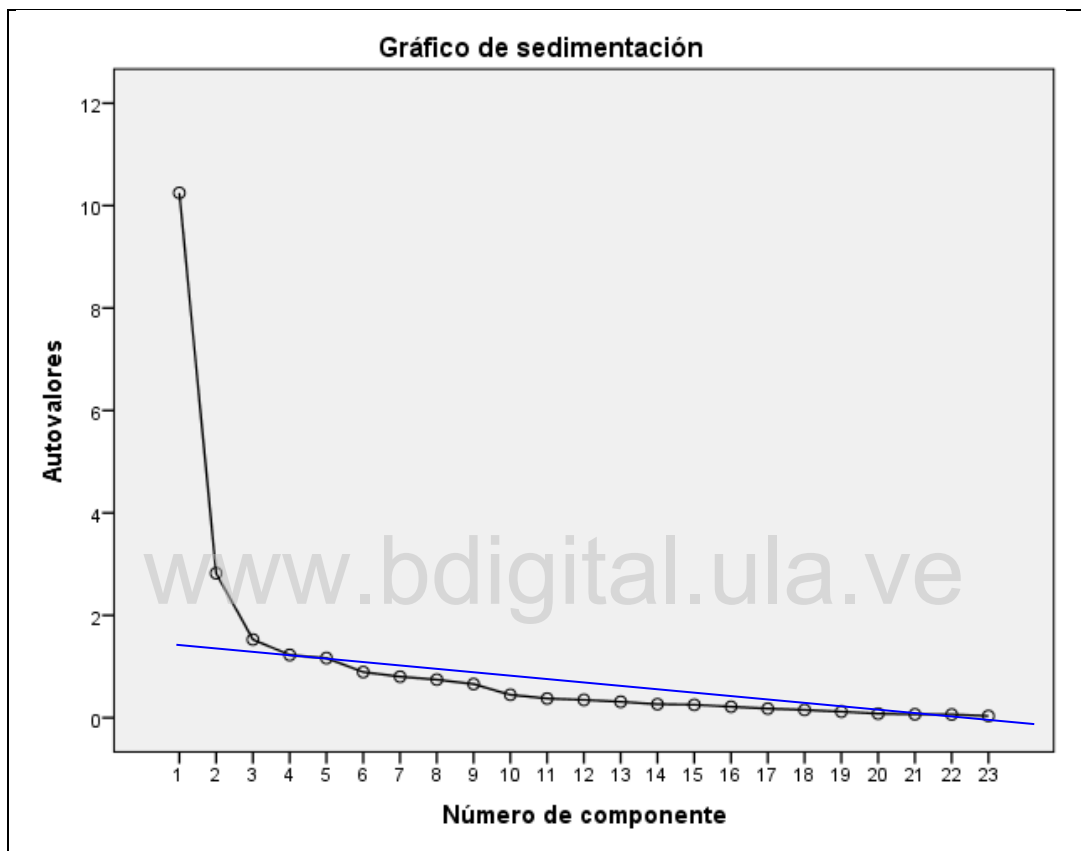


Figura 4. Scree plot correspondiente al ECED de los Docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida.

Al analizar el gráfico de sedimentación, por el método ya conocido, se observa que las 4 dimensiones retenidas suponen una absorción de inercia del 62% (es la variabilidad explicada por estos cuatro ejes de retención).

3.- Se analizan las saturaciones obtenidas (en la matriz factorial sin rotar). Véase cuadro 3.7.

Se puede visualizar una estructura trifactorial en los datos de la muestra. Dicha estructura en tres subescalas no es lo suficientemente clara, al contrario, las mayores cargas se distribuyen en los tres primeros factores con predominancia en el primer factor. Como la interpretación no es clara, se llevó a cabo una rotación Varimax.

cuadro 3.7

Matriz factorial sin rotar. Sólo figuran las saturaciones más altas.

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
ítem 03	,262	,238	,579	
ítem 07	,672		,519	
ítem 08	,625	-,227	,414	
ítem 09	,479		,468	,356
ítem 10	,275	,604		,513
ítem 11	,532	,344		,309
ítem 12	,686			-,297
ítem 13	,785	-,308		
ítem 15	,705	-,355	-,203	
ítem 21	,677	-,307		
ítem 23	,857	-,207		
ítem 16	,641		-,362	,343
ítem 17	,769	-,301		
ítem 19	,621		-,451	
ítem 01	,718	,214		-,264
ítem 02	,516	,662		-,320
ítem 04	,240	,611		-,394

item 06	,309	,317	-,445	
item 05	,309	,552		-,203
item 14	,575		-,390	
item 18	,810	-,236		
item 20	,366	,482		
item 22	,847	-,231		

4.- Se analizan las saturaciones obtenidas en la matriz factorial con rotación Varimax (de Kaiser), para lo cual se utilizó como método de extracción el análisis de componentes principales (véase cuadro 3.8).

Cuadro 3.8

Matriz factorial con rotación Varimax. Sólo figuran las saturaciones más altas

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
ítem 03	,555		,543	
ítem 07	,573	,447	,241	
ítem 08	,813		,183	,144
ítem 09	,799			,158
ítem 10	,742			
ítem 11	,831	,163	,239	,115
ítem 12	,578	-,137		,563
ítem 13	,789		,182	,183
ítem 15	,555	,525	,111	,197
ítem 21	,840	,136		,154
ítem 23	,822	,190	,330	
ítem 16	,179	,824		,308
ítem 17		,766		
ítem 19		,621	,123	,203
ítem 01		,252	,632	
ítem 02	,443	,163	,719	
ítem 04	,285		,695	
ítem 06	,177	,235	,519	,421

Saber Hacer
Saber Estar
Saber
Saber Aprender

item 05	-,167	,202	,352	,716
item 14	,487	,210		,580
item 18	,135	,176	-,143	,596
item 20	,434	,197		,541
item 22		,355	,297	,430

Se puede visualizar una estructura de cuatro factores en los datos de la muestra. Dicha estructura en cuatro subescalas tendría los ítems agrupados de la siguiente manera (cuadro 3.9).

Cuadro 3.9

Factores del ECED e ítems correspondientes

Factor	Ítems
1	3,7,8,9,10,11,12,13,15,21,23
2	16,17,19
3	1,2,4,6
4	5,14,18,20,22

Como se puede observar, se realiza una redistribución de los ítems cambiando la configuración inicial pero siendo bastante próxima a la propuesta en principio.

El primer factor lo conforman 7 ítems de la subescala de *saber hacer* (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13) además de los ítems 3, 15, 21 y 23, por lo que este factor se denominara así, *saber hacer*.

El segundo factor tiene 3 ítems de la subescala *saber estar* (16, 17, 19), pasando este a denominarse así, *saber estar*.

El tercer factor tiene 4 ítems de la subescala *saber* (1, 2, 4, 6) quedando el mismo con esta denominación, *saber*.

Y, finalmente el factor cuatro tiene 2 ítems de la subescala *saber aprender* (20, 22) además de otros ítems como 5, 14 y 18 de otras subescalas inicialmente propuestas pero que integraran esta última, que se denominará *saber aprender*.

La forma definitiva del cuestionario ECED es la siguiente (cuadro 3.10):

Cuadro 3.10

Escala para medir la Calidad Educativa en docentes de educación media general - ECED- versión final. Fuente Inédita, Mora (2015)

	N°	ASPECTO
A. Saber Hacer	A1	Conozco las distintas teorías de aprendizaje
	A2	Planifico el proceso de enseñanza y evaluación siguiendo los lineamientos establecidos por la institución
	A3	Tomo en cuenta la opinión de los estudiantes al momento de planificar las estrategias de evaluación
	A4	Hago seguimiento al rendimiento académico de mis estudiantes
	A5	Desarrollo actividades didácticas que permitan a los estudiantes una mejor comprensión de los contenidos
	A6	Hago uso de distintas estrategias de evaluación
	A7	Me adecuo a los lineamientos que exige el currículo vigente
	A8	Dentro del proceso de evaluación, tomo en cuenta aspectos de carácter cualitativo
	A9	Me siento a gusto con los compromisos que he adquirido dentro de la institución
	A10	Reflexiono sobre mi propia labor docente
	A11	Me muestro dispuesto a mejorar mi práctica docente
B. Saber Estar	B1	Considero que las condiciones de trabajo en la institución son ideales para lograr un alto desempeño laboral
	B2	Considero que existe un buen clima laboral entre los docentes y demás personal directivo, administrativo y obrero de la institución
	B3	Las condiciones de la infraestructura de la institución son acordes para llevar a cabo mi práctica docente
C. Saber	C1	Las materias que imparto son propias de mi especialidad
	C2	Considero que domino los conocimientos propios de las materias que imparto
	C3	Conozco el contexto de la institución donde laboro
	C4	Tengo conocimiento de los aspectos legales que rigen mi labor educativa
D. Saber	D1	He recibido la información necesaria sobre la metodología de trabajo de los proyectos de aprendizaje
	D2	Participo en las actividades extra cátedra que se llevan a cabo en la institución

D3	Me siento a gusto con el desempeño de mis estudiantes
D4	Participo en actividades cuyo fin sea mejorar la calidad docente
D5	He recibido por parte de organismos educativos talleres para elevar la calidad docente

3.4.3.2 Confiabilidad del ECED.

La confiabilidad (consistencia interna) del ECED fue estimada a través del coeficiente *alfa* de Cronbach, obteniéndose un índice para el test completo de **0.919**, por lo que se puede considerar excelente. En cuanto a las subescalas, se encontró:

Cuadro 3.11

Coefficientes Alfa de Cronbach de las subescalas del ECED.

Subescala	Alfa de Cronbach
Saber Hacer	0,921
Saber Estar	0,749
Saber	0,669
Saber Aprender	0,675

Seguendo a Nunnally (1967), donde un alfa $> 0,9$ se considera excelente y un alfa $> 0,7$ se considera aceptable, concluimos que tanto la escala total como las subescalas por separado se consideran fiables.

Análisis Factorial Confirmatorio

Como comprobación adicional de la estructura se aplicó el denominado Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) en el que, se supone *priori* que el instrumento tiene 4 subescalas, ajustamos el modelo bajo este supuesto y valorando la bondad del ajuste. En

realidad, los dos métodos AFE y AFC son similares en el modelo que ajustan pero, mientras que en el primero los parámetros a ajustar (cargas factoriales) no están restringidos, en el segundo se restringen para que tomen valores nulos en algunos de los factores definidos a priori. La ventaja adicional del AFC es que nos permite la valoración de la bondad del ajuste. Ambos modelos son útiles para confirmar la estructura factorial, aunque el AFE sirve también para sugerirla cuando no es conocida a priori (Viloria, 2006).

La utilización del AFC está justificada por el hecho del interés que representa, para esta investigación, confirmar la estructura factorial de los datos en la muestra con que se realizó el estudio (docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida) y que fue arrojada previamente con el AFE.

Análisis de las estructuras latentes del ECED en la muestra.

Modelo teórico.

Como se señaló en el apartado anterior, luego de aplicar el AFE, el ECED tiene una estructura en subescalas que representan dimensiones de la calidad educativa; recuérdese que está conformado por cuatro subescalas o bloques con un total de 23 ítems. Cada subescala mide una dimensión diferente: *Saber hacer*, *Saber estar*, *Saber* y *Saber aprender*.

Esta estructura factorial, también puede ser traducida al esquema del *Análisis Factorial Confirmatorio*, mediante un diagrama que especifica las relaciones entre las variables manifiestas y las variables latentes. El diagrama utilizado se representa en la

gráfica siguiente (figura 4.1). Utilizaremos para estos análisis el programa AMOS del SPSS (V 21)

www.bdigital.ula.ve

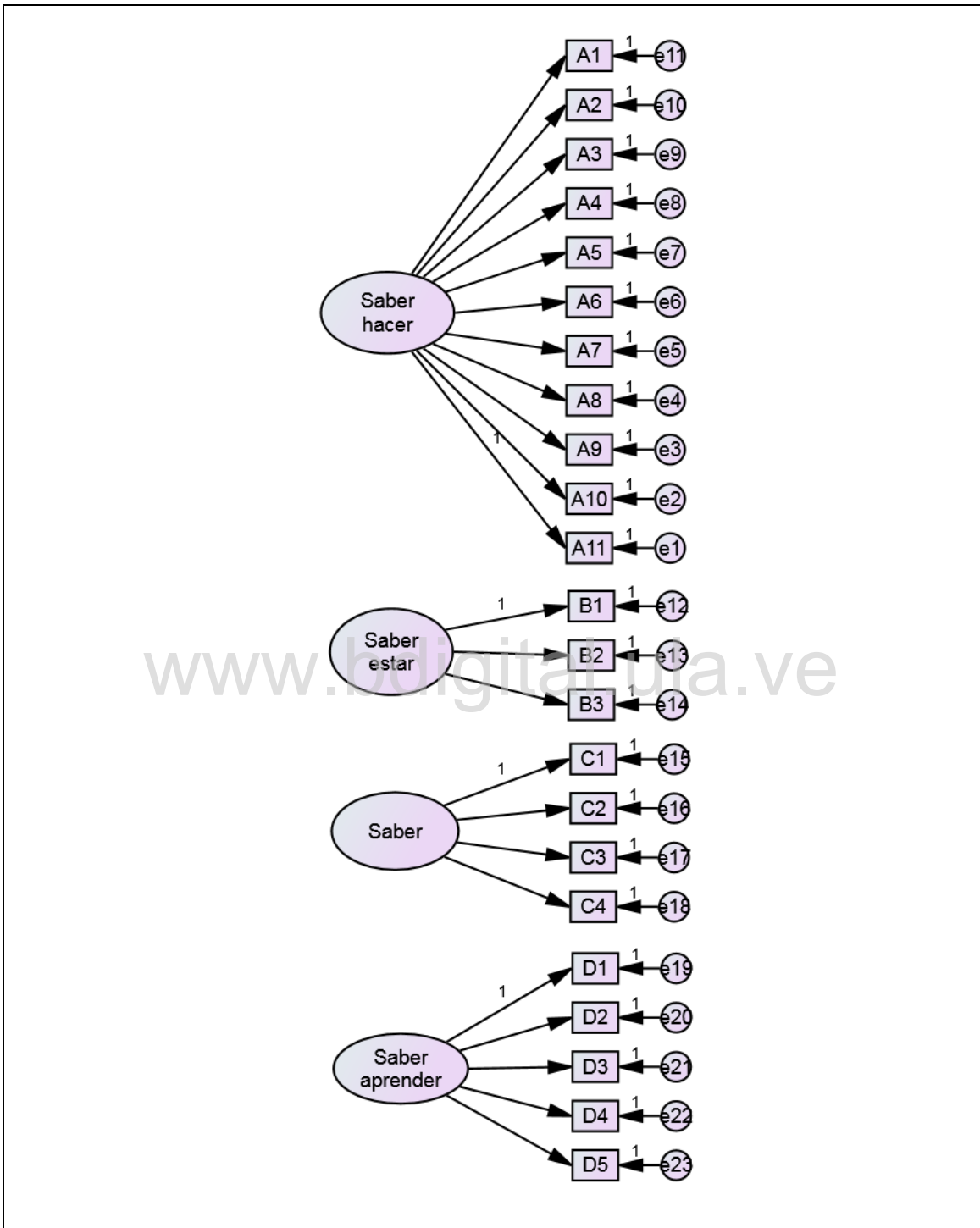


Figura 4. Modelo general para el AFC del ECED

-Análisis de los Resultados.

(a) En cuanto a la bondad de ajuste global

Para la estructura teórica anteriormente señalada, se realizó un *Análisis Factorial Confirmatorio* obteniéndose los siguientes resultados (cuadro 3.12):

Cuadro 3.12

Indicadores de bondad de ajuste y de ajuste incremental para el modelo AFC inicial.

Indicadores	Modelo Teórico inicial
χ^2	485,996
<i>p-valor</i>	0,000
χ^2 / gl	2,113
RMR	0,194
GFI	0,649
AGFI	0,579
NFI	0,528
RFI	0,481
IFI	0,680
TLI	0,637
CFI	0,670
RMSEA	0,136
<i>p-close</i>	0,000

Estos resultados no son tan buenos como los esperados, sin embargo dan una buena aproximación. Obsérvese como el RMR no es próximo a 0 y los indicadores de bondad de ajuste GFI y AGFI están relativamente alejados de 1; por lo que estos indicadores no avalan la aceptación del modelo. Por otro lado, en cuanto a los indicadores de ajuste incremental, todos ellos (NFI, RFI, IFI, TLI y CFI) tienen valores relativamente

altos pero muy lejanos a 1; estos indicadores tampoco avalan la aceptación del modelo. Finalmente el RMSEA está lejos de 0,05 y el *p-close* es 0; por lo que no se puede avalar la aceptación del modelo.

En conclusión, el análisis de la bondad de ajuste global sugiere que no es conveniente aceptar el modelo teórico inicial.

(b) En cuanto a la bondad de ajuste individual o particular

En vista de la no aceptación del modelo, como conclusión del análisis de la bondad de ajuste global, se ha decidido no realizar el análisis de la bondad de ajuste individual o particular y pasar directamente a la modificación del modelo.

Re-especificación del modelo.

Para mejorar la validez del modelo inicial se procede a modificar progresivamente algunos parámetros, comenzando con las covarianzas entre los errores de las variables observadas de un mismo factor, luego entre las de los errores de las variables observadas en factores distintos y finalmente entre las variables que estaban en diferentes factores. Del primer grupo se hicieron 5 modificaciones, del segundo grupo 12 y 6 del tercero grupo.

(a) En cuanto a la bondad de ajuste global

Luego de realizar las modificaciones sugeridas en la salida del ordenador, para la estructura teórica inicialmente señalada, se obtuvo los siguientes resultados (cuadro 3.13)

Cuadro 3.13

Indicadores de bondad de ajuste y de ajuste incremental para el modelo AFC final

Indicadores	Modelo Teórico inicial
χ^2	272,834
<i>p-valor</i>	0,001
χ^2 / gl	1,337
RMR	0,088
GFI	0,763
AGFI	0,679
NFI	0,735
RFI	0,671
IFI	0,917
TLI	0,890
CFI	0,911
RMSEA	0,075
<i>p-close</i>	0,050

Con las modificaciones realizadas, se observa que los índices aumentan en el modelo teórico final. Estos resultados son bastante buenos; obsérvese como el RMR = 0,088 está más próximo a 0, y los indicadores de bondad de ajuste GFI = 0,763 y AGFI = 0,679 están cercanos a 1; por lo que estos indicadores avalan la aceptación del modelo.

Por otro lado, en cuanto a los indicadores de ajuste incremental, todos ellos están cercanos a 1, es decir, NFI = 0,735; RFI = 0,671; IFI = 0,917; TLI = 0,890 y CFI = 0,911. Por lo que estos indicadores también avalan la aceptación del modelo.

Obsérvese en la figura siguiente (figura 4.2) el modelo final para el Análisis Factorial Confirmatorio del ECED. Como conclusión, el análisis de la bondad de ajuste

global sugiere tomar la decisión de aceptar el modelo. En consecuencia, este modelo avala finalmente el cuestionario ECED como una estructura latente en cuatro factores (dimensiones).

www.bdigital.ula.ve

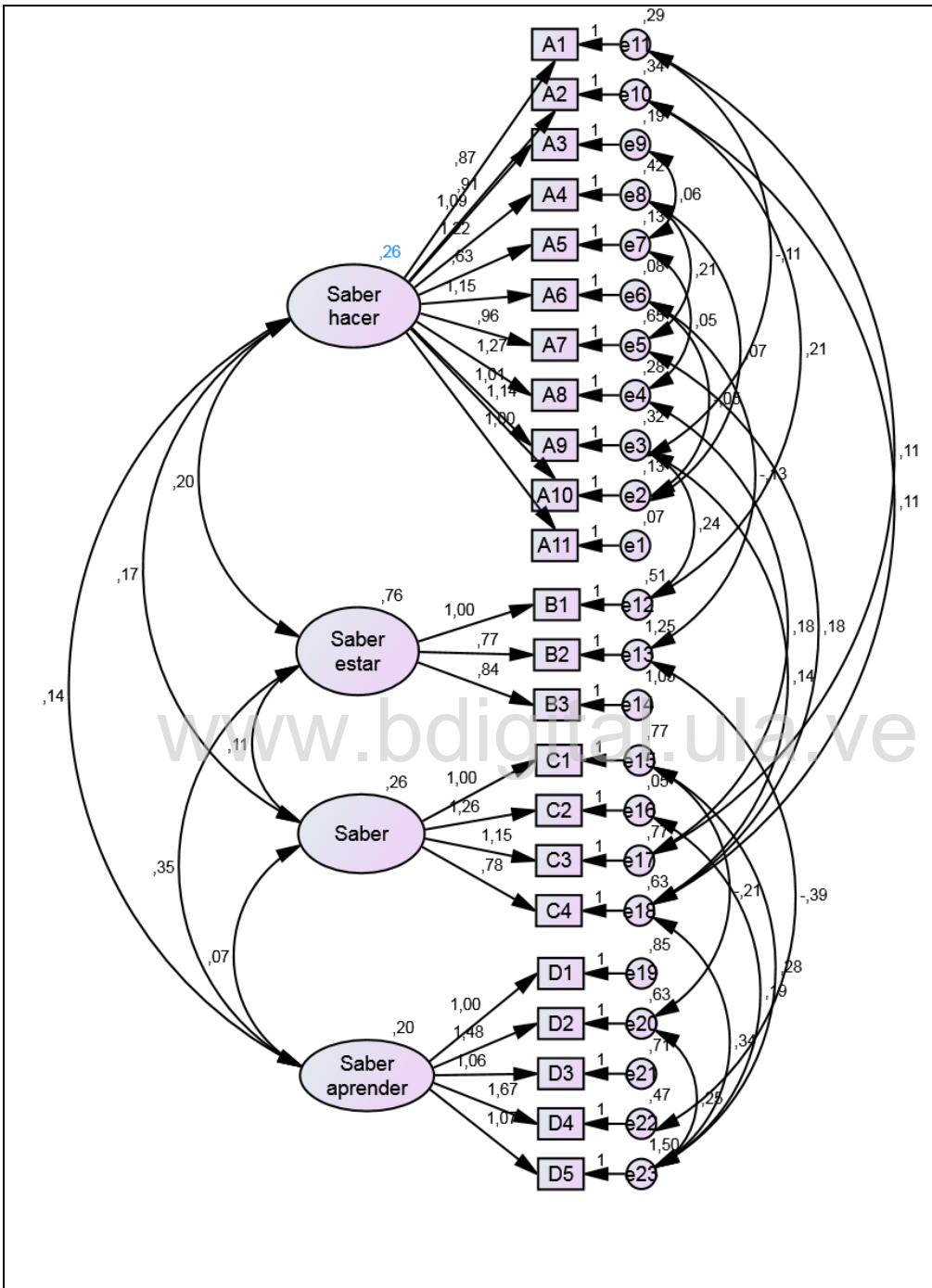


Figura 4.2 Análisis Factorial Confirmatorio en AMOS del cuestionario ECED.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Recogida de Datos

Para la recogida de datos, como ya se ha mencionado, se aplicó un instrumento conformado por el cuestionario sociodemográfico y las siguientes escalas: MBI (*Maslach Burnout Inventory*) y ECED (Escala para medir la calidad educativa de los docentes de media general). Así mismo, se anexó una carta de presentación donde se hizo énfasis en el carácter anónimo de la investigación, así como su propósito.

La encuesta fue aplicada a inicios del tercer lapso del año escolar 2013-2014, específicamente en el mes de mayo. Se visitó cada institución con la solicitud correspondiente a cada director encargado, a este se le entregó el sobre correspondiente con la cantidad de instrumentos según la distribución de la muestra, anexándose tres más por cada sobre (para que se sustituyera alguno que presentase algún error al rellenarlo o para que fuese aplicado a otros docentes), previendo alcanzar o superar la muestra fijada como meta de representatividad de la población; pasados quince días, se visitó nuevamente cada institución para recoger las encuestas cumplimentadas, encontrándose que se contó con la participación de 61 docentes que contestaron el instrumento en su totalidad, otros lo entregaron incompletos y los demás no lo entregaron. De este modo, la muestra quedó conformada por 61 docentes.

4.2. Descripción de la Muestra.

4.2.1.- Descripción de variables sociodemográficas.

La muestra conformada por 61 docentes de media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, se describe a continuación:

De los 61 encuestados, la mayoría son mujeres (67%), casi la mitad de los docentes eran solteros (45,9%), un 39,3% casados y un 13% de viudos. El 72% de los encuestados tenían hijos. Un 54% de los entrevistados manifestó que el cónyuge trabajaba. El 70% de las instituciones involucradas en el estudio son urbanas.

Para el grado académico se observa que las tres cuartas partes de los docentes involucrados son licenciados, solo un 5% tienen estudios de cuarto nivel (maestría), un 8% son técnicos superiores, un 8% son bachilleres y el 2% son bachilleres y el 8% manifiesta tener otro grado académico.

Figura 5. Descripción del Grado Académico

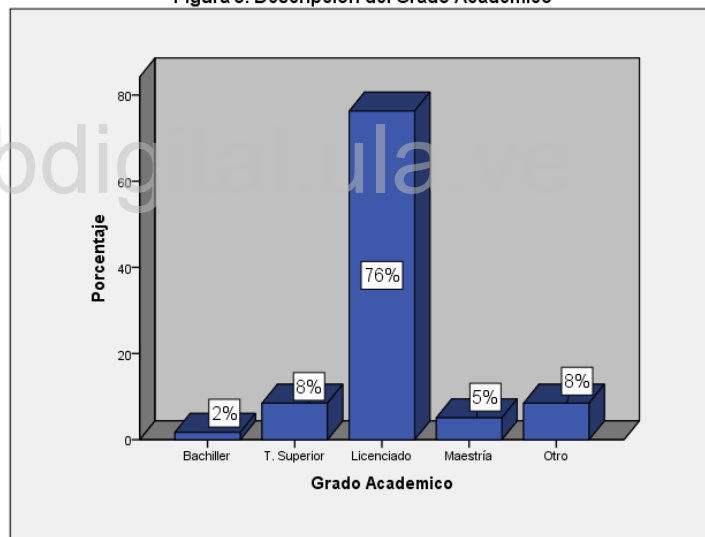
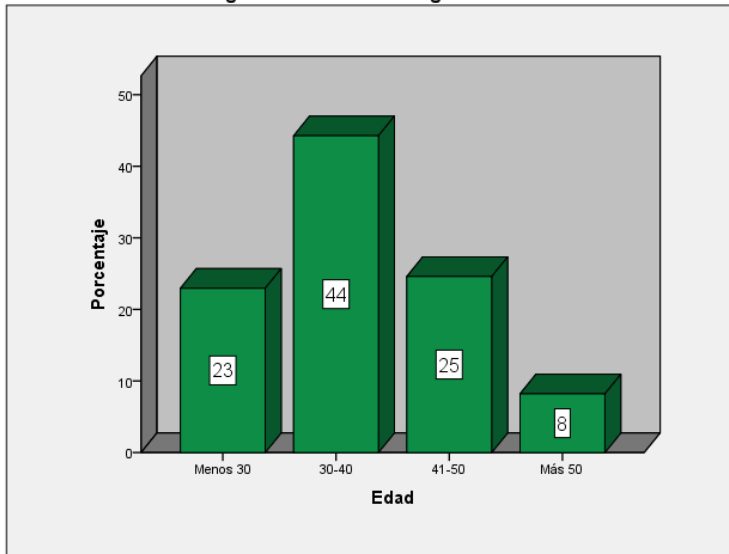


Figura 6. Distribución según la Edad

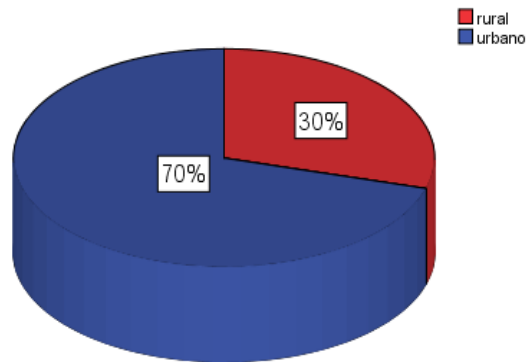


La edad se distribuye de forma que casi la mitad, el 44%, corresponde aquellos que tienen una edad comprendida entre 30 y 40 años, una cuarta parte tienen menos de 30 y entre 41 y 50 años. Solo un 8% tiene más de 50 años.

www.bdigital.ula.ve

Se observa (figura 7) que un 70% representa a las instituciones ubicadas en zona urbana, mientras que el 30% de las instituciones están ubicadas en una zona rural.

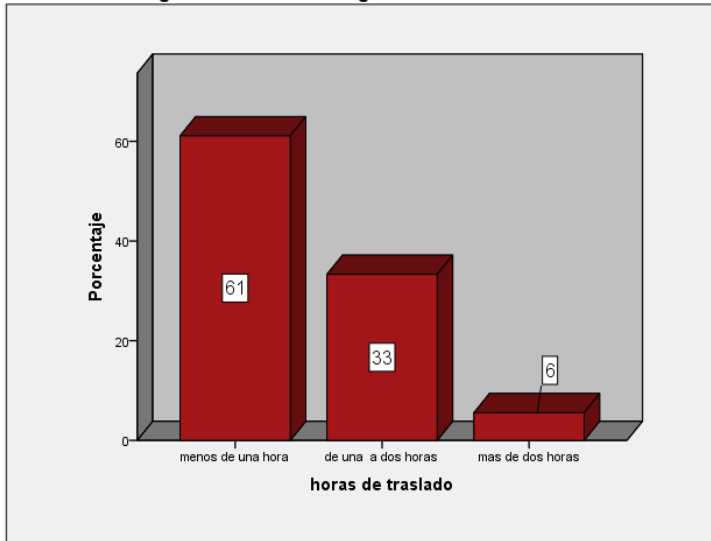
Figura 7. Distribución según zona de ubicación



www.bdigital.ula.ve

En relación a la dependencia del plantel, se encontró que un 77% de los docentes están ubicados en instituciones públicas, mientras que un 23% están en instituciones privadas. De estos docentes un 30% posee otro trabajo, un 60% no lo posee y el resto no respondió. De los que tienen otro trabajo siete docentes (13%) le dedican más de 15 horas. Con respecto al turno en el que laboran, el 75% de los docentes trabajan en horario integral, el 21% solo en la mañana y solo el 3% en la tarde.

Figura 8. Distribución según las Horas de traslado



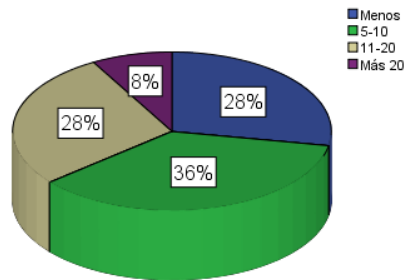
En relación a la variable horas de traslado, se observa en la figura 8 que la mayoría (61%) demora menos de una hora para llegar a su trabajo, un 33% tarda de una a dos horas, mientras que un 6% tarda más de dos horas.

www.bdigital.ula.ve

Cabe mencionar también que de la muestra de docentes, un 49% son fijos, un 48% son contratados y un 3% posee otro estatus en el cargo. La mayoría de los docentes (71%) trabajan 36 horas, un 12% menos de 28 horas y el resto trabaja entre 38 y 58 horas.

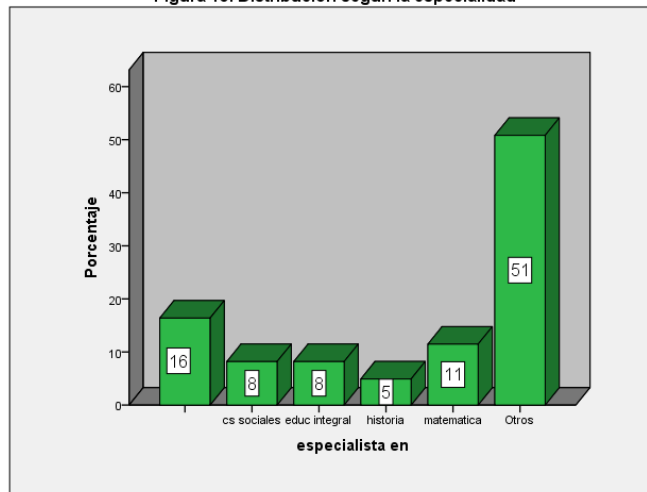
En otras variables como horas de ocio, un 67% reconoce dedicar a esta actividad menos de 2 horas a la semana, un 18% entre 2 y 4 horas y un 5% dedica más de 4 horas. En cuanto al tiempo que dedican a aspectos como el descanso diario (horas de sueño) el 31 % afirma dormir menos de 7 horas diarias, el 54% entre 7 y 8 horas y un 7% más de 8 horas.

Figura 9. Distribución según los Años Docencia



En este gráfico se puede observar que un 28% de los encuestados tienen menos de cinco años en la docencia, una misma porción tiene entre once y veinte años de servicio, un 36% tiene entre cinco y diez años y un 8%, es decir cinco docentes tienen más de veinte años de servicio.

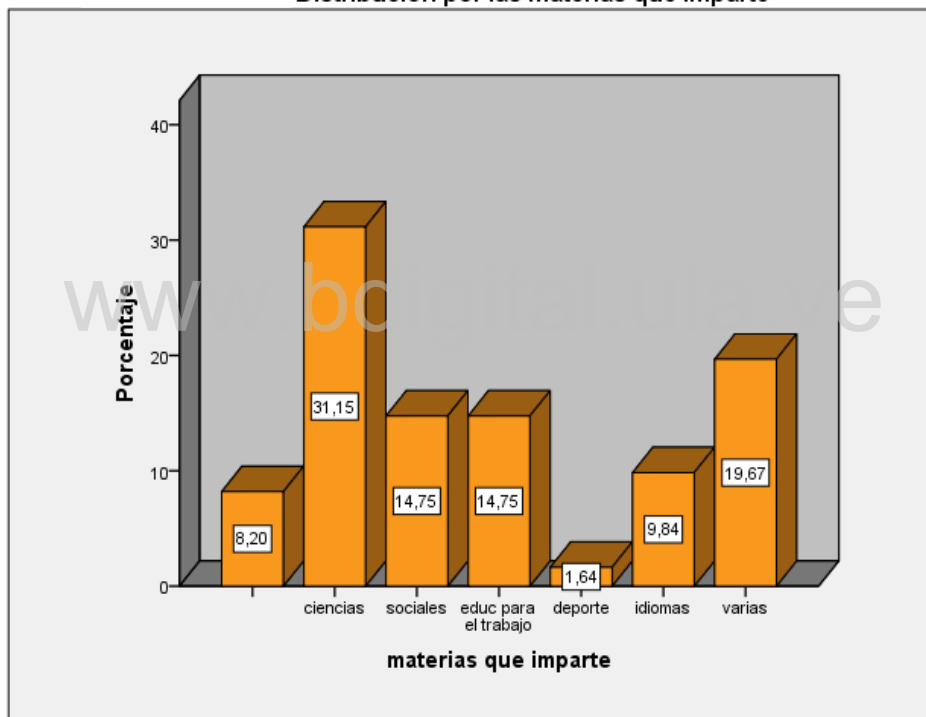
Figura 10. Distribución según la especialidad



Se observa que 16% no especifica su especialidad, un 8% está en el área de Cs sociales, un 8% en educación integral, un 5% en historia, un 11% en matemática, y la mayoría (51%) poseen otra especialidad, no afín con la educación.

Por su parte, el siguiente gráfico (figura 11) muestra la agrupación de los docentes por las materias que imparte, representada también por áreas para una mejor visualización. Puede notarse que un 31% está ubicado en el área de ciencias, un 15% en sociales, un 15% en educación para el trabajo, un 2% en deporte, un 10% en idiomas, un 20% no está concentrado en un área específica y un 8% no respondió.

Figura 11. Distribución por las materias que imparte



4.2.2.- Descripción de la variable “Grado de Desgaste Profesional”.

En este apartado se interpreta el grado de Desgaste Profesional (*Burnout*) medido en alto, medio y bajo. Para ello se siguió la tabla patrón propuesta por Maslach y Jackson (1986) que se describe a continuación (cuadro 4.1). Esta categorización corresponde a los puntos de corte para los profesionales de la docencia.

Cuadro 4.1
Categorización de las puntuaciones del MBI
(Maslach y Jackson, 1986)

Subescalas	Rangos del Burnout		
MBI	Bajo	Medio	Alto
Agotamiento Emocional	≤ 16	17-26	≥ 27
Autoestima Profesional	≥ 37	31-36	≤ 30
Despersonalización	≤ 8	9-13	≥ 14

Considerando esto, observamos que los valores con que puntúan en el MBI los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, se ubican en un grado bajo de Desgaste Profesional, debido a que la puntuación media obtenida en las subescalas de Agotamiento Emocional, Autoestima y

Despersonalización (Véase cuadro 4.2) se sitúan en el tercio bajo de los valores tabulados en el cuadro 4.1.

Cuadro 4.2

Niveles medios de Desgaste Profesional en los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida. Fuente Inédita, Mora (2015).

Subescala del MBI	Niveles medios de Desgaste Profesional
Agotamiento Emocional	12,30
Autoestima Profesional	41,67
Despersonalización	4,28

Una descriptiva sobre los grados de Desgaste Profesional que presentan los Docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, se presenta a continuación:

Niveles de Desgaste Profesional

La distribución para **grados de Desgaste Profesional** fue la siguiente:

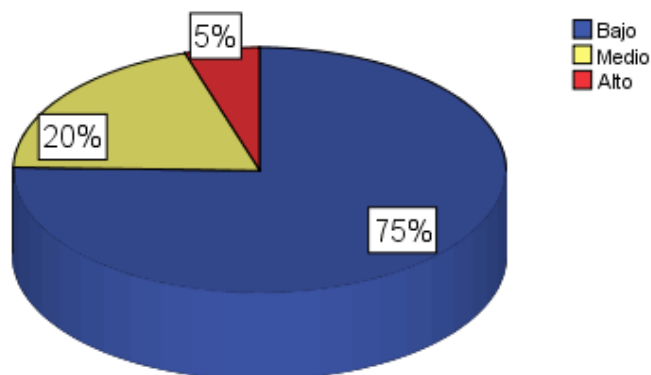
Cuadro 4.3

Nivel de Desgaste Profesional de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida. Fuente Inédita, Mora (2015)

Nivel de Desgaste Profesional	Total	%
Bajo	46	75,4
Medio	12	19,7
Alto	3	4,9
Total	61	100,0

Se observó como la gran mayoría, tres cuartos de los docentes de la muestra (75,4%) sufren del síndrome de Desgaste Profesional en menor grado o no lo sufren; una quinta parte, es decir el 19,7% lo sufren en un grado medio; y una pequeña proporción (el 4,9%) lo sufren en un alto grado. Gráficamente:

Figura 12. Docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida según el Grado de Burnout



www.bdigital.ula.ve

4.2.3.- Descripción de la variable “Calidad Educativa”.

En este apartado se interpreta la *calidad educativa* medida en alta, media y baja. Para ello se propone la siguiente tabla que contiene una categorización correspondiente a los puntos de corte encontrados (más adelante se detalla la forma de calcular estos puntos de corte).

Cuadro 4.4*Categorización de las puntuaciones del ECED.**Fuente Inédita, Mora (2015)*

Subescalas	Rangos de la Calidad Educativa		
	Bajo	Medio	Alto
ECED			
Saber hacer	<41	41	>41
Saber estar	<8	8 – 11	>11
Saber	<13,47	13,47 – 15	>15
Saber aprender	<15	15 - 17,92	>17,92

Considerando esto, se observa que los valores con que puntúan en el ECED los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, se ubican en un grado o **nivel medio** de *calidad educativa* debido a que la puntuación media obtenida en las subescalas de, *saber estar*, *saber* y *saber aprender* (Véase cuadro 4.5) se sitúan en el tercio medio de los valores tabulados en el cuadro 4.4. En cuanto a la subescala de *saber hacer* cuyo valor medio es de 39,95, se encuentra en el tercio bajo pero su valor está muy cercano al umbral con el tercio medio (41).

Cuadro 4.5

Niveles medios de calidad educativa en los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida. Fuente Inédita, Mora (2015)

Subescala del ECED	Niveles medios de Calidad Educativa
Saber hacer	39,95
Saber estar	8,59
Saber	13,75
Saber aprender	15,26

Una descriptiva sobre los grados de *calidad educativa* que presentan los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, se presenta a continuación:

Niveles de Calidad Educativa

Cuando se habla de niveles de *calidad educativa* se refiere al conjunto o combinación de valores obtenidos en las subescalas, este apartado debe valorar en conjunto el que se pueda asignar un sujeto a una de estas categorías: *baja calidad educativa, media calidad educativa y alta calidad educativa*. Si los cuatro valores obtenidos en cada subescala coinciden en la categorización obviamente se conoce el nivel alcanzado en *calidad educativa*, pero si se ubica en diferentes niveles se sigue el siguiente criterio:

- a) Cuando coinciden tres subescalas en un mismo nivel, se escoge ese nivel como su grado de *calidad educativa*.
- b) Cuando solo coinciden dos subescalas en un mismo nivel, es decir que aparecen los tres niveles, bajo, medio y alto en las cuatro subescalas, se escoge el nivel medio.

Considerando lo anterior, la distribución obtenida para grados de *calidad educativa* fue la siguiente, véase el cuadro 4.6.

Cuadro 4.6

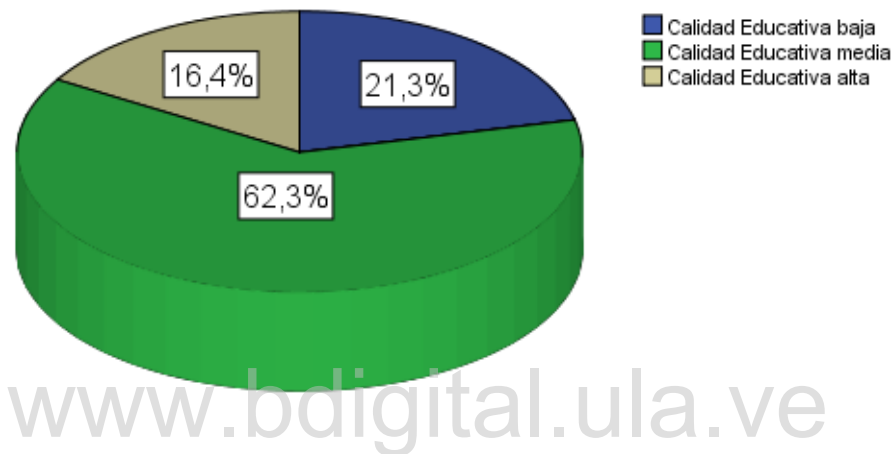
Niveles de calidad educativa de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida. Fuente Inédita, Mora (2015)

Nivel de Calidad Educativa	Total	%
Bajo	13	21,3
Medio	38	62,3
Alto	10	16,4
Total	61	100,0

Obsérvese como la gran mayoría de los docentes de la muestra (**83,6%**) consideran que el nivel de la *calidad educativa* es medio o bajo, de los cuales un 21,3% lo considera bajo. Por el contrario, muy pocos (16,4%) cree que el nivel de la calidad educativa es alto.

Gráficamente:

Figura 13. Docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida según el Nivel de Calidad Educativa



Cálculo de los puntos de corte para el ECED:

A partir de la muestra considerada, tomaremos como bajos los valores menores o iguales al percentil 33; intermedios, los comprendidos entre los percentiles 33 y el 66 y altos los mayores o iguales al percentil 66, tal como lo señala la literatura al respecto (Fuentes, 2013). Véase el cuadro 4.7, que contiene los percentiles hallados.

Cuadro 4.7*Valores de los percentiles de la muestra actual*

		Saber Hacer	Saber estar	Saber	Saber aprender
N		61	61	61	61
Percentiles	33	40	7	13,46	14
	66	42	11	15	17,92

Con los datos del cuadro anterior (4.7) construimos los puntos de corte según los criterios anteriormente señalados, vease cuadro 4.4.

4.3. Estudio Inferencial.

4.3.1. Variable dependiente *Desgaste Profesional (Burnout)*.

El estudio inferencial se llevó adelante con el fin de establecer la posibilidad de generalización a la población diana objeto de estudio, es decir a los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, con un nivel de confianza del 95%, de aquellas conclusiones a que se haya llegado en la muestra. Se consideraron en este estudio, las variables más resaltantes según lo observado en estudios previos, como los de Viloría (2000), Guillen (2001), Viloría y Paredes (2002), Moreno (2002), Viloría y otros (2003), Moreno y Serrao (2005), Paredes (2005), Viloría y otros (2011), Jaik y otros (2011), Soto (2012) y Pernia y Madrid (2013).

Se realizó el estudio inferencial, cruzando las variables independientes tanto sociodemográficas como de perfil docente más relevantes, con las variables

dependientes: *agotamiento emocional, despersonalización, y autoestima profesional* (que corresponden a las distintas subescalas del MBI).

La variable dependiente *grado de Burnout* se ha dividido en tres sub-variables correspondientes a cada una de las dimensiones del síndrome, a saber: *agotamiento emocional, despersonalización, y autoestima profesional*; por lo tanto el cruce se realizó con estas tres variables.

Para este análisis se usaron las pruebas: F (análisis de varianza) para aquellas variables con factores que tuvieran más de dos tratamientos, y la prueba t (t de Student) cuando estos tratamientos eran solo dos (Las pruebas F y t de Student son equivalentes cuando el número de tratamientos o categorías de la variable independiente es igual a dos).

2 Variables Independientes sociodemográficas y de perfil docente

En este apartado se realizó un cruce entre aquellas variables sociodemográficas y de perfil docente (más relevantes) con las variables dependientes anteriormente mencionadas, *agotamiento emocional, despersonalización, y autoestima profesional*.

4.3.1.1.- Variable Dependencia del Plantel.

En cuanto a esta variable se observa (cuadro 4.8) luego de verificar la hipótesis de igualdad de varianzas con la prueba de Levene, que no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las categorías referidas a la dependencia del plantel para las subescalas: *autoestima profesional y despersonalización*, por lo que se puede afirmar que no hay relación entre la dependencia del plantel y la autoestima profesional

ni en la dependencia del plantel con la despersonalización, por el contrario si existe diferencias en la subescala de *agotamiento emocional* ya que el pvalor resultó significativo (pvalor = 0.048) que es menor al valor de referencia 0,05.

Cuadro 4.8

*Descriptiva básica para las escalas del MBI, clasificadas por la Dependencia del Plantel, de los docentes de educación media general; un $p < 0.05$ indica asociación. *estadísticamente significativo. Fuente Inédita, Mora (2015)*

	AGOTAMIENTO EMOCIONAL			AUTOESTIMA PROFESIONAL			DESPERSONALIZACIÓN		
DEPENDENCIA	$P = 0,048^*$			$P = 0,545$			$P = 0,256$		
PLANTEL	\bar{X}	S	$E.S$	\bar{X}	S	$E.S$	\bar{X}	S	$E.S$
Nacional	13,70	10,681	1,558	41,36	7,188	1,049	4,64	4,632	0,676
Privado	7,57	6,914	1,848	42,71	7,700	2,058	3,07	3,931	1,051

www.bdigital.ula.ve

Por lo que se puede afirmar que la dependencia del plantel, sea este uno privado o nacional, va a influir en el *agotamiento emocional* de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, por lo que esta variable es candidata a la configuración del perfil de docente con riesgo de sufrir desgaste profesional (*Burnout*)

4.3.1.2.- Variable Ubicación del Plantel.

En lo que respecta a esta variable se observa (cuadro 4.9) luego de verificar la hipótesis de igualdad de varianzas con la prueba de Levene, que no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las categorías referidas a la ubicación del plantel para las subescalas: *agotamiento emocional* y *autoestima profesional*, por lo que

se puede afirmar que no hay relación entre la ubicación del plantel y el agotamiento emocional ni en la ubicación del plantel con la autoestima profesional, por el contrario si existe diferencias en la subescala de *despersonalización* ya que el pvalor resultó significativo (pvalor = 0.038) que es menor al valor de referencia 0,05.

Por lo que se puede afirmar que la ubicación del plantel, sea esta urbana o rural, va a influir en la *despersonalización* de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, por lo que esta variable es candidata a la configuración del perfil de docente con riesgo de sufrir desgaste profesional (*Burnout*).

Cuadro 4.9

*Descriptiva básica para las escalas del MBI, clasificadas por la Ubicación del Plantel, de los docentes de educación media general; un $p < 0.05$ indica asociación. *estadísticamente significativo. Fuente Inédita, Mora (2015)*

		AGOTAMIENTO EMOCIONAL			AUTOESTIMA PROFESIONAL			DESPERSONALIZACIÓN		
UBICACIÓN		P= 0,134			P= 0,489			P= 0,038*		
PLANTEL	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S	
Urbana	15,33	12,410	2,925	40,67	8,102	1,910	6,11	3,756	0,885	
Rural	11,02	9,025	1,376	42,09	6,945	1,059	3,51	4,600	0,702	

4.3.1.3.- Variable Especialidad.

Lo que concierne a esta variable se observa (cuadro 4.10) luego de verificar la hipótesis de igualdad de varianzas con la prueba de Levene, que no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las categorías referidas a la especialidad

para las subescalas: *agotamiento emocional* y *autoestima profesional*, por lo que se puede afirmar que no hay relación entre la especialidad y el agotamiento emocional ni la especialidad con la autoestima profesional, por el contrario si existe diferencias en la subescala de *despersonalización* ya que el pvalor resultó significativo (pvalor = 0.021) que es menor al valor de referencia 0,05.

Cuadro 4.10

*Descriptiva básica para las escalas del MBI, clasificadas por la Especialidad de los docentes de educación media general; un $p < 0.05$ indica asociación. * estadísticamente significativo. Fuente Inédita, Mora (2015)*

	AGOTAMIENTO EMOCIONAL			AUTOESTIMA PROFESIONAL			DESPERSONALIZACION		
	P= 0,131			P= 0,556			P= 0,021*		
ESPECIALIDAD	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S
Cs Sociales	18,40	14,34	6,416	37,00	11,11	4,97	10,40	7,76	3,47
Ed. Integral	6,33	6,50	2,654	39,33	10,69	4,36	5,17	6,14	2,50
Ciencias	4,00	2,82	2,000	48,00	,00	,00	,00	,00	,00
Historia	22,67	13,65	7,881	41,67	2,88	1,66	6,67	7,02	4,05
Matemática	11,00	9,22	2,917	43,20	4,96	1,56	3,10	2,68	,84
Otros	12,48	9,54	1,910	40,84	7,77	1,55	3,56	3,11	,62

Dado que hay más de dos categorías en la variable independiente (especialidad), se realizó el correspondiente estudio post-hoc (a posteriori), utilizando el test de Bonferroni, este fue realizado con la subescala de *despersonalización* que fue la que resultó significativa (no se muestra la tabla integra por ser abundante en información, al tener gran cantidad de filas y columnas). Utilizando este test para comparar distintos pares, se encontró que la especialidad matemática y otras especialidades se diferencian de ciencias sociales; con esto se concluye que son estas

especialidades las que producen diferencias en la *despersonalización* de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.

Por lo que se puede afirmar que la especialidad, sea esta ciencias sociales, educación para el trabajo o matemática va a influir en la *despersonalización* de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, siendo esta variable candidata a la configuración del perfil de docente con riesgo de sufrir desgaste profesional (*Burnout*). El resto de variables sociodemográficas y de perfil docentes sugeridas en la literatura de referencia, no producen diferencias significativas resaltantes en este estudio.

4.3.2. Variable dependiente *Calidad Educativa*.

Se llevó a cabo el estudio inferencial, cruzando las variables independientes tanto sociodemográficas como de perfil docente más relevantes, con las variables dependientes: *saber hacer*, *saber estar*, *saber* y *saber aprender* (que corresponden a las distintas subescalas del ECED).

La variable dependiente *calidad educativa* se ha dividido en cuatro sub-variables correspondientes a cada una de las dimensiones que arrojó el estudio factorial, que ya hemos denominado: *saber hacer*, *saber estar*, *saber* y *saber aprender*; por lo tanto el cruce se realizó con estas cuatro variables.

Para este análisis también se usaron las pruebas: F (análisis de varianza) y t (t de Student) en las mismas condiciones ya descritas con la variable *grado de Burnout*.

4.3.3 Variables Independientes sociodemográficas y de perfil docente

En este apartado se realizó un cruce entre aquellas variables sociodemográficas y de perfil docente (más relevantes) con las variables dependientes anteriormente mencionadas, *saber hacer*, *saber estar*, *saber* y *saber aprender*.

4.3.3.1.- Variable Grado Académico.

En cuanto a esta variable se observa (cuadro 4.11) luego de verificar la hipótesis de igualdad de varianzas con la prueba de Levene, que no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las categorías referidas al grado académico para las subescalas: *saber hacer*, *saber* y *saber aprender*, por lo que se puede afirmar que no hay relación entre el grado académico con el saber hacer, con el saber ni con el saber aprender; por el contrario si existe diferencias en la subescala del *saber aprender* ya que el pvalor resultó significativo (pvalor = 0.048) que es menor al valor de referencia 0,05.

Cuadro 4.11

Descriptiva básica para las escalas del ECED, clasificadas por el Grado Académico de los docentes de educación media general; un $p < 0.05$ indica asociación. *estadísticamente significativo. Fuente Inédita, Mora (2015)

	AGOTAMIENTO EMOCIONAL			AUTOESTIMA PROFESIONAL			DESPERSONALIZACION		
	P= 0,131			P= 0,556			P= 0,021 *		
ESPECIALIDAD	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S
Cs Sociales	18,40	14,34	6,416	37,00	11,11	4,97	10,40	7,76	3,47
Ed. Integral	6,33	6,50	2,654	39,33	10,69	4,36	5,17	6,14	2,50
Ciencias	4,00	2,82	2,000	48,00	,00	,00	,00	,00	,00
Historia	22,67	13,65	7,881	41,67	2,88	1,66	6,67	7,02	4,05
Matemática	11,00	9,22	2,917	43,20	4,96	1,56	3,10	2,68	,84
Otros	12,48	9,54	1,910	40,84	7,77	1,55	3,56	3,11	,62

Por lo que se puede afirmar que el grado académico, va a influir en el *saber estar* de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, por lo que esta variable es candidata a la configuración del perfil del docente con incidencia en la *calidad educativa*.

4.3.3.2.- Variable Dependencia del Plantel.

En cuanto a esta variable se observa (cuadro 4.12) luego de verificar la hipótesis de igualdad de varianzas con la prueba de Levene, que no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las categorías referidas a la dependencia del plantel para las subescalas: *saber hacer* y *saber*, por lo que se puede afirmar que no hay relación entre la dependencia del plantel con el saber hacer, ni con el saber; por el contrario si existe diferencias en las subescalas de *saber estar* y *saber aprender* ya que el pvalor resultó significativo (pvalor = 0.000 y 0,024 respectivamente) que es menor al valor de referencia 0,05.

Cuadro 4.12

*Descriptiva básica para las escalas del ECED, clasificadas por la Dependencia del plantel de los docentes de educación media general; un $p < 0.05$ indica asociación. * estadísticamente significativo. Fuente Inédita, Mora (2015)*

	AGOTAMIENTO EMOCIONAL			AUTOESTIMA PROFESIONAL			DESPERSONALIZACION		
	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S
	P= 0,131			P= 0,556			P= 0,021*		
ESPECIALIDAD	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S
Cs Sociales	18,40	14,34	6,416	37,00	11,11	4,97	10,40	7,76	3,47
Ed. Integral	6,33	6,50	2,654	39,33	10,69	4,36	5,17	6,14	2,50
Ciencias	4,00	2,82	2,000	48,00	,00	,00	,00	,00	,00
Historia	22,67	13,65	7,881	41,67	2,88	1,66	6,67	7,02	4,05
Matemática	11,00	9,22	2,917	43,20	4,96	1,56	3,10	2,68	,84
Otros	12,48	9,54	1,910	40,84	7,77	1,55	3,56	3,11	,62

Por lo que se puede afirmar que la dependencia del plantel, va a influir en el *saber estar y el saber aprender* de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, por lo que esta variable es candidata a la configuración del perfil del docente con incidencia en la *calidad educativa*.

4.3.3.3.- Variable Turno.

En cuanto a esta variable se observa (cuadro 4.13) luego de verificar la hipótesis de igualdad de varianzas con la prueba de Levene, que no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las categorías referidas al turno para las subescalas: *saber hacer y saber*, por lo que se puede afirmar que no hay relación entre el turno con el *saber hacer*, ni con el *saber*; por el contrario si existe diferencias en las subescalas de *saber estar y saber aprender* ya que el pvalor resultó significativo (pvalor = 0.000 y 0,016 respectivamente) que es menor al valor de referencia 0,05.

Cuadro 4.13

*Descriptiva básica para las escalas del ECED, clasificadas por el turno de trabajo de los docentes de educación media general; un $p < 0.05$ indica asociación. *estadísticamente significativo. Fuente Inédita, Mora (2015)*

	AGOTAMIENTO EMOCIONAL			AUTOESTIMA PROFESIONAL			DESPERSONALIZACION		
	$P = 0,131$			$P = 0,556$			$P = 0,021^*$		
ESPECIALIDAD	\bar{X}	S	$E.S$	\bar{X}	S	$E.S$	\bar{X}	S	$E.S$
Cs Sociales	18,40	14,34	6,416	37,00	11,11	4,97	10,40	7,76	3,47
Ed. Integral	6,33	6,50	2,654	39,33	10,69	4,36	5,17	6,14	2,50
Ciencias	4,00	2,82	2,000	48,00	,00	,00	,00	,00	,00
Historia	22,67	13,65	7,881	41,67	2,88	1,66	6,67	7,02	4,05
Matemática	11,00	9,22	2,917	43,20	4,96	1,56	3,10	2,68	,84
Otros	12,48	9,54	1,910	40,84	7,77	1,55	3,56	3,11	,62

Dado que hay más de dos categorías en la variable independiente turno, se realizó el correspondiente estudio post-hoc, que ya ha sido usado en esta investigación (no se muestra la tabla integra por ser abundante en información, al tener gran cantidad de filas y columnas). Utilizando este test para comparar distintos pares, encontramos que el turno de la mañana es el que establece diferencias con los otros turnos.

Dado lo anterior, se puede afirmar que el turno de trabajo, va a influir en el *saber estar* y *el saber aprender* de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, por lo que esta variable es candidata a la configuración del perfil del docente con incidencia en la *calidad educativa*.

4.3.3.4.- Variable Antigüedad.

En cuanto a esta variable se observa (cuadro 4.14) luego de verificar la hipótesis de igualdad de varianzas con la prueba de Levene, que no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las categorías referidas a la antigüedad para las subescalas: *saber estar*, *saber* y *saber aprender*, por lo que se puede afirmar que no hay relación entre la antigüedad con el *saber estar*, ni con el *saber*, ni con el *saber aprender*; por el contrario si existe diferencias en la subescala de *saber hacer* ya que el pvalor resultó significativo (pvalor = 0.029) que es menor al valor de referencia 0,05.

Cuadro 4.14

Descriptiva básica para las escalas del ECED, clasificadas por la Antigüedad de los docentes de educación media general; un $p < 0.05$ indica asociación. *estadísticamente significativo. Fuente Inédita, Mora (2015)

Antigüedad	Saber Hacer			Saber Estar			Saber			Saber Aprender		
	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S	\bar{X}	S	E.S
< 5	40,7	3,40	,825	8,71	2,95	,716	13,4	2,71	,659	15,0	3,56	,864
5 - 10	41,5	2,24	,478	7,86	3,52	,751	13,6	2,17	,463	15,4	3,77	,805
11 - 20	36,2	10,1	2,46	8,53	2,69	,654	13,8	3,35	,815	14,8	3,72	,903
> 20	42,6	1,34	,600	11,6	,548	,245	15,0	1,00	,447	16,6	2,96	1,32

Dado que hay más de dos categorías en la variable independiente antigüedad, se realizó el correspondiente estudio post-hoc, que ya ha sido usado en esta investigación (no se muestra la tabla integra por ser abundante en información, al tener gran cantidad de filas y columnas). Utilizando este test para comparar distintos pares, encontramos que en los docentes que tienen entre 5 y 20 años de servicio es donde se establecen diferencias.

Dado lo anterior, se puede afirmar que la antigüedad, va a influir en el *saber hacer* de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, por lo que esta variable también es candidata a la configuración del perfil del docente con incidencia en la *calidad educativa*.

4.3.3.5.- Variable Ocio.

En lo que respecta a esta variable se observa (cuadro 4.15) luego de verificar la hipótesis de igualdad de varianzas con la prueba de Levene, que no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las categorías referidas al ocio para las subescalas: *saber hacer*, *saber* y *saber aprender*, por lo que se puede afirmar que no hay relación entre el ocio con el *saber hacer*, ni con el *saber*, ni con el *saber aprender*; por el contrario si existe diferencias en la subescala de *saber estar* ya que el pvalor resultó significativo (pvalor = 0.013) que es menor al valor de referencia 0,05.

Cuadro 4.15

*Descriptiva básica para las escalas del ECED, clasificadas por las horas de ocio de los docentes de educación media general; un $p < 0.05$ indica asociación. * estadísticamente significativo. Fuente Inédita, Mora (2015)*

Horas de Ocio	Saber Hacer			Saber Estar			Saber			Saber Aprender		
	\bar{X}	S	ES	\bar{X}	S	ES	\bar{X}	S	ES	\bar{X}	S	ES
	P = 0,793			P = 0,013*			P = 0,801			P = 0,177		
< 2	39,7	7,01	1,09	7,90	3,17	,496	13,4	2,87	,449	14,8	3,80	,595
2 - 4	40,2	4,56	1,37	10,4	1,91	,578	14,3	1,85	,560	16,4	3,01	,908
> 4	42,3	1,52	,882	11,3	,577	,333	14,0	2,00	1,15	18,0	1,73	1,00

Dado que hay más de dos categorías en la variable independiente horas de ocio, se realizó el correspondiente estudio post-hoc, que ya ha sido usado en esta investigación (no se muestra la tabla integra por ser abundante en información, al tener gran cantidad de filas y columnas). Utilizando este test para comparar distintos pares, encontramos que en los docentes que tienen menos de 2 horas y entre 2 y 4 horas de ocio es donde se establecen diferencias.

Dado esto, se puede afirmar que el ocio, va a influir en el *saber estar* de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida, por lo que esta variable también es candidata a la configuración del perfil del docente con incidencia en la *calidad educativa*.

Como Conclusión a este apartado, podemos observar que entre las variables que figuran como relacionadas en nuestro estudio con la Calidad Educativa, se encuentran el grado académico, la dependencia del plantel, el turno, la antigüedad y el tiempo dedicado al ocio. El resto de variables no resultaron significativas, por ello no aparecen en los análisis.

4.3.4. Relación entre el *Burnout* y la *Calidad Educativa*.

Si se cruzan los niveles de Burnout y de calidad educativa encontrados, obtenemos la siguiente tabla de contingencia (cuadro 4.16) expresada en frecuencias:

Cuadro 4.16

Tabla de contingencia en frecuencias, para los niveles de Burnout y de calidad educativa de los docentes de educación media general. Fuente Inédita, Mora (2015)

		Grado de Burnout			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Nivel de	Calidad Educativa baja	7	6	0	13
Calidad	Calidad Educativa media	30	5	3	38
Educativa	Calidad Educativa alta	9	1	0	10
Total		46	12	3	61

Y en la siguiente tabla de contingencia (cuadro 4.17) expresada en porcentaje:

Cuadro 4.17

Tabla de contingencia en porcentaje, para los niveles de Burnout y de calidad educativa de los docentes de educación media general. Fuente Inédita, Mora (2015)

		Grado de Burnout			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Nivel de	Baja	11,5%	9,8%		21,3%
Calidad	Media	49,2%	8,2%	4,9%	62,3%
Educativa	Alta	14,8%	1,6%		16,4%
Total		75,4%	19,7%	4,9%	100,0%

En esta última se observa que un 83,6% de docentes considera una calidad educativa media o baja, o que un 24,6% de los docentes presentan un nivel de burnout medio o alto (en cuanto a las proporciones marginales). Considerando las proporciones compuestas, los que tienen un nivel medio o alto de burnout (24,6%) solo un 1,6% consideran que la calidad educativa es alta, la gran mayoría de estos (23%) perciben una calidad educativa media o baja.

En cuanto a la hipótesis de relación entre ambas variables, *nivel de Burnout* vs. *calidad educativa*, se observa en el cuadro 4.18 que existen evidencias significativas para

apoyarla ($p_{\text{valor}}=0,042^*$). Se usa el estadístico *Tau de Kendall*, que es una medida de asociación para variables categóricas.

Cuadro 4.18

*Significación para los niveles de Burnout y de calidad educativa de los docentes de educación media general; un $p < 0.05$ indica asociación. * estadísticamente significativo. Fuente Inédita, Mora (2015)*

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada	
Ordinal por	Tau-b de Kendall	-,232	,109	-2,033	,042
ordinal	Tau-c de Kendall	-,160	,079	-2,033	,042
	Gamma	-,471	,198	-2,033	,042
N de casos válidos		61			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Por lo que se puede afirmar que la percepción que tiene el docente de la *calidad educativa* está relacionada con el *nivel de desgaste profesional (burnout)* del mismo; es decir que a mayores *niveles de burnout* menor valoración de *calidad educativa*.

4.4.- Análisis de los Resultados.

En esta sección se procede a analizar los resultados arrojados, en cuanto a la verificación o no de las hipótesis planteadas, así como al alcance de los objetivos fijados

4.4.1.- Verificación de las hipótesis planteadas.

4.4.1.1- Relación entre el síndrome de Burnout y la calidad educativa.

La hipótesis planteada como principal en la investigación fue (véase apartado 3.3):

H_1 : El síndrome de Burnout influye directamente en la calidad educativa de los docentes de Educación Media General del Municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.

Se llevó a cabo el correspondiente contraste para verificar esta hipótesis, (véase apartado anterior, 4.3.3), para ello se cruzaron las variables *grado de Burnout* con *calidad educativa* reflejándose en las correspondientes tablas de contingencia (cuadros, 4.16 y 4.17) y se realizó la correspondiente prueba de asociación. Se escogió para este análisis la prueba Tao de Kendall, por considerarla adecuada por las categorías inmersas en el estudio y por el tamaño de la muestra (véase cuadro 4.18). El resultado de la prueba fue significativo por lo que se apoya la hipótesis planteada, es decir que los datos de la muestra arrojan evidencia suficiente para considerar que el síndrome de desgaste profesional (Burnout) influye directamente en la calidad educativa de los docentes de Educación Media General del Municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.

Nótese que al analizar las diferentes proporciones marginales y compuestas, se observa que la percepción que tiene el docente de la *calidad educativa* está relacionada con el *nivel de desgaste profesional (Burnout)* del mismo; es decir que a mayores *niveles de Burnout* menor valoración de *calidad educativa*.

4.4.1.2.- Relación entre el nivel de Burnout y la dependencia del plantel.

La hipótesis planteada como secundaria en la investigación fue (véase apartado 3.3):

H_2 : Existen diferencias en la presencia del síndrome de Burnout entre los docentes según la dependencia del plantel.

Se llevó a cabo el contraste adecuado para verificar esta hipótesis, (véase apartado, 4.3.1.1), donde se realizó un análisis de varianza (cuadro, 4.8). Este resultó significativo, por lo que se puede apoyar la hipótesis planteada de que la dependencia del plantel, sea este uno privado o nacional, va a influir en el nivel de Burnout (en este caso se ve influenciado el *agotamiento emocional*) de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.

4.4.1.3.- Relación entre la calidad educativa y la dependencia del plantel.

La tercera hipótesis planteada en la investigación fue (véase apartado 3.3):

H_3 : La calidad educativa entre los docentes difiere según la dependencia del plantel.

Para ello se realizó el contraste para verificar esta hipótesis, (véase apartado, 4.3.2.2), donde igualmente se aplicó un análisis de varianza (cuadro, 4.12). Este resultó significativo, por lo que se puede apoyar la hipótesis planteada de que la calidad educativa entre los docentes difiere según la dependencia del plantel (en este caso se ven influenciadas las dimensiones del *saber estar y saber aprender*) de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.

4.4.1.4.- Relación entre el nivel de Burnout y la ubicación.

La cuarta y última hipótesis planteada en la investigación fue (véase apartado 3.3):

H_4 : Los docentes del medio rural están más propensos a padecer el síndrome de Burnout que los docentes del medio urbano.

Esta hipótesis se verificó a través del correspondiente contraste, (véase apartado, 4.3.1.2), donde nuevamente se realizó un análisis de varianza (cuadro, 4.9). Este resultó significativo, por lo que se puede apoyar la hipótesis planteada de que la ubicación del plantel, sea este uno rural o urbano, va a influir en el nivel de Burnout (en este caso se ve influenciada la despersonalización) de los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.

4.4.2.- Consecución de objetivos.

4.4.2.1- Objetivos Específicos.

En cuanto al primer objetivo específico (véase apartado 1.3):

- Diseñar y validar un instrumento para medir la calidad educativa de los docentes de Educación Media General.

Este objetivo se alcanzó a satisfacción pues se diseñó el ECED (véase apartado 3.4.3), el cual pasó por el correspondiente proceso técnico para su validación tanto con el procedimiento de juicio de expertos (cuando se realizó la configuración inicial de los ítems, llamada versión 1 (véase cuadro 3.6), como con el procedimiento de validez de constructo (validez factorial) luego de ser aplicado a la muestra. Este último procedimiento (Análisis Factorial Exploratorio) sugirió la configuración definitiva del

instrumento (véase cuadro 3.10) donde se observa una reconfiguración de las dimensiones propuestas inicialmente pero sin eliminar ninguno de los ítems ya que aportaban cargas factoriales importantes en esos nuevos ejes.

Para verificar dicha validez factorial se procedió a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio que arrojó la validez del modelo propuesto pero incluyendo algunas covariaciones en el modelo inicial (véase figura 6 y cuadro 3.12).

Finalmente se verificó su confiabilidad, encontrándose valores para el coeficiente alfa de Cronbach tanto para la escala total como las subescalas por separado como bastante fiables (véase cuadro 3.11).

En cuanto al segundo objetivo específico (véase apartado 1.3):

- Determinar el grado de Burnout que presentan los docentes de Educación Media General del Municipio Antonio Pinto Salinas.

Este objetivo también se alcanzó como se puede verificar en el apartado 4.2.2, donde se estableció el grado de grado de desgaste profesional (burnout), quedando conformado por un 75,4% para un nivel bajo, un 19,7% para un nivel medio y un 4,9% para un nivel alto (véase figura 12 y cuadro 4.3).

Esto implica que la gran mayoría (75%) no sufre o lo sufre en un grado bajo pero un 25% si lo sufre en un grado medio o alto y esto deja constancia de la presencia del síndrome en este colectivo (docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas).

En lo que respecta al tercer objetivo específico (véase apartado 1.3):

- Establecer relaciones entre el grado de Burnout y la calidad educativa de los docentes de Educación Media General del Municipio Antonio Pinto Salinas.

Este objetivo igualmente se alcanzó y quedó reflejado en el apartado 4.4.1.1, donde se contrastó y verificó la hipótesis referida a la relación entre el síndrome de Burnout y la calidad educativa.

Respecto al cuarto objetivo específico (véase apartado 1.3):

- Identificar las variables que influyen en la aparición del síndrome de Burnout en los docentes.

Este objetivo se alcanzó y puede confirmarse en el apartado 4.3.1 donde se contrastó y verificó la relación entre el síndrome de burnout y las variables *Dependencia del plantel* (privado o nacional), la *ubicación del plantel* (urbana o rural) y la *especialidad* del docente (Matemática, Ciencias sociales u otras especialidades) que pueden verse en los apartados 4.3.1.1, 4.3.1.2, y 4.3.1.3 respectivamente.

Para el quinto objetivo específico (véase apartado 1.3):

- Comparar la presencia de Burnout y el nivel de calidad educativa en los docentes según la dependencia del plantel.

Se observa en los apartados 4.3.1.1 para el *Burnout* y 4.3.2.2 para la *calidad educativa*, que la *dependencia del plantel* resulta determinante en las mismas, siendo en la dimensión de *agotamiento emocional* para el *Burnout* las dimensiones de *saber estar* y *saber aprender* para la calidad educativa, las que figuran como sensibles a esta variable

(dependencia del plantel) expresada en instituciones privadas e instituciones nacionales; verificándose de esta manera este objetivo.

Y el sexto y último objetivo específico (véase apartado 1.3):

- Comparar la presencia de Burnout y el nivel de calidad educativa en los docentes del medio rural con los del medio urbano.

Obsérvese en el apartado 4.3.1.2 para el *Burnout* que la *ubicación del plantel* resulta determinante en el mismo, siendo la dimensión de *despersonalización* la que figura como sensible a esta variable (ubicación) expresada en instituciones rurales e instituciones urbanas; sin embargo en la variable *calidad educativa* no se encuentra relación alguna. Con esto se verifica el objetivo.

4.4.2.1- Objetivo General.

En lo que respecta a este objetivo:

- Determinar el impacto que tiene el Síndrome de Burnout en la calidad educativa de los docentes de Educación Media General del Municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida.

Basta con remitirse al cumplimiento de los objetivos específicos en su totalidad así como a la comprobación de la hipótesis principal de investigación referida a la relación entre el grado de Burnout y la calidad educativa (véase apartado 4.4.1.1.) para comprobar que existe un impacto en la calidad educativa percibida por los docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida.

No se llega a cuantificar dicho impacto pero se logró comprobar que a mayores *niveles de Burnout* en los docentes estudiados hay menor valoración de *calidad educativa* por parte de estos, por el contrario a menores niveles de Burnout (o ausencia de este) existe una mejor valoración de la calidad educativa siendo considerada como media o alta.

4.5.- Perfil del docente con Burnout relacionado con la calidad educativa.

En esta sección se presenta un posible perfil del docente que sufre el síndrome de Burnout en un nivel medio o alto y por ende tiene una baja percepción de la calidad educativa.

Este es un docente que trabaja en un plantel nacional o privado de ubicación rural o urbana, de alguna especialidad como matemática, ciencias sociales u otra especialidad, con un grado académico de licenciado, que trabaja en el turno de la mañana, tiene una antigüedad entre 5 y 20 años y que disfruta de menos de 4 horas de ocio.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Como principal aporte al campo de la evaluación educativa, se diseñó un instrumento para medir la calidad educativa de los docentes de educación media general, que se ha denominado ECED. El mismo resultó válido y confiable al ser usado en una muestra representativa de docentes de educación media general del municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida.

Tanto el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) como el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), reafirmaron en la escala ECED que son dos métodos altamente efectivos para estudiar la validez factorial de instrumentos diseñados para medir fenómenos educacionales, específicamente en el campo de la evaluación.

Se confirmó el impacto que tiene el síndrome de Burnout en la calidad educativa de los docentes, aunque no se llega a cuantificar pero se comprueba la relación entre estos ya que a mayores *niveles de Burnout* en los docentes estudiados se encuentra una menor valoración de *calidad educativa* por parte de los mismos.

El porcentaje de presencia del síndrome de Desgaste Profesional (*Burnout*) en los docentes de educación media general que trabajan en el municipio Antonio Pinto Salinas del estado Mérida es de: 75,4% para un nivel bajo, un 19,7% para un nivel medio y un 4,9% para un nivel alto. Esto implica que la gran mayoría no sufre o lo sufre en un grado

bajo pero un 25% si lo sufre en un grado medio o alto y esto deja constancia de la presencia del síndrome en este colectivo.

La percepción que tienen los docentes de la calidad educativa, arrojada por el ECED es de: 21,3% un nivel bajo, 61,3% un nivel medio y solo un 16,4% un nivel alto. Por lo que la gran mayoría de los docentes de la muestra (83,6%) consideran que el nivel de la *calidad educativa* es medio o bajo.

Entre las variables que influyen en la presencia del síndrome de Burnout en los docentes de la muestra estudiada se encuentran: la *dependencia del plantel* (privado o nacional), la *ubicación del plantel* (urbana o rural) y la *especialidad* del docente (Matemática, Ciencias sociales u otras especialidades).

Entre las variables que influyen en la percepción de calidad educativa en los docentes de la muestra estudiada se encuentran: el *grado académico*, la *dependencia del plantel*, el *turno de trabajo*, la *antigüedad* y el *tiempo dedicado al ocio*.

Cuando se compara la presencia de Burnout y el nivel de calidad educativa en los docentes según la dependencia del plantel, se encontró que esta última resulta determinante en las mismas, siendo en la dimensión de *agotamiento emocional* para el *Burnout* y las dimensiones de *saber estar* y *saber aprender* para la calidad educativa, las que figuran como sensibles a esta variable (dependencia del plantel) expresada en instituciones privadas e instituciones nacionales.

Finalmente al comparar la presencia de Burnout y el nivel de calidad educativa en los docentes según su ubicación (rural o urbana), se halló que la *ubicación del plantel* resulta

determinante en la presencia de Burnout, siendo la dimensión de *despersonalización* la que figura como sensible a esta variable (ubicación), sin embargo en la variable *calidad educativa* no se encuentra relación alguna.

Recomendaciones

Sobre la base de los aportes que ha generado esta investigación en el campo educativo se recomienda lo siguiente:

La universidad, dentro de sus espacios de formación, debe promover la divulgación y la investigación de este síndrome en los estudiantes cursantes de carreras afines con profesiones que están relacionadas directamente con la atención de personas, pues según la literatura es un padecimiento al que se enfrentan todas aquellos trabajadores que están en contacto diario con los beneficiarios. De este modo, el profesional tendrá una visión de las características, síntomas y consecuencias del síndrome y a su vez, podrá manejar una serie de herramientas para manejarlo.

Las instituciones educativas a nivel de media general, deben de igual forma generar espacios a través de los cuales se dé a conocer este padecimiento, a fin de que puedan ofrecer a sus docentes un conjunto de herramientas útiles para la atención y el manejo del síndrome, tomando en cuenta que dicha institución en primera instancia, es garante de que se ofrezca una educación de calidad, con docentes de un reconocido equilibrio social, moral y psicológico.

Los docentes, específicamente los del nivel de media general, deben estar conscientes que no escapan al padecimiento del síndrome de Burnout, por ello se les recomienda, estar atentos a sus actitudes y comportamientos dentro y fuera del aula, pues de ellos dependerá la aceptación y el propósito de mejorar para ofrecer de este modo, una mejor calidad educativa a sus estudiantes y a la institución en general.

A futuros investigadores se les recomienda hacer uso del instrumento diseñado en este estudio: ECED, si sus aspiraciones van en la búsqueda de información sobre la calidad educativa de los docentes, pues se pudo demostrar que está sustentado en la literatura y fue ampliamente revisado y validado, gozando de una favorable aceptación.

A las instituciones que fueron objeto de estudio en esta investigación, se les sugiere poner en práctica las estrategias de afrontamiento del síndrome de Burnout, pues, a pesar de que se encontraron niveles medio-bajos, es conveniente dar el respectivo seguimiento y manejo para evitar que estos niveles aumenten y así disminuyan el nivel de calidad educativa que están ofreciendo.

REFERENCIAS

- Acosta, M. (2006). *Síndrome de Burnout en los maestros del CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades)*. [Tesis para obtener el título de Maestría en Educación campo Práctica Educativa]. Universidad Pedagógica de Durango, México. Recuperado de http://www.upd.edu.mx/docprueba/publicaciones/tesis_maestria/sinburnout.pdf
- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Valencia, España: Cerined.
- Arias, F. y González, M. (2008). *Agotamiento profesional (Burnout) y calidad de vida laboral en personal de instituciones educativas de los sectores público y privado*. Recuperado de: <http://factorespsicosociales.com/segundoforo/simposio/arias-gonzalez.pdf>
- Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la Educación. *Revista Educere*. 11, 39.
- Buendía, J. y Ramos, F. (2001). *Empleo, Estrés y Salud*. Madrid, España: Pirámide.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. España: La Muralla.
- Carvajal, J., Bobadilla, M., Rebolledo, V. y Roa, S. (2009). *Presencia del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en docentes de enseñanza básica del sistema de educación municipal de la ciudad de los Ángeles - Chile*. [Tesis no publicada]. Universidad Arturo Prat, Chile. Recuperado de: http://www.uv.es/unipsico/pdf/CESQT/Externos/2009_Tesis_Carvajal_et_al.pdf
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)
- Cruz, J. (1998). *Educación y calidad total. Filosofía, principios y herramientas* (2° ed.). México: Iberoamericana.
- Dávila, S. (1998). *Calidad educativa ¿privilegio de unos cuantos?* Recuperado de: <http://www.nalejandria.com>
- Egido, I. (2005). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005_10_01.pdf

- Farfán, M. (2009). *Relación del clima laboral y Síndrome de Burnout en docentes de educación secundaria en centros educativos estatales y particulares*. [Tesis para optar al grado académico de magister en Psicología Educativa con mención en Psicología Educativa]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/614/1/farfan_mm.pdf.
- Ferrando, J., y Pérez, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Rev Psiquiatría Daf Med Barna*, 23(1), 11-8.
- Fuentes, M., Chacín, M. y Briceño, M. (2003). *La cultura de la evaluación en la sociedad del conocimiento*. Caracas: E.T.P.D.B.
- Fuentes, L. (2013) Metodología para la elección de punto de corte óptimo para dicotomizar covariables continuas. *Rev Cubana Genet Comunit*, 7(3), 36-42.
- Freudenberger, H. (1974). 'Staff Burn-out'. *Journal Of Social Issues*; 30(1), 159-165.
- Guerrero, E. (1998). 'Burnout o Desgaste Psíquico y Afrontamiento del Estrés en el Profesorado Universitario'. [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura.
- Guillen, M. (2001). *'El Síndrome de Burnout en Docentes de Preescolar'*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de los Andes.
- Hermosa, A. (2006). *Satisfacción laboral y Síndrome de Burnout en profesores de Educación Primaria y Secundaria*. *Revista Colombiana de Psicología*. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1237/1795>
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta. Ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, M. (2002). Instrumento de autoevaluación de competencias docentes en la formación profesional. *Revista Pedagógica de Madrid*, 54(4). Recuperado de: <http://www.cprceuta.es/Asesorias/FP/Archivos/FP%20Didactica/Instrumento%20de%20autoevaluaci%C3%B3n.pdf>
- Hernández, R. (2012). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Consejo de Estudios de Postgrado. Universidad de Los Andes, Mérida.

- Jaik, A., Villanueva, R., García, M. y Tena, J. (2011). Valoración del desempeño docente y presencia de Burnout en Maestros de Educación Superior. Revista electrónica Diálogos Educativos. Número 21, año 11. 65-80. Recuperado de: http://www.umce.cl/~dialogos/n21_2011jaik/.swf
- Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela (2009)
- Martínez, A. (2010). *El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión*. *Vivat Academia*. n° 112. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/vivat/numeros/n112/DATOSS.htm>
- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Maslach, C.; Jackson, S. (1981). 'The Measurement of Experienced Burnout'. *Journal of Occupational Behavior*; 2, 99-113.
- Maslach, C.; Jackson, S. (1986). 'Maslach Burnout Inventory'. *Manual*. (2^{da} ed.). Ed. Consulting Psychologists Press. California.
- Moreno, H. (2002). *El desgaste profesional en los docentes de preescolar de la zona del páramo del estado Mérida*. [Memoria de grado para optar al título de Licenciado en Educación mención Preescolar]. Universidad de Los Andes, Mérida.
- Moreno, E. y Serrao, Y. (2005). *Factores que influyen en la presencia del Síndrome de Desgaste Profesional (Burnout) en los docentes de Biología*. [Tesis de grado no publicada]. Universidad de los Andes, Mérida.
- Nunnally, J., Bernstein, I. y Berge, J. (1967). *Psychometric theory* (226). New York: McGraw-Hill.
- Núñez, G. (2008). *La gerencia participativa y su incidencia en la calidad del desempeño de los docentes de la III etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa "María Bartola Becerra" del municipio y estado Trujillo*. [Tesis de grado no publicada. Universidad de los Andes] Núcleo Rafael Rangel, Trujillo.
- Paredes, L. (2005). *Estudio del Síndrome de Burnout en profesores de Educación Física que laboran en el medio rural*. [Tesis de Especialización no publicada]. Universidad de los Andes, Mérida.

- Paredes, M. (2002). Caracterización Multivariante del Síndrome de Burnout en la Plantilla de Docentes de la Universidad de Salamanca. *Doctorado en Estadística Multivariante Aplicada) Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.*
- Pérez, A. (2011). *Educación integral de calidad.* Caracas: San Pablo.
- Pernía, A. y Madrid, O. (2013). *Síndrome de Burnout en educadores de 4° y 5° año de bachillerato y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.* [Tesis de grado no publicada]. Universidad de Los Andes, Mérida.
- Quiceno, J. y Alpi, S. (2007). *Burnout: “síndrome de quemarse en el trabajo (SQT).* Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552007000200012&script=sci_arttext
- Reyes, A. (1998). *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clase.* México: Trillas ITESM
- Rivera, R. (2008). La práctica docente y la formación recibida en la evaluación de la calidad educativa en Educación Media Superior. [Tesis de grado no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional. Sonora, México.
- Rivas, Y. (2009). *El Síndrome de Burnout en el personal docente del Liceo Cristóbal Mendoza de Trujillo-Venezuela.*[Tesis de grado no publicada]. Universidad de Los Andes, Núcleo Rafael Rangel. Trujillo, Venezuela.
- Ruiz, I. (2009). *Evaluación de la calidad educativa en el nivel secundaria, desde la perspectiva de docentes y alumnos, caso: Centro Escolar Campogrande.* [Tesis para optar al título de Maestro en Educación]. Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de http://uva.ifodes.edu.mx/ensh/tesis/ensh_tesis_15.pdf
- Soto, J. (2012). *El desgaste profesional en los docentes de Ciencias.*[Memoria de grado para optar al título de Licenciado en Educación mención Ciencias Físico Naturales]. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista iberoamericana de educación*, (10), 63-78.
- Valdés, H. (2006). *La evaluación del desempeño docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba.* Recuperado de: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf

- Vera, F. (2003). *Práctica docente y calidad formativa en las escuelas técnicas agropecuarias del estado Mérida*. [Tesis de grado no publicada]. Universidad de Los Andes, Mérida.
- Viloria, H. (2000). Estudio del Síndrome de Burnout en los profesores de la Universidad de Los Andes. [Trabajo de ascenso]. Universidad de Los Andes, Mérida.
- Viloria, H. (2006). *Una contribución al problema de la dimensionalidad y de la selección de ítems en la TRI*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Viloria, H. y Paredes, M. (2002). *Estudio del Síndrome de Burnout o Desgaste Profesional en los Profesores de la Universidad de Los Andes*. EDUCERE, 17, 29-36.
- Viloria, H.; Paredes, M.; Avendaño, F. y Viloria, J. (2011). *Desgaste profesional en trabajadores rurales del estado Mérida*. Revista Derecho y Reforma Agraria. Año XXVIII (37). 173-183.
- Viloria, H., Paredes, M. y Paredes, L. (2003). *Burnout en profesores de Educación Física*. Revista de Psicología Del Deporte. 12(2). 133-14

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

Anexo 1

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO				
1. Sexo:	Masculino <input type="checkbox"/>	Femenino <input type="checkbox"/>		
2. Edad:	Menos de 30 <input type="checkbox"/>	De 30 a 40 años <input type="checkbox"/>	De 41 a 50 años <input type="checkbox"/>	Mas de 50 años <input type="checkbox"/>
3. Estado civil:	Soltero <input type="checkbox"/>	Casado <input type="checkbox"/>	Otro <input type="checkbox"/>	
4. Hijos:	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	5. ¿Su cónyuge o pareja trabaja?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
6. Grado académico	Bachiller <input type="checkbox"/>	Tec. Superior <input type="checkbox"/>	Licenciado <input type="checkbox"/>	
	Maestria <input type="checkbox"/>	Otro <input type="checkbox"/>		
7. Dependencia del Plantel	Nacional <input type="checkbox"/>	Privado <input type="checkbox"/>		
8. Zona de Ubicación	Rural <input type="checkbox"/>	Urbano <input type="checkbox"/>		
9. Horas de traslado	menos de 1 hora <input type="checkbox"/>	de 1 a 2 horas <input type="checkbox"/>	más de 2 horas <input type="checkbox"/>	
10. Turno en que labora	mañana <input type="checkbox"/>	tarde <input type="checkbox"/>	integral <input type="checkbox"/>	
11. ¿Trabaja usted en otro plantel o en otro tipo de actividad?			Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
12. Si la respuesta anterior es afirmativa cuantas horas de la semana dedica a esa otra actividad	_____			
13. Usted es especialista en:	_____			
14. Materias que imparte:	_____			
15. Situacion del cargo:	Fijo <input type="checkbox"/>	Contratado <input type="checkbox"/>	Otro <input type="checkbox"/>	
16. Años de docencia:	Menos de 5 años <input type="checkbox"/>	De 5 a 10 años <input type="checkbox"/>	De 11 a 20 años <input type="checkbox"/>	Más de 20 años <input type="checkbox"/>
17. ¿Cuántas horas de clase imparte semanalmente?	_____			
18. Número total de alumnos a quienes imparte clase:	_____			
19. Horas de ocio diario:	Menos de 2 <input type="checkbox"/>	De 2 a 4 <input type="checkbox"/>	Más de 4 <input type="checkbox"/>	
20. Horas de sueño diario	Menos de 7 <input type="checkbox"/>	De 7 a 8 <input type="checkbox"/>	Más de 8 <input type="checkbox"/>	

Anexo 2

ESCALA DE DESMOTIVACION PROFESIONAL MASLACH BURNOUT INVENTORY (M.B.I.)

A continuación se muestra una serie de enunciados acerca de su trabajo. Para responder marque con una X la respuesta que mejor refleje su actitud ante éste.

La respuesta elegida reflejará la frecuencia con que usted tiene la actitud propuesta de acuerdo con el siguiente criterio:

Nunca	0	Nunca
Pocas veces al año	1	Casi nunca
Una vez al mes o menos	2	Algunas veces
Unas pocas veces al mes	3	Bastantes veces
Una vez a la semana	4	Muchas veces
Pocas veces a la semana	5	Casi siempre
Todos los días	6	Siempre

1. Me siento emocionalmente agotado(a) por mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Me siento cansado(a) al final de la jornada de trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Me siento fatigado(a) cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Fácilmente comprendo cómo se sienten los alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Creo que trato a los alumnos como si fuesen objetos impersonales.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Trabajar todo el día con mucha gente es un esfuerzo.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Trato eficazmente los problemas de los alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Siento que mi trabajo me está desgastando.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Creo que estoy influyendo positivamente, con mi trabajo, en la vida de los demás.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Me siento muy activo(a).	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Me siento frustrado(a) con mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Creo que estoy trabajando demasiado.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. No me preocupa lo que le ocurra a mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Trabajar directamente con los alumnos me produce estrés.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Me siento estimulado(a) después de trabajar en contacto con mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. En mi trabajo trato los problemas que se me presentan con mucha calma.	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Creo que mis alumnos me culpan de algunos de sus problemas	0	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 3

**ECED: ESCALA PARA MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS
DOCENTES DE EDUCACION MEDIA GENERAL (VERSION FINAL)**

	N°	ASPECTO	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
A. Saber hacer	A1	Conozco las distintas teorías de aprendizaje					
	A2	Planifico el proceso de enseñanza y evaluación siguiendo los lineamientos establecidos por la institución					
	A3	Tomo en cuenta la opinión de los estudiantes al momento de planificar las estrategias de evaluación					
	A4	Hago seguimiento al rendimiento académico de mis estudiantes					
	A5	Desarrollo actividades didácticas que permitan a los estudiantes una mejor comprensión de los contenidos					
	A6	Hago uso de distintas estrategias de evaluación					
	A7	Me adecuo a los lineamientos que exige el currículo vigente					
	A8	Dentro del proceso de evaluación, tomo en cuenta aspectos de carácter cualitativo					
	A9	Me siento a gusto con los compromisos que he adquirido dentro de la institución					
	A10	Reflexiono sobre mi propia labor docente					
	A11	Me muestro dispuesto a mejorar mi práctica docente					
B. Saber estar	B1	Considero que las condiciones de trabajo en la institución son ideales para lograr un alto desempeño laboral					
	B2	Considero que existe un buen clima laboral entre los docentes y demás personal directivo, administrativo y obrero de la institución					
	B3	Las condiciones de la infraestructura de la institución son acordes para llevar a cabo mi práctica docente					
C. Saber	C1	Las materias que imparto son propias de mi especialidad					
	C2	Considero que domino los conocimientos propios de las materias que imparto					
	C3	Conozco el contexto de la institución donde laboro					
	C4	Tengo conocimiento de los aspectos legales que rigen mi labor educativa					
D. Saber	D1	He recibido la información necesaria sobre la metodología de trabajo de los proyectos de aprendizaje					
	D2	Participo en las actividades extra cátedra que se llevan a cabo en la institución					
	D3	Me siento a gusto con el desempeño de mis estudiantes					
	D4	Participo en actividades cuyo fin sea mejorar la calidad docente					
	D5	He recibido por parte de organismos educativos talleres para elevar la calidad docente					

Anexo 4

VALIDACION DEL ECED POR JUICIO DE EXPERTOS



Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Consejo de Estudios de Postgrado
Maestría en Evaluación Educativa

Estimado Profesor (a)

A continuación recibe el instrumento “Escala para medir la calidad educativa de los docentes de Media General” para ser sometido a la técnica de juicio de expertos y determinar así su validez de contenido. El objetivo del instrumento es recoger información para el trabajo de investigación titulado *“El síndrome de Burnout y su impacto en la calidad educativa de los docentes de educación Media General del municipio Antonio Pinto Salinas del Estado Mérida”*. Dicho instrumento será aplicado junto con un cuestionario sociodemográfico y el Maslach Burnout Inventory (M.B.I), ambos de reconocida validez y confiabilidad. Para que lleve a cabo su trabajo se anexa el cuadro de operacionalización de variables, el instrumento y la planilla de validación,

Instrucciones:

1. Cada juez, en forma independiente, debe leer cuidadosamente cada uno de los ítems del instrumento y evaluarlos según una escala Likert de 5 puntos, según los siguientes criterios:
 - Pertinencia: grado de correspondencia entre el enunciado del ítem y lo que pretende medir.
 - Claridad conceptual: si el enunciado no genera confusión o contradicción.
 - Redacción y terminología: si la sintaxis y terminología son apropiadas.
 - Formato: si la escala de valoración empleada es la correcta y el instrumento es presentado de forma apropiada.
2. Según la opinión que le merezca cada ítem, deberá llenar la planilla de validación con los datos solicitados.

**PLANILLA DE VALIDACION DEL INSTRUMENTO
"ESCALA PARA MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE
MEDIA GENERAL"**

Escala valorativa

1= Inaceptable, 2= Deficiente, 3= Regular, 4= Bueno, 5= Excelente

Ítem	Criterios	1	2	3	4	5	Observaciones
1	Pertinencia				X		
	Claridad conceptual				X		
	Redacción y terminología				X		
	Formato				X		
2	Pertinencia				X		
	Claridad conceptual				X		
	Redacción y terminología				X		
	Formato				X		
3	Pertinencia				X		
	Claridad conceptual				X		
	Redacción y terminología				X		
	Formato				X		
4	Pertinencia				X		
	Claridad conceptual				X		
	Redacción y terminología				X		
	Formato				X		
5	Pertinencia				X		
	Claridad conceptual				X		
	Redacción y terminología				X		
	Formato				X		
6	Pertinencia				X		
	Claridad conceptual				X		
	Redacción y terminología				X		
	Formato				X		
7	Pertinencia				X		
	Claridad conceptual				X		
	Redacción y terminología				X		
	Formato				X		
8	Pertinencia				X		
	Claridad conceptual				X		
	Redacción y terminología				X		
	Formato				X		
9	Pertinencia				X		
	Claridad conceptual				X		
	Redacción y terminología				X		
	Formato				X		
10	Pertinencia				X		
	Claridad conceptual				X		
	Redacción y terminología				X		
	Formato				X		

11	Pertinencia				X	
	Claridad conceptual				X	
	Redacción y terminología				X	
	Formato				X	
12	Pertinencia				X	
	Claridad conceptual				X	
	Redacción y terminología				X	
	Formato				X	
13	Pertinencia				X	
	Claridad conceptual				X	
	Redacción y terminología				X	
	Formato				X	
14	Pertinencia				X	
	Claridad conceptual				X	
	Redacción y terminología				X	
	Formato				X	
15	Pertinencia				X	
	Claridad conceptual				X	
	Redacción y terminología				X	
	Formato				X	
16	Pertinencia				X	
	Claridad conceptual				X	
	Redacción y terminología				X	
	Formato				X	
17	Pertinencia				X	
	Claridad conceptual				X	
	Redacción y terminología				X	
	Formato				X	
18	Pertinencia				X	
	Claridad conceptual				X	
	Redacción y terminología				X	
	Formato				X	
19	Pertinencia				X	
	Claridad conceptual				X	
	Redacción y terminología				X	
	Formato				X	
20	Pertinencia				X	
	Claridad conceptual				X	
	Redacción y terminología				X	
	Formato				X	
21	Pertinencia				X	
	Claridad conceptual				X	
	Redacción y terminología				X	
	Formato				X	
22	Pertinencia				X	
	Claridad conceptual				X	
	Redacción y terminología				X	
	Formato				X	

VALIDADO POR: Lidia P. Ruiz - FIRMA: Lidia P. Ruiz

VALIDACION DEL INSTRUMENTO

"ESCALA PARA MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACION MEDIA GENERAL"

Criterio	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Redacción de los ítems				
Coherencia de los ítems con los objetivos de la investigación				
Pertinencia del contenido del instrumento				
Presentación del instrumento				
Relevancia de los contenidos				

www.bdigital.ula.ve

Observaciones del validador: _____

Validado por: Lidia F. Ruiz.- C.I.- 3939006.-

Profesión: Profesora

Lugar de trabajo: NURR-U.I.A

Correo electrónico: lidiaf@ula.ve

Firma: Lidia F. Ruiz.-

**PLANILLA DE VALIDACION DEL INSTRUMENTO
"ESCALA PARA MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE
MEDIA GENERAL"**

Escala valorativa

1= Inaceptable, 2= Deficiente, 3= Regular, 4= Bueno, 5= Excelente

Ítem	Criterios	1	2	3	4	5	Observaciones
1	Pertinencia					5	
	Claridad conceptual					5	
	Redacción y terminología					5	
	Formato					5	
2	Pertinencia					5	
	Claridad conceptual					5	
	Redacción y terminología					5	
	Formato					5	
3	Pertinencia			3			Es una pregunta muy general
	Claridad conceptual					5	
	Redacción y terminología					5	
	Formato					5	
4	Pertinencia			3			Es una pregunta muy general
	Claridad conceptual					5	
	Redacción y terminología					5	
	Formato					5	
5	Pertinencia					5	
	Claridad conceptual					5	
	Redacción y terminología					5	
	Formato					5	
6	Pertinencia					5	
	Claridad conceptual					5	
	Redacción y terminología					5	
	Formato					5	
7	Pertinencia					5	
	Claridad conceptual					5	
	Redacción y terminología					5	
	Formato					5	
8	Pertinencia					5	
	Claridad conceptual					5	
	Redacción y terminología					5	
	Formato					5	
9	Pertinencia					5	
	Claridad conceptual					5	
	Redacción y terminología					5	
	Formato					5	
10	Pertinencia					5	
	Claridad conceptual					5	
	Redacción y terminología					5	
	Formato					5	

11	Pertinencia				5	
	Claridad conceptual				5	
	Redacción y terminología				5	
	Formato				5	
12	Pertinencia				5	
	Claridad conceptual				5	
	Redacción y terminología				5	
	Formato				5	
13	Pertinencia				5	
	Claridad conceptual				5	
	Redacción y terminología				5	
	Formato				5	
14	Pertinencia				5	
	Claridad conceptual				5	
	Redacción y terminología				5	
	Formato				5	
15	Pertinencia				5	
	Claridad conceptual				5	
	Redacción y terminología				5	
	Formato				5	
16	Pertinencia				5	Es impersonal, todas las demás están redactadas de manera personal
	Claridad conceptual				5	
	Redacción y terminología				5	
	Formato		3			
17	Pertinencia				5	Es impersonal, todas las demás están redactadas de manera personal
	Claridad conceptual				5	
	Redacción y terminología				5	
	Formato		3			
18	Pertinencia				5	
	Claridad conceptual				5	
	Redacción y terminología				5	
	Formato				5	
19	Pertinencia				5	
	Claridad conceptual				5	
	Redacción y terminología				5	
	Formato				5	
20	Pertinencia				5	
	Claridad conceptual				5	
	Redacción y terminología				5	
	Formato				5	
21	Pertinencia				5	
	Claridad conceptual				5	
	Redacción y terminología				5	
	Formato				5	
22	Pertinencia				5	
	Claridad conceptual				5	
	Redacción y terminología				5	
	Formato				5	

VALIDADO POR: HENDRY LUZARDO FIRMA: _____

VALIDACION DEL INSTRUMENTO

“ESCALA PARA MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACION MEDIA GENERAL”

Criterio	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Redacción de los ítems	X			
Coherencia de los ítems con los objetivos de la investigación		X		
Pertinencia del contenido del instrumento		X		
Presentación del instrumento	X			
Relevancia de los contenidos		X		

Observaciones del validador: _____

Validado por: Hendry Luzardo C.I.- 10917814

Profesión: Docente

Lugar de trabajo: Universidad de Los Andes

Correo electrónico: hluzardo@gmail.com

Firma: _____

**PLANILLA DE VALIDACION DEL INSTRUMENTO
"ESCALA PARA MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE
MEDIA GENERAL"**

Escala valorativa

1= Inaceptable, 2= Deficiente, 3= Regular, 4= Bueno, 5= Excelente

Ítem	Criterios	1	2	3	4	5	Observaciones
1	Pertinencia					✓	
	Claridad conceptual					✓	
	Redacción y terminología					✓	
	Formato					✓	
2	Pertinencia					✓	
	Claridad conceptual					✓	
	Redacción y terminología					✓	
	Formato					✓	
3	Pertinencia					✓	
	Claridad conceptual					✓	
	Redacción y terminología					✓	
	Formato					✓	
4	Pertinencia					✓	
	Claridad conceptual					✓	
	Redacción y terminología					✓	
	Formato					✓	
5	Pertinencia					✓	
	Claridad conceptual					✓	
	Redacción y terminología					✓	
	Formato					✓	
6	Pertinencia					✓	
	Claridad conceptual					✓	
	Redacción y terminología					✓	
	Formato					✓	
7	Pertinencia					✓	
	Claridad conceptual					✓	
	Redacción y terminología					✓	
	Formato					✓	
8	Pertinencia					✓	
	Claridad conceptual					✓	
	Redacción y terminología					✓	
	Formato					✓	
9	Pertinencia					✓	
	Claridad conceptual					✓	
	Redacción y terminología					✓	
	Formato					✓	
10	Pertinencia					✓	
	Claridad conceptual					✓	
	Redacción y terminología					✓	
	Formato					✓	

11	Pertinencia					✓
	Claridad conceptual					✓
	Redacción y terminología					✓
	Formato					✓
12	Pertinencia					✓
	Claridad conceptual					✓
	Redacción y terminología					✓
13	Pertinencia					✓
	Claridad conceptual					✓
	Redacción y terminología					✓
14	Pertinencia					✓
	Claridad conceptual					✓
	Redacción y terminología					✓
15	Pertinencia					✓
	Claridad conceptual					✓
	Redacción y terminología					✓
16	Pertinencia					✓
	Claridad conceptual					✓
	Redacción y terminología					✓
17	Pertinencia					✓
	Claridad conceptual					✓
	Redacción y terminología					✓
18	Pertinencia					✓
	Claridad conceptual					✓
	Redacción y terminología					✓
19	Pertinencia					✓
	Claridad conceptual					✓
	Redacción y terminología					✓
20	Pertinencia					✓
	Claridad conceptual					✓
	Redacción y terminología					✓
21	Pertinencia					✓
	Claridad conceptual					✓
	Redacción y terminología					✓
22	Pertinencia					✓
	Claridad conceptual					✓
	Redacción y terminología					✓
	Formato					✓

VALIDADO POR: Tulio Carrillo R FIRMA: [Firma]

VALIDACION DEL INSTRUMENTO

"ESCALA PARA MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACION MEDIA GENERAL"

Criterio	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Redacción de los ítems	✓			
Coherencia de los ítems con los objetivos de la investigación	✓			
Pertinencia del contenido del instrumento	✓			
Presentación del instrumento	✓			
Relevancia de los contenidos	✓			

www.bdigital.ula.ve

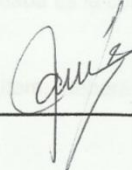
Observaciones del validador: _____

Validado por: _____ C.I.- 8023615

Profesión: _____

Lugar de trabajo: _____

Correo electrónico: _____

Firma:  _____