

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO HUMANO



TESIS DE DOCTORADO:

LAS REPERCUSIONES DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA SATISFACCIÓN Y
EL DESGASTE DEL PROFESORADO.

Presentada por:

LUCÍA SUBALDO SUIZO

Directores: Dra. Dña. Amparo Martínez Sánchez

Dr. D. José González Such

Dr. D. Luis Gómez Pérez

Tutora: Dra. Dña. Consuelo Cerviño Vázquez

2012

Subaldo

DEDICATORIA

*Este trabajo está especialmente dedicado como ofrenda al
Centenario de la Institución Teresiana.
Una Asociación Internacional de Laicos comprometidos
en la transformación de la sociedad a través de la
Educación y la Cultura,
fundada por San Pedro Poveda en 1911.*

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha sido posible por el apoyo de muchas personas e instituciones.

A la Universidad de Valencia por haber hecho posible este programa de Doctorado en Perú a través de la Dra. Consuelo Cerviño, coordinadora, gestora del proyecto, tutora de esta investigación, y a todos los profesores del programa mi gratitud y aprecio por los trabajos, esfuerzos, dedicación e interés para la mejora de la calidad de educación y vida de los profesores en los países más necesitados.

A los tres directores de esta tesis:

Mi profunda gratitud y reconocimiento a la Dra. Amparo Martínez, amiga y gran Maestra, por su acompañamiento, dedicación, interés y apoyo incondicional desde el comienzo hasta al final de este trabajo. GRACIAS por todos los momentos compartidos especialmente por los momentos difíciles que hemos superado juntas.

Mi agradecimiento al Dr. José González (Pepe) por su generoso apoyo y valiosa aportación en la parte metodológica. MUCHAS GRACIAS por compartir sus conocimientos, por la paciencia de enseñarme las mediciones estadísticas y sobre todo por el tiempo e interés dedicado a este trabajo. He aprendido mucho...

Agradezco al Dr. Luis Gómez por las valiosas sugerencias y apoyo profesional en la fundamentación de esta tesis. Muchas gracias por compartir generosamente todas las informaciones y recursos bibliográficos y por el tiempo dedicado a este trabajo.

Mi agradecimiento a todas las personas, profesores y directores de muchas instituciones educativas en Perú por abrir sus puertas y por su generosa colaboración a este estudio. A los miembros de la Institución Teresiana que han colaborado de manera muy especial para la posible realización de esta tesis; los miembros IT de Perú y Valencia, y sobre todo los miembros del Consejo de gobierno, mi profunda gratitud por su apoyo generoso e incondicional.

A mis amigos y amigas muy cercanos (sus nombres están escritos en mi corazón) y a mi querida familia, MUCHAS GRACIAS por el cariño muy especial que llevo dentro y que me ayudó y me dio ánimo para seguir adelante y terminar este estudio.

*GRACIAS AL DIOS DE LA VIDA
QUE ME DIO LA FUERZA, LA ALEGRÍA Y EL AMOR.*

INDICE DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN GENERAL	1
1. Educar en el Siglo XXI	4
1.1. Ser docente en la sociedad actual.....	5
1.1.1. Ser docente ante los cambios sociales.....	6
1.1.2. Ser docente en América Latina.....	7
1.1.3. Ser docente en la sociedad peruana.....	9
1.2. Nuevas demandas en la profesión docente.....	11
1.2.1. Demandas de las nuevas concepciones y políticas educativas.....	11
1.2.2. Demandas sobre la consideración social del profesor.....	13
1.2.3. Demandas del ejercicio de la docencia.....	14
1.2.4. Demandas de la formación docente.....	15
1.2.5. Demandas vinculadas a la integración de las nuevas tecnologías.....	18
2. El Profesor y sus Roles en la Sociedad Actual	20
2.1. El profesor como persona	21
2.2. El profesor como educador y tutor.....	24
2.3. El profesor como mediador.....	27
2.3.1. El profesor como mediador del aprendizaje.....	27
2.3.2. El profesor como mediador de la cultura social e institucional.....	28
2.3.3. El profesor como arquitecto del conocimiento (mediador del conocimiento).....	28
2.4. El profesor como investigador.....	30
3. El Desempeño Profesional del Docente	39
3.1. Concepto de Desempeño Profesional.....	40
3.2. Factores que Influyen en el Desempeño Docente	41
3.2.1. Formación inicial y capacitación permanente de los profesores.....	41
3.2.2. Motivación.....	46
3.2.3. La relación profesor – alumno.....	49
3.2.4. Vínculo familia y escuela.....	51
3.2.5. Clima Organizacional.....	54
3.2.6. Políticas educativas.....	57
3.3. Características del Desempeño Docente.....	60
3.4. Desafíos del Desempeño Profesional Docente.....	64
3.4.1. Desarrollo profesional docente.....	64
3.4.2. Relación escuela –familia.....	66

3.4.3. Trabajo colaborativo y trabajo en red.....	67
3.4.4. Incorporación de las nuevas tecnologías.....	69
4. La Satisfacción / Insatisfacción Laboral del Profesorado.....	70
4.1. Concepto de la Satisfacción/Insatisfacción Laboral.....	70
4.2. Teorías sobre la Satisfacción Laboral.....	75
4.2.1. Teoría de Maslow.....	75
4.2.2. Teoría de Herzberg.....	77
4.2.3. Teoría de la expectativas de Vroom.....	79
4.2.4. Teoría del Grupo de Referencia.....	83
4.2.5. Teoría de los valores: El modelo de Locke.....	84
4.2.6. Teoría de Lawler y Porter.....	84
4.3. Principales fuentes de Satisfacción/Insatisfacción en el Docente.....	85
4.3.1. La labor docente o la actividad de enseñanza.....	85
4.3.2. Condiciones laborales.....	87
4.3.3. Prestigio social.....	91
4.4. Variables relacionadas con la Satisfacción Laboral	92
4.5. Métodos de Medición de la Satisfacción Laboral.....	95
4.6. Relación entre la Satisfacción y el Desempeño Docente.....	100
5. Desgaste Profesional Docente.....	102
5.1. Concepto del Desgaste Profesional o Burnout.....	102
5.1.1. Definición del término.....	102
5.1.2. Conceptos vinculados al burnout y sus diferencias.....	108
5.2. El Burnout en los Profesores o el Desgaste Profesional Docente.....	114
5.2.1. Concepto docente burnout docente.....	116
5.2.2. Modelos de burnout en distintas profesiones.....	120
5.2.3. Modelos de burnout en la profesión docente.....	126
5.2.4. Principales fuentes del burnout en los profesores.....	130
5.2.5. Variables que influyen en la aparición del burnout en el docente.....	132
5.3. Manifestaciones del burnout.....	143
5.4. Repercusiones del Burnout en los Profesores.....	146
5.5. Evaluación del Burnout.....	151
5.5.1. Instrumentos de medición del burnout en distintas profesiones.....	151
5.5.2. Instrumentos de medición del burnout en los profesores.....	153
5.6. Estudios e investigaciones en los distintos ámbitos y profesiones.....	155
5.7. Investigaciones del burnout en los profesionales de educación.....	158

II. METODOLOGÍA	169
1. Diseño Metodológico	169
1.1. El tema objeto de estudio: importancia y actualidad.....	169
1.2. Objetivos.....	169
1.2.1. Objetivo general.....	169
1.2.2. Objetivos específicos.....	169
1.3. Paradigma en el que se sitúa la Investigación	170
1.4. Hipótesis /Supuestos de partida.....	170
1.5. Fases de la Investigación.....	171
1.6. Variables.....	172
1.6.1. Variables independientes.....	172
1.6.2. Variables dependientes.....	172
2. Contexto de la Investigación	172
3. Poblaciones y Muestras	175
4. Instrumentos y Técnicas para la Recogida de Información	176
4.1. Instrumentos Cualitativos.....	176
4.1.1. Autobiografías Profesionales.....	176
4.1.2. Cuestionario de preguntas abiertas sobre el Desempeño docente.....	177
4.2. Instrumentos Cuantitativos.....	178
4.2.1. El Cuestionario sobre el Desempeño docente... ..	178
4.2.2. El Cuestionario sobre la Satisfacción laboral de los profesores.....	179
4.2.3. El Cuestionario sobre el Desgaste profesional (MBI-Es).....	180
5. Técnicas para el Análisis de los Datos	180
5.1. Técnicas Cualitativas.....	180
5.1.1. Análisis de contenido de las autobiografías.....	180
5.1.2. Análisis descriptivo del cuestionario abierto de desempeño docente.....	181
5.2. Técnicas Cuantitativas.....	181
5.2.1. Análisis exploratorio.....	181
5.2.2. Estudio de fiabilidad y validez de los instrumentos.....	182
5.2.3. Análisis factorial exploratorio.....	183
5.2.4. Análisis de Chi Cuadrado.....	184
5.2.5. Análisis de clúster de K medias.....	184
5.2.6. Análisisde conglomerados jerárquicos: Método de Ward.....	185
5.2.7. Procedimientos utilizados para las evidencias de validez.....	185

III. ESTUDIO DE RESULTADOS	189
1. Fase Exploratoria	189
1.1. Caracterización de la muestra para el análisis de contenido del documento de experiencias y vivencias del docente.....	189
1.2. Análisis de contenido del documento sobre las experiencias y vivencias del docente.....	192
1.3. Análisis del cuestionario abierto sobre el desempeño docente.....	208
2. Fase de Profundización	212
2.1. Caracterización de la muestra de los tres Cuestionarios aplicados.....	213
2.2. Análisis de los resultados del Cuestionario de Desempeño docente.....	237
2.2.1. Estadísticos descriptivos del Desempeño docente.....	237
2.2.2. Estadísticos descriptivos del desempeño docente por tipo de escuelas: estatales y privadas y análisis de diferencias entre las variables.....	240
2.2.3. Análisis de fiabilidad del cuestionario de desempeño docente por apartados.....	248
2.2.4. Análisis factorial del Desempeño docente.....	249
2.3. Análisis de los Resultados del Cuestionario de Satisfacción Laboral Docente.....	254
2.3.1. Estadísticos descriptivos de la Satisfacción laboral docente.....	254
2.3.2. Estadísticos descriptivos de la Satisfacción laboral docente en las escuelas estatales y privadas.....	257
2.3.3. Análisis de fiabilidad del Cuestionario de Satisfacción laboral docente.....	264
2.3.4. Análisis del Cuestionario de Satisfacción laboral docente Utilizando el método de Ward.....	265
2.4. Análisis de los Resultados del Cuestionario de MBI: Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1986).....	272
2.4.1. Análisis descriptivo del cuestionario de MBI.....	273
2.4.2. Análisis descriptivo del cuestionario de MBI.Es por tipo de escuela.....	275
2.4.3. Análisis Descriptivo del MBI.Es por apartados.....	278
2.4.4. Análisis del MBI.Es por variables independientes.....	280
2.4.5. Análisis de Fiabilidad del Cuestionario de MBI.Es.....	293
2.4.6. Análisis Factorial.....	293

2.5. Estudios de los Perfiles a partir de los resultados de los tres Cuestionarios: Desempeño Docente, Satisfacción Laboral y MBI.Es.....	296
2.5.1. Análisis de Cluster o Conglomerados de K medias.....	297
2.5.2. Validación de los perfiles de acuerdo a las variables Independientes.....	312
2.5.3. Método vecino más próximo.....	317
2.5.4. Árbol de decisión:.....	319
IV. SÍNTESIS Y DISCUSIÓN.....	331
V. CONCLUSIONES FINALES.....	364
VI. PROSPECTIVA.....	370
VII. BIBLIOGRAFÍA.....	374
VIII. ANEXOS.....	397

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Funciones del profesor.....	26
Tabla 2. Síntesis comparativa entre la motivación extrínseca e intrínseca.....	49
Tabla 3. Modelo de perspectivas de los docentes.....	62
Tabla 4. Factores de Satisfacción Docente.....	86
Tabla 5. Factores de Insatisfacción Docente.....	87
Tabla 6. Definiciones más relevantes del Burnout.....	105-106
Tabla 7. Las tres dimensiones del Burnout docente (Maslach y colaboradores).....	117-118
Tabla 8. Modelos elaborados desde la perspectiva Psicosocial.....	121
Tabla 9. Tipos de modelos explicativos del Burnout.....	124
Tabla 10. La secuencia del síndrome según los distintos autores.....	130
Tabla 11. Variables predictoras del burnout.....	133
Tabla 12. Cuadro sobre las variables Sociodemográficas.....	141
Tabla 13. Cuadro sobre las variables Individuales.....	141
Tabla 14. Cuadro sobre las variables Organizacionales.....	142
Tabla 15. Cuadro sobre las variables Contextuales.....	143
Tabla 16. Síntomas y signos en el Síndrome de Burnout.....	144
Tabla 17. Las repercusiones o consecuencias del síndrome de Burnout.....	146
Tabla 18. Síntomas asociados al síndrome de Burnout.....	150
Tabla 19. Instrumentos de medición del Burnout.....	152
Tabla 20. Principales pruebas generales y específicas para medir el Burnout.....	153
Tabla 21. Tamaño de la muestra estimado para la aplicación de los instrumentos.....	176
Tabla 22. Resumen de la Metodología.....	186
Tabla 23. Frecuencia y porcentaje de los profesores participantes a nivel educativo de enseñanza.....	189
Tabla 24. Frecuencias y porcentaje de los profesores participantes por sexo.....	190
Tabla 25. Frecuencias y porcentajes de los profesores participantes por edades.....	190
Tabla 26. Frecuencias y porcentajes de los profesores participantes por años de experiencia.....	191
Tabla 27. Dimensiones obtenidas. Frecuencias y porcentajes.....	193
Tabla 28. Categorías obtenidas en el análisis de la Dimensión Personal.....	194

Tabla 29. Categorías obtenidas en el análisis de la formación y compromiso personal.....	198
Tabla 30. Categorías obtenidas en el análisis de la dimensión de procesos de aprendizaje.....	202
Tabla 31. Categorías obtenidas en el análisis de la dimensión profesor y relaciones con el Centro educativo.....	205
Tabla 32. Aspectos que tienen más influencia en la satisfacción del desempeño docente.....	208
Tabla 33. Aspectos que influyen de manera negativa en la buena realización de la docencia.....	209
Tabla 34. Principales desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.....	210
Tabla 35. Variables de la actuación docente que más influyen en el buen Rendimiento de los alumnos.....	210
Tabla 36. Principales aspectos que describen el buen desempeño de la profesión docente.....	211
Tabla 37. Dificultades que tiene o ha tenido a lo largo de su vida profesional en el desarrollo del desempeño docente.....	211
Tabla 38. Problemas que, desde la experiencia de los docentes, se producen con mayor frecuencia en la relación profesor/alumno, en las aulas.....	212
Tabla 39. Caracterización de la muestra por sexo.....	213
Tabla 40. Caracterización de la muestra por tipo de escuela y sexo.....	213
Tabla 41. Número y porcentaje del profesorado por sexo en distintas escuelas.....	214
Tabla 42. Frecuencia y porcentaje por tipo de escuela en que laboran los profesores.....	215
Tabla 43. Número y porcentajes de Centros Educativos por tipo de escuela.....	216
Tabla 44. Frecuencias y porcentajes en función de los años de servicio en la docencia.....	217
Tabla 45. Distribución de tiempo de servicio en la docencia por tipo de colegio.....	218
Tabla 46. Distribución de los Centros Educativos por tiempo de servicio en la docencia.....	219
Tabla 47. Frecuencias y porcentajes del profesorado por grados académicos.....	220
Tabla 48. Frecuencias por grados académicos y por tipo de escuela.....	221
Tabla 49. Número y frecuencia de los centros educativos por grados académicos...	222

Tabla 50. Distribución por frecuencia y porcentaje en función al nivel de titulación del Profesorado.....	223
Tabla 51. Frecuencia y porcentaje a nivel de titulación del profesorado y tipo de escuela en la que labora.....	224
Tabla 52. Distribución de los Centros educativos por título profesional.....	225
Tabla 53. Frecuencias y porcentajes de profesorado por edades.....	226
Tabla 54. Frecuencia y porcentaje por edades y por tipo de escuela.....	227
Tabla 55. Distribución de edades del profesorado por Centros Educativos.....	228
Tabla 56. Frecuencias y porcentajes de los centros educativos por distritos.....	229
Tabla 57. Frecuencia y porcentaje de los profesores por distintos distritos y por la ubicación de las escuelas.....	229
Tabla 58. Frecuencia y porcentaje de los Centros Educativos por distritos.....	230
Tabla 59. Frecuencias y porcentajes del profesorado por el nivel educativo en que se desempeña.....	231
Tabla 60. Frecuencia y porcentaje del profesorado por tipo nivel educativo y tipo de escuela.....	231
Tabla 61. Distribución de los Centros Educativos por Nivel Educativo en que se desempeña los profesores actualmente.....	232
Tabla 62. Frecuencia y porcentaje por número de alumnos en el aula y por el tipo de escuela.....	233
Tabla 63. Número y porcentaje de los centros educativos por número de alumnos en el aula.....	234
Tabla 64. Porcentajes del profesorado por actividades extras.....	235
Tabla 65. Número y porcentajes de los centros educativos por actividades extras del profesorado y por tipo de escuela.....	235
Tabla 66: Número y porcentaje de cada uno de los centros educativos por actividades extras del profesorado.....	236
Tabla 67. Estadísticos descriptivos del Desempeño Docente en total.....	237-238
Tabla 68. Distribución por número, media y desviación típica sobre los aspectos relacionados con la satisfacción del desempeño docente.....	241
Tabla 69. Distribución por número, media y desviación típica sobre los aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente.....	242
Tabla 70. Distribución por número, media y desviación típica sobre los desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.....	244

Tabla 71. Distribución por número, media y desviación típica sobre los factores relacionadas con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos.....	245
Tabla 72. Distribución por número, media y desviación típica sobre los aspectos relacionados con el buen desempeño de la profesión docente.....	246
Tabla 73. Distribución por número, media y desviación típica sobre los problemas que se producen en la relación profesor/alumno, en las aulas.....	247
Tabla 74. Análisis de fiabilidad del Cuestionario de Desempeño docente.....	248
Tabla 75. Resultados de la medida KMO y la prueba de Bartlett.....	249
Tabla 76. Factor I. Factores relacionados con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos.....	250
Tabla 77. Factor II. Aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente.....	250
Tabla 78. Factor III. Aspectos relacionados con la satisfacción del desempeño docente.....	251
Tabla 79. Factor IV. Desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.....	252
Tabla 80. Factor V. Aspectos relacionados con el apoyo personal y profesional a los docentes.....	252
Tabla 81. Factor VI. Problemas que se producen en la relación profesor/alumno en las aulas.....	253
Tabla 82. Estadísticos descriptivos de la satisfacción laboral docente en general.....	254- 256
Tabla 83. Estadísticos descriptivos de la satisfacción laboral docente en las escuelas estatales y privadas.....	257- 260
Tabla 84. Resultados de procesamiento de los casos.....	265
Tabla 85. Resultados de la primera agrupación; satisfacción de la profesión docente.....	266
Tabla 86. Resultados de la segunda agrupación; insatisfacción en el trabajo docente.....	267
Tabla 87. Tercera agrupación es la satisfacción del docente en relación con el equipo docente y con el Centro.....	268
Tabla 88. El grupo 4 es sobre las relaciones con los compañeros de trabajo.....	268
Tabla 89. El grupo 5 las condiciones de trabajo en el Centro Educativo.....	269

Tabla 90. El grupo 6; opiniones sobre la retribución económica.....	270
Tabla 91. El grupo 7; percepciones sobre el desempeño de la profesión docente....	271
Tabla 92. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de MBI. Es en general.....	273
Tabla 93. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de MBI. Es por tipo de escuela.....	275
Tabla 94. Estadísticos de escala del MBI. Es por apartados: CE, DP, y RP.....	278
Tabla 95. Número de participantes válidos en CE, DP y RP.....	278
Tabla 96. Frecuencias y porcentajes de los docentes a nivel del Cansancio Emocional (CE).....	279
Tabla 97. Frecuencias y porcentajes de los docentes a nivel de la Despersonalización (DP).....	279
Tabla 98. Frecuencia y porcentaje de los docentes a nivel de Realización Personal (RP).....	279
Tabla 99. Nivel de CE, DP y RP y diferencias significativas por sexo.	280
Tabla 100. Nivel de CE, DP y RP en función al tipo de escuela.....	281
Tabla 101. Niveles de CE, DP y RP y diferencias significativas por tiempo de servicio en la docencia.....	283
Tabla 102. Nivel de CE, DP y RP y diferencias significativas por grados académicos.....	284
Tabla 103. Nivel de CE, DP y RP por título profesional y diferencias significativas....	286
Tabla 104. Nivel de CE, DP y RP y diferencias significativas por edad.....	287
Tabla 105. Nivel de CE, DP y RP por la ubicación de la escuela.....	288
Tabla 106. Nivel de CE, DP y RP y diferencias significativas por nivel educativo.....	289
Tabla 107. Nivel de CE, DP y RP y diferencias significativas en función del número de alumnos en el aula.....	290
Tabla 108. Nivel de CE, DP y RP y diferencias significativas por actividades extras.....	291
Tabla 109. Análisis de fiabilidad por apartados.....	293
Tabla 110. Resultados de la medida KMO y la prueba de Bartlett.....	294
Tabla 111. Variables que aglutina el factor 1 Cansancio Emocional.....	295
Tabla 112. Juicios aglutinados en factor II con las correspondientes Saturaciones.....	295
Tabla 113. Variables que aglutina el Factor II con sus respectivas saturaciones.....	296
Tabla 114. Comportamiento de una solución de dos conglomerados a partir de Cansancio Emocional (CE), Despersonalización, Realización Personal, Satisfacción Laboral (SAT) y Desempeño Docente (DES).....	298

Tabla 115. Tres Clusters que muestran las relaciones del Cansancio Emocional (CE), Despersonalización, Realización Personal, Satisfacción Laboral. (SAT) y Desempeño Docente (DES).....	298
Tabla 116. Resultados del análisis de las puntuaciones medias de los cuestionarios en cada uno de los perfiles considerados.....	299
Tabla 117. Resultados del análisis de los perfiles de los tres cuestionarios utilizando la categorización de tres niveles; bajo, medio y alto.....	300
Tabla 118. Caracterización de cada uno de los perfiles de acuerdo a las variables independientes.....	301
Tabla 119. Caracterización de los perfiles en función al sexo y la significación.....	302
Tabla 120. Caracterización de los perfiles de acuerdo al tipo de escuela y la significación.....	303
Tabla 121. Caracterización de los perfiles de acuerdo al tiempo de servicio y la Significación.....	304
Tabla 122. Caracterización de los perfiles de acuerdo al grado académico y la significación.....	305
Tabla 123. Caracterización de los perfiles de acuerdo al título profesional y la significación.....	306
Tabla 124. Caracterización de los perfiles en función a la edad y la significación.....	307
Tabla 125. Caracterización de los perfiles en función a la ubicación de la escuela y la significación.....	308
Tabla 126. Caracterización de los perfiles en función al Nivel educativo en que se desempeña y la significación.....	310
Tabla 127. Caracterización de los perfiles en función al número de alumnos por aula y la significación.....	311
Tabla 128. Caracterización de los perfiles de acuerdo a las actividades extra y la significación.....	312
Tabla 129. Resultados del procedimiento Marketing directo conglomerados objetivo Cansancio Emocional CE = 3 (alto).....	313
Tabla 130. Resultados del procedimiento Marketing directo conglomerados objetivo Despersonalización DP = 3 (alto).....	315
Tabla 131. Resultados del procedimiento Marketing directo conglomerados objetivo Realización Personal RP = 1 (baja).....	316
Tabla 132. Resumen del modelo para el Cansancio Emocional agrupado.....	320
Tabla 133. Resumen del modelo para la Despersonalización agrupado.....	322
Tabla 134. Resumen del modelo para la Realización Personal agrupado.....	323

Tabla 135. Resumen del modelo para el Desempeño Docente agrupado.....	325
Tabla 136. Ganancias de categorías objetivo para nodos y percentiles. Categoría. objetivo: Desempeño bajo.....	326
Tabla 137. Tabla de Desempeño docente por clasificación.....	328
Tabla 138. Resumen de los Niveles altos de Desgaste en las Variables.....	360
Tabla 139. Resumen las Diferencias Significativas en las Variables.....	361

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa conceptual de la educación en el momento actual.....	4
Figura 2. Organigrama de los principales conceptos de Motivación.....	47
Figura 3. Contextos de Motivación.....	48
Figura 4. Pirámide de Maslow: Jerarquía de necesidades humanas.....	75
Figura 5. Comparación de los modelos de Motivación de Maslow y de Herzberg.....	78
Figura 6. Teoría de la Expectativa.....	81
Figura 7. Conceptos básicos del Modelo de Expectativas de Vroom.....	82
Figura 8. El proceso del Burnout docente (Maslach y colaboradores).....	118
Figura 9. Modelo de relaciones entre las tres dimensiones del Burnout de Leiter y Maslach (1988).....	128
Figura 10. Modelo de relaciones entre las tres dimensiones de Burnout de Leiter (1993).....	129
Figura 11. Modelo de relaciones entre las tres dimensiones de Burnout de Lee y Ashforth (1993).....	129
Figura 12. Modelo de relaciones entre las tres dimensiones de Burnout de Gil-Monte, P. Peiró, J.M. y Valcárcel (1995).....	129
Figura 13. Esquema de supuestos de partida del estudio de investigación.....	171
Figura 14. Mapa de Lima Metropolitana.....	173
Figura 15. Formula aplicada para el tamaño de la muestra.....	176
Figura 16. Distribución por porcentajes del nivel educativo en el que trabajan los profesores participantes.....	189
Figura 17. Distribución de porcentajes de los profesores participantes por sexo.....	190
Figura 18. Distribución de frecuencias de los profesores participantes por edades.....	191
Figura 19. Distribución de frecuencias y porcentajes de los profesores participantes por años de experiencia.....	191
Figura 20. Distribución de porcentajes de las Dimensiones.....	193
Figura 21. Distribución de porcentajes de la dimensión personal por categorías.....	194
Figura 22. Distribución de las categorías de la dimensión personal y compromiso.....	198
Figura 23. Distribución de porcentajes de la dimensión proceso de aprendizaje profesional por categorías.....	202
Figura 24. Distribución de porcentajes de las categorías de la dimensión.....	205
Figura 25. Porcentaje por sexo del profesorado.....	213
Figura 26. Gráficos de sexo por tipos de escuela; estatales y privadas.....	214
Figura 27. Distribución por sexo del profesorado en los centros educativos.....	215
Figura 28. Distribución por porcentaje según el tipo de escuela.....	216

Figura 29. Distribución de los centros educativos por tipo de escuela.....	216
Figura 30. Distribución por porcentajes del profesorado en función del tiempo de servicio en la docencia.....	217
Figura 31. Distribución por porcentaje del profesorado en función del tiempo de servicio en la docencia y por tipo de centro.....	218
Figura 32. Distribución de los centros educativos por tiempo de servicio en docencia.....	219
Figura 33. Porcentajes del profesorado por grados académicos.....	220
Figura 34. Distribución por porcentaje del profesorado en función de los grados académicos y tipo de colegio.....	221
Figura 35. Distribución de los centros educativos por grados académicos.....	222
Figura 36. Distribución por porcentajes del nivel de la titulación del profesorado.....	223
Figura 37. Distribución por porcentaje del profesorado en función del título Profesional y por tipo de colegio.....	224
Figura 38. Porcentajes de los Centros educativos por la titulación profesional.....	225
Figura 39. Edades del profesorado por porcentajes.....	226
Figura 40. Distribución por porcentajes del profesorado en función de edades por tipo de colegio.....	227
Figura 41. Distribución de los centros educativos por edades.....	228
Figura 42. Porcentajes de la muestra por distritos.....	229
Figura 43. Distribución de los Centros educativos por distritos y tipo de escuelas....	230
Figura 44. Distribución de los centros educativos por distritos.....	230
Figura 45. Porcentaje de la muestra por el nivel educativo en que se desempeña actualmente.....	231
Figura 46. Distribución de los Centros educativos por nivel en que se desempeña actualmente y tipo de escuelas.....	231
Figura 47. Distribución de los Centros Educativos por nivel educativo en que se desempeña los profesores actualmente.....	232
Figura 48. Porcentaje por número de alumnos en el aula.....	232
Figura 49. Porcentaje por número de alumnos en el aula y por el tipo de escuela.....	233
Figura 50. Distribución de los centros educativos por número de alumnos en el aula.....	234
Figura 51. Distribución del profesorado por centros educativos.....	235
Figura 52. Porcentaje del profesorado por actividades extras y por tipo de escuela.....	236

Figura 53. Distribución de los porcentajes de los centros educativos por número de actividades extras.....	237
Figura 54. Gráfico de Caja de las valoraciones en la escala de Desempeño docente.....	240
Figura 55. Distribución por media sobre los aspectos relacionados con la satisfacción del desempeño docente a nivel estatal y privada.....	241
Figura 56. Distribución por media sobre los aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente a nivel estatal y privada.....	243
Figura 57. Distribución por media sobre los desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.....	244
Figura 58. Distribución por media sobre los factores relacionados con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos.....	245
Figura 59. Distribución por media sobre los aspectos relacionados con el buen desempeño de la profesión docente.....	246
Figura 60. Distribución por media sobre los problemas que se producen en la relación profesor/alumno, en las aulas.....	247
Figura 61. Gráfico de Sedimentación de Desempeño docente.....	249
Figura 62. Estadísticos descriptivos de la satisfacción laboral docente en las escuelas estatales y privadas.....	261
Figura 63. Dendrograma que utiliza una vinculación de Ward.....	266
Figura 64. Estadísticos descriptivos del Desgaste Profesional Docente en las escuelas estatales y privadas.....	276
Figura 65. Diferencias significativas al 0.05 en DP y RP por sexo.....	280
Figura 66. Niveles de; CE, DP y RP y diferencias significativas al 0,01.....	282
Figura 67. Diferencias significativas al 0.01 en Despersonalización (DP) y Realización Personal (RP) por tiempo de servicio en la docencia.....	284
Figura 68. Diferencias significativas al 0.01 en RP por grados académicos.....	285
Figura 69. Diferencias significativas al 0.01 en RP en función del título Profesional.....	286
Figura 70. Diferencias significativas al 0,01 en RP por edad.....	287
Figura 71. Diferencias significativas al 0,01 en Realización Persona (RP) en función del nivel educativo que desempeña actualmente.....	289
Figura 72. Diferencias significativas al 0,01 en DP y al 0,05 en RP en función del número de alumnos por aula.....	291

Figura 73. Diferencias significativas al 0.05 en despersonalización (DP) por actividades extras.....	292
Figura 74. Gráfico de sedimentación del cuestionario de MBI.Es.....	294
Figura 75. Comparativa de los dos perfiles del CE, DP, RP, SAT y DES.....	298
Figura 76. Tres perfiles del CE, DP, RP, SAT y DES.....	299
Figura 77. Distribución por sexo según los perfiles alto, medio y bajo.....	302
Figura 78. Distribución de los perfiles por tipo de escuela.....	303
Figura 79. Distribución de los perfiles por tiempo de servicio en la docencia.....	304
Figura 80. Distribución de los perfiles por grados académicos.....	305
Figura 81. Distribución de los perfiles por título profesional.....	306
Figura 82. Distribución de los perfiles por edades.....	308
Figura 83. Distribución de los perfiles por ubicación de la escuela.....	309
Figura 84. Distribución de los perfiles por Nivel educativo en que se desempeña.....	310
Figura 85. Distribución de los perfiles en función al Número de alumnos por aula.....	311
Figura 86. Distribución de perfiles por actividades extras.....	312
Figura 87. Distribución de los perfiles por índice de respuestas CE =3 (alto).....	314
Figura 88. Distribución de los perfiles por índice de respuestas DP =3 (alto).....	315
Figura 89. Distribución de los perfiles por índice de respuestas RP =1 (bajo).....	316
Figura 90. Resultados del método vecino más próximo. Predictores: CE, DP y RP...317	
Figura 91. Resultados del método vecino más próximo. Predictores: CE, DP y RP...318	
Figura 92. Resultados de los registros focales y vecinos más próximos. Predictores: CE, DP y RP.....	318
Figura 93. El diagrama del árbol para el modelo de alto Cansancio Emocional con puntuaciones directas.....	321
Figura 94. El diagrama del árbol para el modelo de Despersonalización nivel alto con puntuaciones directas.....	323
Figura 95. El diagrama del árbol para el modelo de Realización Personal nivel bajo con puntuaciones directas.....	324
Figura 96. El árbol para el modelo de Desempeño Docente a nivel alto con puntuaciones directas.....	325
Figura 97. Categoría objetivo: Desempeño bajo por ganancia.....	327
Figura 98. Categoría objetivo: Desempeño bajo por respuesta.....	327

I. INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

La realidad del mundo actual plantea constantes cambios, retos y problemas para las Instituciones Educativas y para el profesorado. La actuación docente es cada vez más difícil y compleja y exige nuevas formas de educar.

El desempeño del trabajo puede ser por una parte, fuente de desarrollo y realización personal y profesional y por otro lado hay que reconocer el efecto negativo que puede tener, y de hecho tiene en muchos casos, el ejercicio de la función docente que frecuentemente lleva consigo tensión, desaliento, pesimismo e insatisfacciones que afectan seriamente al comportamiento y en ocasiones a la salud física y emocional del profesorado.

En los países de América Latina, especialmente en Perú, la situación del profesorado presenta aspectos críticos y difíciles de abordar. Además de los cambios que se producen en la sociedad, las propias políticas educativas deficitarias que generan los gobiernos de turno, sin continuidad y con poca consistencia, las bajas remuneraciones, la duplicidad de trabajos, el poco reconocimiento del rol del educador, unido a una formación profesional deficiente y masificada, hacen que se presenten alteraciones en el desempeño profesional y en la calidad de la vida del profesorado.

El conocimiento del pensamiento y las vivencias del profesor/a sobre el ejercicio de la docencia y la vida en las aulas, así como la identificación de los principales factores de satisfacción/insatisfacción que conlleva el trabajo docente, pueden ser un aporte valioso para prevenir los desgastes de la vida profesional y los de la propia persona del profesorado.

Por otra parte es de gran interés que los profesores tengan la oportunidad de reflexionar sobre la propia práctica, y de tomar conciencia de los problemas que ésta puede generar tanto en su comportamiento personal como profesional.

Así mismo este trabajo ayudará a las Instituciones Educativas, tanto privadas como públicas, a la adecuada toma de decisiones sobre la capacitación permanente del profesorado y sobre la mejora de la propia organización. También ayudará a tomar

conciencia a la comunidad educativa y a la sociedad de la importancia del trabajo docente y de cuidar la salud y bienestar de los profesores.

Finalmente, los resultados de esta investigación van a proporcionar datos de gran importancia a las diversas instancias y personas encargadas de gestionar las Políticas Educativas en orden a la introducción de cambios para la mejora de la calidad de la educación; al mismo tiempo pueden ser un estímulo para que surjan nuevas investigaciones sobre la temática abordada.

El objetivo básico del trabajo se centra en la exploración de las repercusiones que puede tener el desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado en orden a proponer unas líneas de intervención para prevenir los efectos negativos que comporta el trabajo docente a nivel profesional y personal.

El trabajo toma como partida los siguientes temas: Educar en Siglo XXI, el profesor y sus roles en la sociedad actual, el desempeño profesional del docente, la satisfacción/insatisfacción laboral del profesorado y el desgaste profesional docente.

Los dos primeros tratan de contextualizar la investigación, presentan el significado del docente en la sociedad actual, las nuevas demandas que generan los constantes cambios en la profesión y los nuevos roles de los profesores en la sociedad actual.

El tema central gira en torno al desempeño profesional docente y sus repercusiones en la satisfacción/insatisfacción y desgaste de los profesores. En este apartado, se señalan algunos conceptos del desempeño profesional, los factores que influyen en el trabajo de los profesores y los desafíos de la profesión docente.

En cuanto al tema de la satisfacción/insatisfacción docente, se subrayan algunas teorías sobre la satisfacción laboral, las principales fuentes de satisfacción/insatisfacción docente, las variables relacionadas y algunos métodos de medición.

En el tema del desgaste docente se presentan las distintas conceptualizaciones del burnout especialmente en los profesores. Se indican principales modelos, manifestaciones e instrumentos de medición.

La segunda parte de la investigación se centra en la metodología desarrollada en cinco apartados. El primero presenta el diseño metodológico que comienza por justificar la elección del tema, el objetivo general y los específicos, el paradigma en el que se sitúa la investigación, las variables independientes y dependientes que se analizan y los supuestos/hipótesis de partida. En el segundo se describe el contexto y los participantes, la población y las muestras del estudio. El tercer apartado presenta los instrumentos cualitativos y cuantitativos utilizados para recoger las informaciones y las técnicas adecuadas para este estudio.

La investigación se realiza en dos fases: una primera exploratoria que tiene el objeto tomar el primer contacto con el problema abordada y una segunda que pretende profundizar en los distintos temas considerados a lo largo del trabajo.

La tercera parte recoge y describe tanto los resultados de la primera fase como los de la fase de profundización. Presenta una amplia caracterización de las variables y de la muestra seleccionada para la aplicación de los distintos cuestionarios.

Se ha realizado un estudio de diferencial que tiene como objeto comparar los resultados de las escuelas estatales y privadas. Para estas mediciones se utiliza el programa de SPSS v. 19 (bajo licencia de la UVEG).

Además, a partir de los resultados obtenidos se han realizado el estudio de perfiles para profundizar y conocer las relaciones y las diferencias significativas entre los tres cuestionarios cuantitativos: El desempeño docente, La satisfacción laboral y El Maslach Burnout Inventory for Educators (MBI.Es).

Finalmente se incluyen argumentación y las discusiones sobre los análisis de los resultados, terminando con las conclusiones finales y la prospectiva.

1. Educar en Siglo XXI

Para educar en nuestro tiempo hay que estar abiertos a los cambios sociales que afectan y modifican al propio Sistema Educativo. Estos cambios producen nuevas demandas y exigencias a la actuación docente.

El desempeño docente en este momento puede ser una fuente de satisfacción y realización personal y profesional que lleve al compromiso y a aumentar el sentimiento de alegría en el trabajo; sin embargo, hay que reconocer también el efecto negativo que puede tener el ejercicio de la función docente que lleva consigo insatisfacciones y desgastes que afectan seriamente a la salud de los profesores. El siguiente mapa conceptual sintetiza los diversos aspectos que van a ser objetos de nuestras consideraciones.

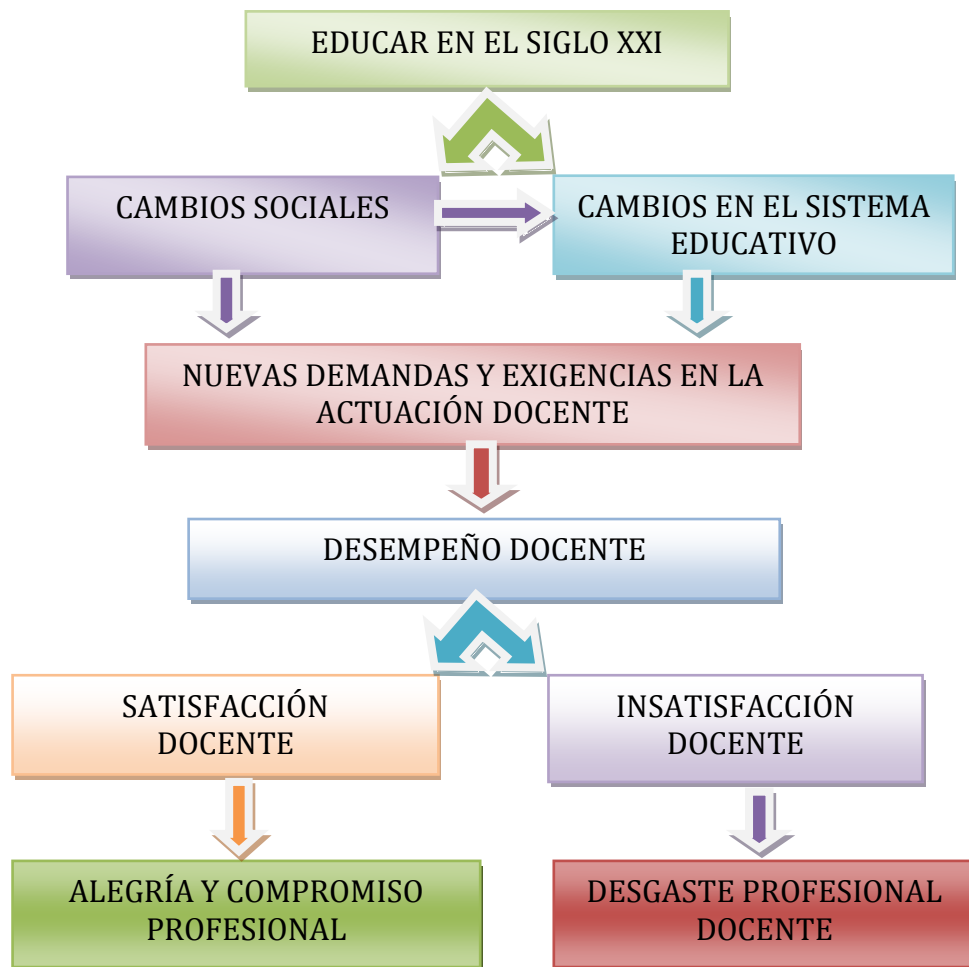


Figura 1: Mapa conceptual de la educación en el momento actual.

1.1. Ser docente en la sociedad actual.

¿Qué significa ser docente en la sociedad actual? Ser docente y educar con calidad en el siglo XXI supone un gran reto y una tarea que entraña gran dificultad. Somos conscientes de que vivimos en una sociedad en la que se producen muchos cambios que comportan incertidumbres y desgastes en el trabajo del profesorado.

Son muchos los autores que, desde distintas perspectivas, se refieren a esta situación. Esteve (2006, p. 5) afirma que *“la aceleración del cambio social hace que, cada vez más, un número creciente de personas experimente un fuerte desconcierto al descubrir que las cosas ya no funcionan como antes, que las realidades conocidas han sido cambiadas y sustituidas por otras, en las que no saben muy bien cómo desenvolverse”*. Sabemos que muchos de los profesores experimentan el mismo sentimiento de desconcierto cuando comparan lo que era la enseñanza hace unos años y lo que ofrecen hoy los centros en los que trabajan. Algunos de ellos manifiestan inseguridad frente a las nuevas exigencias y particularmente frente al uso de las nuevas tecnologías.

Cuenca y O'Hara (2006) opinan lo mismo, que el mundo actual es un mundo cambiante, complejo, e inseguro que plantea constantes dificultades, problemas y retos para los sistemas educativos y para los profesores que trabajan en ellos. Sabemos que todo trabajo conlleva responsabilidades que cumplir. En el desempeño docente estas responsabilidades están asociadas al desarrollo y a la formación de personas y ciudadanos necesarios a la sociedad, lo cual hace que las presiones a las que se ven expuestos los maestros, dentro y fuera de la institución educativa, se conviertan en factores de riesgo para su propia salud física y mental.

Marchesi (2007) añade que las tensiones que se viven en la actualidad, dentro del sistema educativo, son expresión de las transformaciones sociales y de las nuevas exigencias que se plantean para la formación de las nuevas generaciones. Subraya algunas de las características de la sociedad actual que afectan al ejercicio de la actividad docente: el acceso a la información y al conocimiento, a los cambios de la familia y de los propios alumnos, a las modificaciones en el mercado laboral, a los valores sociales emergentes, a la presencia creciente de personas inmigrantes y a la rapidez de los cambios.

1.1.1. Ser docente ante los cambios sociales.

Definitivamente, la sociedad actual ha generado cambios en los valores, en las familias, en los grupos, en las maneras de relacionarnos, en los modos de comunicación; se han aumentado las exigencias y demandas en el trabajo y las crisis económicas se han generalizado. Todos estos cambios de la sociedad han entrado en la escuela y consecuentemente repercuten en el desempeño docente.

Según Ferrón (2011), nuestra forma de vida se ha modificado por la aceleración del cambio social y esto demanda un cambio del sistema educativo en el que se dan cambios que son consecuencia de la evolución económica; hay cambios que son obligados por leyes y normas y políticas sociales y otros son provocados por las exigencias del trabajo y de la vocación docente. Para responder a esta situación es necesario formar al profesorado para que responda adecuadamente a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento.

Mañú y Goyarrola (2011) expresan que estamos viviendo en una sociedad donde los giros se producen con gran velocidad, con una tecnología que avanza con gran rapidez; indican que los alumnos que ahora comienzan su escolaridad, terminarán sus estudios en una sociedad muy diferente a la de sus padres, por eso, al educar es importante discernir sobre lo permanente y lo cambiante.

En este sentido Marcelo (2008) añade que el valor de las sociedades actuales está directamente ligado con el nivel de formación, la capacidad de innovación y emprendimiento que posean los ciudadanos. Por lo tanto, esta realidad obliga y exige a todos los profesionales y, de manera particular al profesorado, una formación actualizada y permanente.

Podemos observar que en la sociedad actual hay profesores que viven la enseñanza con entusiasmo y alegría dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, para contribuir al crecimiento de sus alumnos y ayudarles a mejorar personalmente. Por otro lado, hay profesores que viven su profesión con agobio y como fuente permanente de tensión, capaz de romper su propio equilibrio personal. En este sentido Esteve (2009) expresa que la profesión docente es siempre una actividad ambivalente y que presenta dos caras: la cara positiva que puede dar sentido a toda la vida y una

gran satisfacción personal y profesional y, por otra parte, está la cara de la exigencia, a veces frustrante, agotadora física y emocionalmente. Esta situación, con frecuencia repercute en la salud de la persona del docente y en su desempeño profesional. Esta dura realidad de la profesión docente se puede observar de manera especial en América Latina y particularmente en la sociedad peruana.

1.1.2. Ser docente en América Latina.

A pesar de los muchos cambios y reformas educativas en América Latina no han llegado a impactar las propuestas de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se ha puesto en manifiesto a través de las evaluaciones realizadas en distintos países; se advierte que no muestran cambios significativos en la mejora de la calidad de educación. Muchos de los docentes de América Latina han debido adaptarse a los cambios y reformas sin la necesaria preparación y por ello han tenido grandes dificultades que les han afectado personal y profesionalmente.

En los últimos veinte años se generaron 117 Leyes de Educación en el mundo y 25 en América Latina. Estas leyes se han dado a través de distintos procesos: primero, la “descentralización” de los Sistemas Educativos a través de la municipalización; segundo, la “refundación de los Sistemas Educativos”, con el desarrollo de nuevas leyes que han fijado y ordenado una nueva forma de ser y de hacer en la escuela; tercero, las “contrarreformas”, que han pretendido reformular las leyes anteriores, leyes con la nueva característica de un ajuste fiscal que lleva a la racionalización de los procesos educativos basada en el criterio de coste-beneficio y a la organización de un proyecto curricular centrado en competencias y estándares preestablecidos, con un elemento adicional: la pérdida de la centralidad de la Pedagogía.

Según el pensamiento de McLaren, (2003, p.127):

El proyecto básico de la pedagogía crítica en las últimas décadas ha sido indicar los problemas y oportunidades de la lucha política a través de medios educativos como manera de desafiar la alienación de la capacidad intelectual y el trabajo humano. Resulta incoherente conceptualizar la pedagogía crítica

como la hacen muchos de sus actuales exponentes, sin un compromiso con la lucha política y anticipada.

Se puede afirmar sin temor a equivocarnos que las reformas han sido realizadas en una lógica organizacional de la empresa en términos de coste, beneficio, productividad, eficiencia, aspectos que están reñidos con lo que ha sido el discurso educativo y pedagógico, y por lo tanto, son desconocidos para el profesorado. Este cambio de lógica representa un coste muy grande, no sólo en el tiempo de su implementación sino en la tarea misma con todas las resistencias que ocasiona.

Para ayudarnos a analizar los cambios ocurridos en América latina vamos a servirnos del pensamiento de Mejía, (2008, p.289) que hace unas ajustadas reflexiones sobre este fenómeno y sus consecuencias:

Esta misma lógica ha traído consigo una desvalorización del trabajador de la educación. El trabajador flexible propuesto para la unidad productiva de la globalización se traslada a educación; se le contrata temporalmente sólo diez meses al año, y sin seguridad social. De igual manera, los nuevos salarios, de los contratados a término fijo, no corresponden a los de otros profesionales con iguales años de formación. Con estos mecanismos se generan nuevos procesos de inclusión y exclusión que llevan a una pérdida de la autoestima y de valoración de la profesión docente, que queda reducida a un cierto trabajador informal que se ve obligado a ir a múltiples sitios para poder ajustar el salario mínimo para su reproducción física, humana y cultural.

Puede apreciarse que, a través de los cambios, se ha logrado introducir las nuevas tecnologías en las escuelas, generando herramientas o equipamientos tanto a nivel de laboratorios como de uso cotidiano, pero con una débil presencia de reflexión sobre el sentido y los resultados de la misma. Esto ha ocasionado que la mayoría de los docentes han sido obligados a estudiar, aprender e integrar el uso de las TIC's en sus aulas de manera precipitada, sin una adecuada preparación.

Los profesores han pasado del prestigio social a la falta de deseo de enseñar, de apóstoles a trabajadores de la educación, aunque muchos de ellos están

empeñados en recuperar la alegría de su profesión y apuestan por la formación y capacitación para abordar los nuevos desafíos de los cambios.

Como indica Mejía, (2008, p. 290):

La lógica empresarial se ha ido enfrentando a la lógica de la acción docente, no ha podido entender que los tiempos del cambio educativo son de larga y mediana duración. En ese sentido confunden la reforma de la educación con la reorganización administrativa que se hace de ella. Se hace visible la diversidad de actores externos en el proceso, destacando con claridad un grupo de técnico que programa y diseña, al tiempo que el maestro queda como un simple ejecutor. También, existe un cambio muy marcado en los actores del proceso, que desprende una crisis de identidad, toda vez que la profesión sufre readecuación. Se intenta, en ocasiones, ponerse a tono con la velocidad de los cambios, sin tener en cuenta los contextos culturales donde están anclados los actores... Paralelo al lugar del conocimiento, se construye una visión técnica del proceso educativo. En ella, los nuevos expertos, tecnócratas, deciden qué es lo que se debe hacer y cómo hacerlo, lo que produce una marginación de los implicados en la actividad escolar a quienes se señala como los que no tienen conocimiento para decidir cosas de este tipo. La mayor dificultad es que las transformaciones y modificaciones que se realizan no cuenta con un consenso social cómo, cuándo y dónde realizarlas, sino que se le da todo el peso a la orientación multilateral y a las exigencias que se hacen en estos lugares, contando con una cadena de tecnócratas nacionales que ocupan los lugares en los ministerios y funcionan como correa de transmisión de ellas.

1.1.3. Ser docente en la sociedad peruana.

¿Qué significa ser docente en Perú en el momento actual? Para muchos, ser docente es sinónimo de servicio, perseverancia, valor y sacrificio, para algunos es equivalente al fracaso, desprestigio, y cansancio.

Ser docente eficaz en una sociedad marcada por la pobreza creciente y por la urgencia de asumir los desafíos de la globalización es un gran desafío que exige un

perfil integral tanto a nivel personal y profesional, fruto de una formación inicial sólida y acciones en la formación continua.

La docencia en la sociedad peruana según Rivero (2008, p.39) *“Tiene doble percepción social: se considera que el maestro lo es todo y se le atribuyen muchas funciones sociales; y, en contraste, se la califica como una profesión de bajo prestigio social, lo que se expresa en reducidos salarios y en la falta de estímulos para que los maestros se actualicen, mejoren su labor e innoven”*.

La desvalorización de la profesión docente se vincula con las bajas remuneraciones y con un sistema precario de incentivos y bonificaciones que no asegura un salario básico suficiente para cubrir las necesidades del docente y sus necesidades familiares.

Siguiendo la reflexión de Rivero (2008), la desvalorización social del docente, también se relaciona con la escasa importancia que se da en el país a las duras condiciones en que desarrollan los profesores su trabajo, y a los significativos aportes que la labor docente representa para la construcción y el desarrollo del país. La literatura y la realidad coinciden en indicar que los docentes inician su trabajo en condiciones con muchas desventajas, como contratados o cubriendo licencias en lugares muy lejanos con acceso muy limitado, y en muchas ocasiones transcurre su vida laboral con escaso apoyo oficial o sin contar con él.

En Perú se puede constatar la precariedad docente según los resultados de la evaluación censal docente de inicios de 2007. Estos resultados indican que un tercio de los docentes no alcanzan a resolver preguntas necesarias para ubicarse en el nivel básico. De acuerdo con la información entregada por el Ministerio de Educación a la prensa, 32.6% de los maestros evaluados no ubicaron datos literales ni reconocieron el tema central en una lectura; 15.9% apenas llegaron al nivel 1; el 27% sólo lograron relacionar dos o más ideas del texto (nivel 2). Escasamente, la cuarta parte de los evaluados (24,3%) alcanzaron un óptimo nivel 3. En Matemáticas son más preocupantes: 85.7% de los evaluados no estuvieron en capacidad de resolver operaciones y ecuaciones fundamentales (Rivero, 2008).

1.2. Nuevas demandas en la profesión docente.

Los profundos cambios, que estamos viviendo en todos los ámbitos de la sociedad, sobre todo en los aspectos socioeducativos, generan nuevas exigencias en la tarea educativa y en la profesión docente. Gómez (2007), afirma que las necesidades educativas y el contexto de actuación docente han cambiado, que nunca hasta ahora el profesorado había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias, en un nuevo escenario profesional que afecta a la eficacia y al desarrollo personal del maestro.

Esteve (2006) señala la diferencia de la enseñanza hoy y de lo que era hace veinte años, el grado de dificultad es muy distinto, trabajar con un grupo de niños homogeneizados por la selección, y atender al cien por cien de los niños de un país, con el cien por cien de los problemas sociales que llevan esos niños. Por eso, se produce un gran desconcierto en muchos de los profesores y en buena parte de la sociedad, al valorar la situación actual del sistema de enseñanza con los esquemas de la enseñanza selectiva.

Ferrón (2011) afirma que estos cambios provocan que los profesores se enfrenten a la incertidumbre de unos sistemas educativos que están en plena transición. Ante estos cambios educativos el profesor, que ha tenido una formación basada en valores sociales y formas de vida distintos, debe adaptarse a las nuevas exigencias sociales y educativas

1.2.1. Demandas sobre las nuevas concepciones y políticas educativas.

Podríamos decir que el apoyo del contexto social hacia la enseñanza se ha modificado debido a que por una parte, el sistema de enseñanza ha defraudado a los padres respecto al futuro de sus hijos y por otra, la realidad ha demostrado que su extensión y masificación sólo ha conseguido metas limitadas respecto a la igualdad y la promoción social de los más desfavorecidos (Esteve, 2006).

Mientras que hace veinte años, los padres de familia estaban dispuestos a apoyar al sistema de enseñanza y a los profesores ante las dificultades del proceso de

aprendizaje y de la educación de sus hijos, en el momento actual encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que asista al profesor. La falta de apoyo y de reconocimiento social del trabajo docente se hace cada vez más patente; quizá también porque nuestra sociedad ha cambiado en sus patrones valorativos, hoy se valora más el tener y el poder, dejando de lado valores como el saber y el ser.

Si un profesor hace un trabajo de calidad dedicándole un mayor número de horas de las que configuran su jornada laboral, pocas veces se valora este esfuerzo; sin embargo, cuando la enseñanza fracasa, a veces por un cúmulo de circunstancias ante las que el profesor no puede operar con éxito, el fracaso se personaliza inmediatamente, haciéndole responsable directo con todas las consecuencias (Esteve, 2006).

Situándonos en la realidad educativa peruana, el Proyecto Educativo Nacional para el 2021 plantea, como una de las políticas, establecer un marco curricular nacional orientado a objetivos nacionales compartidos, unificadores y cuyos ejes incluyan la interculturalidad y la formación de ciudadanos. (PEN, 2006).

En los últimos veinte años, ha cambiado radicalmente la configuración del sistema educativo pasando de una enseñanza de élite, basada en la exclusión, la selectividad y la competencia, a una situación de enseñanza general, mucho más flexible e integradora, pero incapaz de asegurar en todas las etapas del sistema, un trabajo acorde con el nivel de titulación alcanzado por el alumno.

Mientras que hace veinte años una titulación académica aseguraba un estatus social y unas retribuciones económicas acordes con el nivel obtenido, en el momento actual los títulos académicos no aseguran nada, han surgido otros mecanismos selectivos que dependen ahora de las empresas privadas, de las relaciones sociales de la familia o de la obtención de otros conocimientos extracurriculares que no se imparten en el sistema reglado de enseñanza, tal como ocurre con los conocimientos de idiomas o de informática.

1.2.2. Demandas sobre la consideración social del profesor.

Una de las principales exigencias está centrada en la consideración social del profesorado. En el momento actual ha disminuido de manera notable la valoración social del profesor hecho que se pone de manifiesto en el bajo salario de los profesores que se convierte en un elemento más de la crisis de identidad que les afecta ya que los profesionales de la enseñanza, en todos los grados, tienen unos niveles de retribución sensiblemente inferiores a los de otros profesionales con su mismo nivel de titulación. En consecuencia, se ha producido una desvalorización de su imagen social, paralela a su desconsideración salarial.

En este sentido Rivero (2008) afirma la rapidez y el avance de las ciencias y la necesidad de incorporar nuevos contenidos a la enseñanza, junto con la necesidad de adaptarse a los problemas de una sociedad marcada por la aceleración del cambio social, imponen la dinámica de renovación permanente, en la que los profesores puedan aceptar los profundos cambios en la concepción y el desarrollo de su profesión. Ante esta realidad muchos profesores abandonan la docencia buscando su promoción en otros campos, o en los cargos dirigentes, alejándose de las aulas, dirigiendo, juzgando y criticando a los que siguen trabajando en ellas.

Por todo lo indicado, se hace necesario que se revalorice la figura del profesor proporcionándole oportunidades para que pueda desarrollar un trabajo educativo de calidad.

Paralelo a este proceso de exigencia de mayores responsabilidades educativas sobre el profesor, se registra un proceso de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización, fundamentalmente de la familia, por la incorporación masiva de la mujer al trabajo, la reducción en el número de sus miembros y la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia (Esteve, 2008).

Nadie puede esperar que la educación solucione ninguno de los problemas sociales pendientes mientras dejemos solos a los profesores, y el resto de la sociedad se inhiba en sus responsabilidades educativas. En este sentido, Marchesi y Díaz (Marzo, 2009, II. Nº 78) expresaron la importancia del rol de la familia en la escuela:

“La participación de los diferentes sectores sociales es imprescindible para que la educación escolar pueda cumplir sus objetivos. Entre todos ellos, la familia ocupa un lugar preferente”.

Ciertamente, nuestro sistema educativo debe dar respuestas a los nuevos problemas sociales, pero también deben desarrollarse los conceptos de sociedad educadora y de relación escuela-familia para crear una conciencia de responsabilidad compartida, y, sobre todo, un nuevo impulso al apoyo y al reconocimiento del trabajo de los profesores por parte de la sociedad.

1.2.3. Demandas sobre el ejercicio de la docencia.

El profesor se enfrenta ahora, y mucho más en el futuro, a la necesidad de integrar en su trabajo el potencial informativo de estas nuevas fuentes, modificando su papel tradicional. La incorporación de las nuevas tecnologías sustituyendo al tradicional libro de texto supone un profundo cambio en la actuación tradicional del profesor.

Con tal diversificación de funciones la actividad de profesor se ha fragmentado; además de las clases, el maestro debe empeñarse en labores de administración; reservar tiempo para programar, evaluar, reciclarse, investigar en el aula, orientar a los alumnos y atender a las visitas de sus padres, organizar actividades extraescolares, asistir a variadas reuniones de coordinación, ciclos y niveles; vigilar edificios y materiales, recreos y comedores (Esteve, 2006).

Varios investigadores coinciden en señalar la falta de tiempo para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesor, como la causa fundamental de su agotamiento. El profesor se encuentra sobrecargado de trabajo, obligándosele a realizar una actividad fragmentaria, en la que, simultáneamente, debe batirse en distintos frentes, atendiendo a tal cantidad de elementos diferentes que resulta imposible dominar en los distintos roles que se le pide que asuma.

Los derechos y deberes del alumnado y las Normas de Convivencia en el Centro y en el aula escolar deben suponer la búsqueda de un nuevo modelo de

autoridad, más democrático y con participación de todos los estamentos implicados. Se hace necesario una profunda revisión de la relación profesor –alumno así como de las relaciones establecidas entre el grupo de pares.

Las relaciones entre profesores y alumnos han cambiado profundamente en nuestro sistema de enseñanza. Anteriormente existía una situación injusta en la que el profesor tenía todos los derechos y el alumno solo tenía deberes y podía ser sometido a los más severos castigos. En el presente, observamos otra situación, igualmente injusta, en la que el alumno puede permitirse con bastante impunidad diversas agresiones verbales, físicas y psicológicas, a los profesores o a sus compañeros sin que en la práctica funcionen los mecanismos de arbitraje teóricamente existentes.

Las investigaciones recientes nos dicen que las agresiones a los profesores se dan con mayor frecuencia en la enseñanza secundaria que en la primaria, Igualmente hay una diferencia significativa en contra de los centros de enseñanza grandes o con un número excesivo de alumnos. Al parecer, el carácter impersonal de las relaciones humanas en estos centros masificados favorece el aumento cuantitativo y cualitativo de las actuaciones violentas (Esteve, 2006).

1.2.4. Demandas sobre la formación docente.

Vaillant (2004, citando a Braslavsky, 1999) sostiene que la formación docente aparece como uno de los desafíos más críticos del desarrollo educativo latinoamericano, e implica un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación de los maestros y profesores. En la revisión bibliográfica que realizamos, se insiste en la necesidad que tiene América Latina de responder a un doble desafío: por un lado, a la formación de calidad ante el ejercicio docente, ya que en la región muchos maestros y profesores están muy mal preparados, y por otro, el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio.

La primera condición para que se produzca una buena formación es que ésta tenga como punto nuclear a la persona del profesor, que tiene como primera exigencia que se conozca a sí mismo y que tenga un auto-concepto positivo como persona como

docente. En ese sentido Day (2007) indica: *“Si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos, los veo a través de un cristal oscuro, en la sombra de mi vida no revisada; y, cuando no puedo verlos con claridad, no puedo enseñarles bien. Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo conocer mi materia; no en los niveles más profundos del significado asumido y personal”* (p. 67, citando a Palmer, 1998, p.2).

La identidad profesional del docente está muy ligada al conocimiento de sí mismo. Significa que para poder enseñar bien, es necesario conocer a los alumnos y para conocer a los alumnos es necesario tener un conocimiento de sí mismo.

Según Day (2007), la identidad está íntimamente vinculada con el concepto del yo y el conocimiento de sí mismo es un elemento importante para los docentes en la elaboración y interpretación de su trabajo; piensa que las experiencias y acontecimientos de su vida personal están relacionados con sus funciones profesionales, que las complicaciones de la vida personal están estrechamente relacionadas con los problemas del trabajo. También puede suceder que los problemas del trabajo afecten y compliquen la vida personal y la salud del docente.

La identidad profesional docente, según Vaillant, (2007) significa una construcción dinámica, continua, y al mismo tiempo social e individual, producto de los distintos procesos de socialización; biográficos y relacionales ligados al contexto socio-histórico y profesional.

Esteve (2006), indica que las nuevas respuestas deben plantearse simultáneamente en varios frentes: Formación de profesores; inicial y formación continuada.

Según Cuenca y O’Hara (2006), citando el trabajo de Cuenca y Portocarrero (2003, p.9), señalan que en Perú, en el plano profesional-académico, *“la formación inicial presenta vacíos metodológicos y conceptuales, el perfil de los ingresantes a la carrera sigue siendo el no deseado, y persisten metodologías poco pertinentes y programas de capacitación que han pasado a ser remediadores de las vacíos en la formación inicial en lugar de complementar en servicio”*.

En la sociedad actual se le pide cada vez más a los docentes y se les da menos formación actualizada, se les exige más responsabilidades pero se les proporcionan menos medios o recursos para responder a las nuevas demandas. Por eso, se genera el “malestar docente” que repercute en la salud y en la enseñanza.

Según Esteve (2006) en estos últimos años, en respuesta a las nuevas demandas y exigencias de la sociedad, la educación ha introducido diversos cambios y distintas reformas haciendo de ella algo distinto que aún no llega a ser asimilado por la nueva situación de nuestro sistema educativo. Citando a Garrido y Valverde (1999), señala dos condiciones necesarias en el proceso de enseñanza- aprendizaje y en el trabajo diario: primera, que los docentes quieran el cambio, que tengan una voluntad clara para introducir modificaciones en respuesta a las exigencias y demandas de hoy y que estén convencidos de la bondad de los cambios que se plantean para que esos deseos lleguen a la realidad y tengan su efecto en la práctica. En segundo lugar indica que los docentes deben contar con los instrumentos o herramientas necesarias para poder responder a los cambios y poner en práctica las nuevas funciones que están surgiendo. No es suficiente tener solo la buena voluntad, es imprescindible adquirir las nuevas metodologías de trabajo, los nuevos apoyos técnicos y nuevas estrategias.

Por otro lado, Marchesi (2007) opina que la profesión docente debe tener un compromiso activo y positivo, mantener el optimismo y la esperanza en el futuro de las nuevas generaciones y de la humanidad, que los profesores deben vivir y transmitir la felicidad en su práctica docente pero solo pueden hacerlo cuando les gusta y se sienten satisfechos en su trabajo.

También, Marchesi plantea la importancia de educar y trabajar en las emociones de los profesores por su influencia en la actividad docente. Él, subraya la necesidad de asegurar el equilibrio emocional y bien estar de los docentes porque las emociones juegan un papel importante en el mundo de enseñanza en los tiempos actuales.

Sabemos que mantener el equilibrio y sentirse feliz y satisfecho en la práctica docente, en el momento actual, exige no sólo preparación y esfuerzo, sino que es necesario además un cambio de mentalidad, una mentalidad abierta y flexible. Esta idea ha sido confirmada por Bazarra, Casanova y García (2007) que subrayan que

para recuperar la pasión y el valor del propio trabajo se necesita un importante cambio de mentalidad que exige dejar de esperar tiempos mejores, tener rigor, curiosidad, hacerse preguntas, saber escuchar y tener la creatividad como equipaje y la felicidad como motor de la enseñanza.

La evolución de la profesión provoca también cambios de responsabilidades que, no sólo se han de enfocar en la enseñanza sino también en el aprendizaje aceptando los cambios socioeconómicos y culturales de los alumnos; esto obliga a que el docente introduzca nuevas herramientas o instrumentos para la educación, ya que tiene una batalla perdida porque los medios logran que el profesor no sea la única fuente de transmisión oral y escrita de conocimiento (Ferrón, 2011).

El aumento de las responsabilidades que se exigen a los profesores, no han venido acompañados de una mejora efectiva de los recursos materiales y de las condiciones de trabajo en las que se ejerce la docencia. La falta de recursos materiales es uno de los factores que fomentan el desánimo del docente. Los profesores que buscan con ilusión la renovación pedagógica de su trabajo en las aulas, se encuentran, frecuentemente, limitados por la falta del material didáctico necesario y de los recursos para adquirirlos fácilmente.

Esteve (2006) expresa que tanto Goble y Porter (1980), como Bayer (1980) destacan la idea de que la actuación práctica del profesor tiene una fuerte dependencia del marco institucional en el que enseñan, sin que individualmente sean capaces de modificar esas limitaciones: problemas de horarios, normas internas, prescripciones marcadas por la institución, la necesidad de reservar tiempo para otras actividades del centro al margen de su trabajo en el aula, limitan en muchas ocasiones la posibilidad de una actuación de calidad.

1.2.5. Demandas sobre la integración de las nuevas tecnologías.

En los últimos años, la aparición de potentes fuentes de información alternativas, desarrolladas básicamente por los medios de comunicación de masas, y muy particularmente por la T.V., están forzando y aún forzarán más al profesor a modificar su papel como transmisor de conocimientos. El profesor que pretenda mantenerse en el antiguo papel de única fuente de transmisión oral de conocimientos

tiene la batalla perdida. Además, desde los conocimientos adquiridos en estas fuentes de información alternativas, el alumno dispone de otros materiales con los que discutir la información recibida.

Mejía (2008) explica que los sistemas tecnológicos en este momento han cubierto todos los ámbitos. A nivel global, han generado transnacionalización de la economía, la cultura y la sociedad, produciendo un cambio en las prácticas de las profesiones y en el uso de las herramientas con las cuales esa tecnología se hace visible en la vida cotidiana y en los usos y saberes, para dar paso a la existencia de una “sociedad tecnológica”. Estas herramientas crean ilusión de que con su uso se da una ruptura en los modelos tradicionales de comunicación docente centrados en profesor(a)- alumno(a). Igualmente, las relaciones de la gestión educativa comienzan a alterar sus procesos haciéndolos aparentemente mucho más interactivos.

El extraordinario avance de las ciencias en los últimos veinte años y las variaciones en las demandas sociales, exigen un cambio en profundidad de muchos de los contenidos curriculares. La incorporación de nuevas materias, planteadas como auténticas demandas sociales, tal como es el caso de la informática, ha de suponer cambios o diversificaciones en el contenido del currículo, expresaba Esteve, (2006).

Sin embargo, desde la perspectiva de las actitudes de los profesores no nos deben extrañar: Algunos se oponen al cambio por pereza, desde una actitud inmovilista, ya que no están dispuestos a abandonar viejos temas que han venido explicando desde siempre y a tener que preparar otros nuevos que ni siquiera se habían desarrollado cuando ellos concluyeron sus estudios.

Según Rivero (2007), el dilema actual no es el elegir entre las nuevas tecnologías y los docentes, ambos tienen papeles insustituibles; sin embargo, se deben redefinir los papeles tradicionales del maestro. En el contexto peruano, es necesario abordar demandas como una mejor formación profesional, talleres de intercambio periódico de ideas entre docentes, enseñanza del uso de computadoras y otros medios electrónicos, y establecimiento de módulos de aprendizaje en redes locales y regiones. Igualmente, aprender a codificar y decodificar mensajes, así como conocer más de televisión y computación, ayudará al docente a comprender que estos medios rompen la secuencia lineal de la construcción curricular tradicional.

2. El Profesor y sus Roles en la Sociedad Actual

En general, se entiende como rol el conjunto de tareas y funciones, personal y socialmente asignadas a las que la persona debe responder con su conducta de modo que satisfaga las demandas de su entorno. El desempeño de rol incluye prescripciones y proscipciones, es decir "lo que debe y lo que no debe hacer" en nuestro caso hacemos referencia a los papeles que desempeña el educador dentro de la educación formal. (Martínez, 1997).

Todos somos conscientes de los cambios que se están produciendo en la sociedad actual. Estos cambios están afectando al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, y a los docentes que están teniendo que asumir nuevos roles o funciones en la escuela.

Ibarra (2006) afirma que los cambios a nivel mundial presentan un futuro incierto para muchos, y producen nuevas demandas, se modifican los roles de las instituciones y los agentes; al mismo tiempo surgen nuevos actores sociales.

En respuesta a estas nuevas demandas y como resultados del agotamiento de un modelo tradicional, los sistemas educativos en América Latina han iniciado procesos de transformaciones y reformas educativas que modifican las funciones y roles de los profesores y exigen una formación actualizada y permanente.

Fernández (2002) opina que la educación en Perú tiene que estar vinculada al desarrollo integral de la persona y de la sociedad, y es necesario contar con profesores que, además de tener habilidades y conocimientos especializados, deberán capacitarse en métodos activos y en informática aplicada a la enseñanza.

El profesor que pretenda mantenerse en el antiguo papel como única fuente de transmisión oral de conocimientos tiene la batalla perdida. Además, desde los conocimientos adquiridos en estas fuentes de información alternativas, el alumno dispone de otros recursos y materiales con los que discutir la información recibida.

El profesor se enfrenta ahora, y mucho más en el futuro, a la necesidad de integrar en su trabajo el potencial informativo de estas nuevas fuentes, modificando su papel tradicional. La incorporación de las nuevas tecnologías, sustituyendo al

tradicional libro de texto, supone un profundo cambio en la actuación tradicional del profesor (Esteve, 2006).

Según Garrido y Valverde (1999 citando a Delors, J. 1996), la escuela y los docentes deben asumir nuevos roles; la escuela debe convertirse en un lugar más atractivo para los alumnos facilitándoles el verdadero sentido de la sociedad de la información: es necesario que los problemas de la sociedad entren en la escuela y que el profesor oriente a los alumnos sobre las cuestiones sociales y que ponga en contacto al niño con el mundo y la sociedad que le rodea.

Hernández y Hernández (2008), dice que el docente del siglo XXI debe reunir una serie de características, habilidades y experiencias para esta sociedad de la información y debe ser un gestor de conocimiento compartido en el que las partes involucradas en el proceso de enseñanza/aprendizaje tengan relaciones positivas que favorezcan el éxito de todo el proceso. También indican las autoras citadas que el docente debe poseer competencias generales y especializadas con el objetivo de dinamizar de forma efectiva el proceso compartido de enseñanza/aprendizaje.

No podemos negar que hasta ahora, la persona del profesor sigue siendo clave en el proceso de aprendizaje del alumno desde la perspectiva de la interacción humana. Según Ayala (1998), el instrumento esencial del profesor es él mismo. Además de las habilidades y destrezas propias de la actividad que desempeña, su propia persona se convierte en instrumento central de acción profesional, sobre todo en aquellas actividades donde el eje principal es la relación humana. Es evidente que la práctica docente está ligada a los rasgos de personalidad del profesor, a sus actitudes y valores como persona y como profesional.

En la definición y desempeño de los roles actúan tres factores determinantes: el conjunto de circunstancias del contexto social, las características personales del sujeto que ocupa el puesto y las personas significativas en el cumplimiento de los roles.

2.1. El profesor como persona.

El Profesor como persona incluye la consideración de las características personales, las actitudes y los valores asociados al desempeño de la profesión.

Cartagenova (2007), afirma que el profesor como persona, la calidad de su personalidad, su crecimiento en el saber y en el ser influye profundamente en su efectividad profesional.

Pérez (2000) indica que sólo con un clima adecuado es posible aprender, por ello al abandonar las posiciones defensivas se puede crear un clima propicio al aprendizaje y más cercano a los alumnos. El valor de lo afectivo y no sólo de lo intelectual es otro de los pilares de este clima propicio para el aprendizaje. El sentimiento y la pasión son tan válidos y quizá más importantes que el intelecto cuando se trata de aprender o de realizar una tarea. La autenticidad del docente es otra de las cualidades que facilitan el aprendizaje.

Martínez (2003) tiene una reflexión sobre “la tarea de ser persona: es la fidelidad a sí mismo”. La fidelidad a sí mismo hace que la persona crezca en solidez y produce una sensación de coherencia con el propio talante personal.

Una persona con “talante” es la que frente a la rutina cotidiana, apuesta por la vida; frente a las respuestas fáciles, mantiene activa la voluntad; frente a la complicación, vive una actitud de sencillez; frente a la superficialidad, se vive en una actitud de cercanía, y de presencia consciente de sí misma.

Cartagenova (2007) describe algunas características del profesor como persona que asegura su gestión de calidad profesional. Seleccionamos algunas de las características que destaca:

- a. Sensibilidad es el acercamiento personalizado y cordial a los alumnos en todos los aspectos del trabajo académico, de percibir los desconciertos, problemas, las dificultades que los alumnos suelen experimentar, y de llegar oportunamente a ellos para poder dar la ayuda y la atención de un modo comprensivo, delicado y respetuoso.
- b. Curiosidad e interés son fuerzas tan arraigadas y poderosas en la persona que hace falta la existencia de pequeños esfuerzos para mantenerlas activas y vigorosas. Esta curiosidad le da vida al profesor, lo mantiene alerta a las posibilidades del saber, es el campo fértil en el que brotan los grandes intereses que han de dinamizar la acción y, le hace crecer como persona. La enseñanza le exige el cultivo de intereses muy amplios y de curiosidad

insaciable. El sano crecimiento supone equilibrio en el profesor y que se mantenga alerta a los síntomas tanto de aburrimiento y desinterés en su enseñanza como de superficialidad y dispersión.

- c. Amor, se describe como la más poderosa fuerza interna de acción del ser humano. También, se le reconoce como la capacidad de una mutua entregar personal, capacidad crucial para el crecimiento del ser y para su desarrollo saludable e íntegro. Sin amor ni puede el maestro crecer como persona ni contribuir al desarrollo real de la personalidad de sus alumnos. Cada maestro tendrá que autenticar por sí mismo las expresiones de su amor, pero ninguno podrá prescindir de él en su gestión educativa. El desamor y la indiferencia generan irrespeto, desdén y aun odio, sentimientos negativos y nocivos, inadmisibles en la interacción docente.
- d. Autodeterminación es uno de los factores que pueden tener tanta importancia para el crecimiento humano del profesor que le permite ser y actuar en base a sus recursos internos propios, a los que lleva siempre consigo, le fortalecen y le orientan, y que son su fuente personal de dinamismo y acción. Su talento, su libertad y su voluntad son las que han de regir sus decisiones y todo su quehacer. Nadie es verdaderamente libre si no puede crear su propio ambiente vital.
- e. Humildad- es reconocer la propia realidad, la confianza en nuestras capacidades, acogida y aceptación de nuestros límites. Sin ella, no es posible ni que el profesor crezca integralmente ni que ayude a sus alumnos en su desarrollo personal.
- f. Integridad personal supone responder a la invitación de superación en todos los órdenes de la vida, tanto de carácter personal como profesional. Un profesor íntegro, rico intelectual y profesionalmente pero mucho más rico como persona, podrá ser guía e inspiración para sus alumnos a fin de que ellos sigan decididamente su ejemplo, en una imitación de serena admiración y convencimiento leal.

Ayala (1998) indica que un profesor cumplirá mejor sus funciones docentes si se conoce bien a sí mismo, lo que implica un proceso de auto observación personal y de reflexión sobre su propia práctica en el aula. Hace algunas recomendaciones para que el profesor haga un mejor uso del instrumento de su propia persona:

- a. La neutralidad es fundamental que el profesor no se deje llevar por los problemas de sus alumnos, debe conocer las situaciones, buscar acciones posibles, asesorar al alumno.
- b. El humor se trata de ayudar al docente a ver las cosas de un modo más ligero y claro, sin perder el respeto y la atención a las acciones que se deban implementar.
- c. El interés activo supone atender con cuidado y detenimiento a cada uno de sus alumnos y para cada situación que se le presente.

Muchas veces la manifestación de un problema enorme para el alumno sólo se pone de manifiesto de una manera muy ligera y solo el interés activo de profesor podrá dimensionar la magnitud del problema concreto.

Latorre, Del Valle, y Serra (1991 citando a Abraham et al. 1986) en su obra *El enseñante es también una persona*, reflexiona en torno a la cuestión de que el profesor es alguien que precisa encontrar en su trabajo un clima de aceptación que le estimule a buscar métodos cada vez mejores. Necesita el apoyo, la comprensión y la consideración de toda la comunidad escolar y social; pero fundamentalmente precisa saberse estimado y valorado por sus propios alumnos ya que es con ellos con quien más tiempo convive.

2.2. El Profesor como educador y tutor.

El profesor ante la sociedad actual, debe poseer muchas cualidades para desempeñar correctamente con profesionalidad y satisfacción su trabajo, en esa doble vertiente de la educación: ser buen educador y ser buen tutor. Según Carrero (2009), si el docente cumple estas dos premisas, todas las demás vendrán por añadidura.

El Profesor como educador y tutor considera el talante y las actuaciones que describen el ejercicio de la función educadora en las tareas específicamente centradas en la formación de los estudiantes y, más concretamente, en el desarrollo de valores y actitudes.

Según Méndez, Tesoro y Tiranti (2006, p.58 citando a Müller 2001) señalan algunas características del profesor como tutor:

- a. Interesarse por los alumnos, atender sus problemáticas, reconocer y respetar a cada alumno como único y distinto.
- b. Recibir y contener empáticamente las problemáticas individuales, grupales e institucionales.
- c. Mantener una distancia óptima respecto a las problemáticas atendidas, sin involucrarse personalmente en las mismas y sin escudarse en una lejanía defensiva.
- d. Aceptar el conflicto individual, grupal e institucional como aspectos integrantes del aprendizaje, conocer los propios límites y solicitar ayuda para afrontar situaciones difíciles, tanto en lo personal como en lo estrictamente profesional y proseguir en forma continua la propia formación profesional.

Méndez, Tesoro y Tiranti (2006, p.58) agregaron algunas características:

- a. Abrirse al diálogo, escuchar y hacerse escuchar e insertarse como una figura central en la dinámica de un centro educativo.
- b. Saber trabajar en equipo, reconociendo que uno no lo puede saber todo, y que un tercero va a aportar una mirada diferente a lo que para uno ya no tiene otra alternativa.
- c. Tener una mirada de conjunto sobre las distintas realidades que analizará y, con esa mirada, poder intervenir de manera integral y orgánica.
- d. Generar simpatía entre sus alumnos sin abandonar sus funciones de educador, ser discreto y saber manejar la información que recibe con el fin único de ayudar y promover a sus alumnos.
- e. Adherir a los valores y principios que el colegio propone sin confundir, en su mensaje, los criterios personales.

Siguiendo la idea de Perea (2009), para ser un buen tutor, primero, tiene que ser consciente de la importancia de su función. Es importante que el tutor le dedique el tiempo necesario para atender a sus alumnos, mantener relaciones periódicas con las familias y coordinarse y auxiliarse en los demás compañeros, así como en otros profesionales externos al centro.

Méndez, Tesoro y Tiranti, F. (2006, p.45) opinan que el profesor tutor puede sumir dos roles:

- a. El de docente de su asignatura.
- b. El de tutor orientador.

Méndez, H., Tesoro, J.R. y Tiranti, F. (2006, p.5 citando a Arboledas, 1996) señalan las diferencias existentes del rol docente definiendo la función primordial de cada uno. El cuadro siguiente sintetiza las funciones del profesor:

Educador (Monitor o Ayudante)	Enseñante	Tutor
Función primordial: Cuidado de la disciplina. Empleo del tiempo libre.	Función primordial: El desarrollo del aprendizaje de sus alumnos en la clase. Hay orientación implícita.	Función primordial: Optimizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje la promoción social y personal.

Tabla1: Funciones del profesor.

Según Marqués (2011) ser tutor en la sociedad actual significa:

- a. Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes individualmente, proporcionar los feed-back adecuados en cada caso y ayudarles a seleccionar las actividades de formación más adecuadas a sus circunstancias.
- b. Utilizar las TIC para facilitar y mejorar la acción tutorial: bases de datos para el seguimiento de los estudiantes, tutorías telemáticas, etc., en tanto los alumnos sean menores de edad o las circunstancias lo aconsejen, mantener contactos con sus familias.
- c. Ser ejemplo de actuación, portador de valores y actuar como ejemplo para los estudiantes: en la manera de hacer las cosas, en las actitudes y valores (entusiasmo, responsabilidad en el trabajo...)
- d. Dar ejemplo en la selección y buen uso de los recursos tecnológicos utilizándolos (como instrumento didáctico y como recurso de trabajo en general) solamente cuando (y de la manera que) aporten ventajas sobre el empleo de otros materiales más asequibles y en la organización de los recursos tecnológicos (a nivel personal, clase, centro...).

En definitiva, la tarea del profesor-tutor-educador en la sociedad actual es muy variada y compleja, necesita manejar distintos elementos e informaciones, atender las

inquietudes de sus alumnos y saber coordinar pero todo esto apunta al mismo fin de conseguir el desarrollo integral del alumnado.

2.3. El profesor como mediador.

Según Román y Díez (2008), las nuevas funciones del profesor, que emergen en la actualidad en el marco de la reflexión educativa, se pueden concretar en estas tres:

- a. Profesor como mediador del aprendizaje
- b. Profesor como mediador de la cultura social e institucional
- c. Profesor como arquitecto del conocimiento.

2.3.1. El profesor como mediador del aprendizaje.

El profesor como mediador del aprendizaje elige y selecciona los contenidos (formas de saber) y los métodos (formas de hacer) más adecuados para tratar de desarrollar las capacidades previstas.

Las capacidades y las destrezas básicas se desarrollan muy lentamente, pero cuando una destreza concreta se interioriza facilita la modificabilidad estructural cognitiva y los bloqueos en el aprendizaje serán menores y se aprenderá antes, mejor y se molestará mucho menos. También el alumno mejorará su autoestima escolar y el profesor se sentirá profesionalmente mucho mejor. Pero este planteamiento no es una tarea profesional individual, sino de equipo.

También en los alumnos con problemas para aprender el profesor como mediador del aprendizaje selecciona apoyos para el contenido y los orienta al desarrollo de capacidades y destrezas.

Pero esta mediación no desarrolla sólo capacidades sino, sobre todo, valores y actitudes, no sólo procesos cognitivos, sino también procesos afectivos. Los valores y las actitudes se desarrollan sobre todo por métodos o formas de hacer, no sólo individuales, sino también colectivas. No sólo por parte de un profesor, sino también por parte del equipo de profesores. Por lo cual podemos hablar también de una mediación institucional (Román y Díez, 2008),

2.3.2. El profesor como mediador de la cultura social e institucional.

La cultura social e institucional se compone de capacidades y valores, contenidos y métodos, y la metodología mediacional implica la organización institucional de contenidos y métodos / procedimientos orientados al desarrollo de procesos cognitivos y afectivos.

Lo que suele quedar después de finalizada la escolarización es nivel real de desarrollo de determinadas capacidades, destrezas y determinados valores y actitudes. La cultura social aparece recogida en los Programas Oficiales y la cultura institucional en el Proyecto Educativo Institucional: en ellos existe un estilo de persona y de ciudadano a desarrollar con determinadas capacidades y valores. Por ello afirmamos que Profesores e Instituciones son mediadores de la cultura social y de la cultura institucional.

Esta mediación pasa, primero, por una adecuada identificación de capacidades y de valores, para posteriormente tratar de desarrollarlos. Para ello se dispone, entre otras cosas, del currículum, que en la práctica, si se estructura adecuadamente, constituye un “programa de intervención para el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos” a largo plazo. .

Pero además existe una metodología mediacional al seleccionar contenidos y métodos para el desarrollo de capacidades y valores como metas a conseguir. Existen muchos profesores e instituciones que continúan convirtiendo los contenidos o los métodos en fines y por ello su función mediadora es muy limitada y dispersa. La cultura no es sólo los contenidos o los métodos, sino que también constituyen la cultura las capacidades como herramientas mentales utilizables y los valores como tonalidades afectivas de las mismas. La escuela como institución debe desarrollar también la “inteligencia afectiva o emocional”, en el marco de una cultura social e institucional (Román y Díez, 2008).

2.3.3. El profesor como arquitecto del conocimiento (mediador del conocimiento).

La arquitectura del conocimiento facilita el aprendizaje de los contenidos (formas de saber), al tratar de almacenarlos en la mente – memoria del aprendiz, para que estén disponibles cuando se necesiten. Y ello pasa por ser respetuosos con los

procesos de aprendizaje del aprendiz: percibir – representar – conceptualizar tanto por la vía inductiva como por la deductiva.

El profesor como arquitecto del conocimiento debe generar secuencias inductivas, partiendo de la experiencia de los aprendices, o deductivas al partir de los conceptos para tratar de llegar a los hechos y explicar éstos. O lo que es mejor, aplicar -al menos de una manera aproximada en las aulas- la metodología científica: inductiva y deductiva.

Además para que el aprendizaje sea significativo, debe tenerse en cuenta el tomar como punto de partida los conceptos previos de los aprendices, para situar e integrar lo nuevo que se aprende en lo que ya se sabe. Conviene recordar que aprender es modificar los conceptos previos y, cuando lo que se aprende no se sitúa en lo que se sabe, se rechaza sin más o se aprende de manera memorística.

Pero también el profesor como arquitecto del conocimiento maneja técnicas arquitectónicas, que se apoyan en la representación mental y en la propia imaginación, tales con los modelos conceptuales: redes conceptuales, esquemas conceptuales, mapas conceptuales, marcos conceptuales, etc. Ello facilita la comprensión de lo aprendido y sobre todo su almacenaje en la memoria a largo plazo, para que esté disponible cuando se necesita. En una cultura acumulativa, enciclopédica y cambiante es muy importante organizar los contenidos a aprender en forma de secuencias significativas, para que el aprendiz encuentre sentido a lo que aprende. Esto supone articular los contenidos de una manera jerárquica e interrelacionada.

El profesor como arquitecto del aprendizaje debe por tanto luchar contra corriente y generar estructuras interrelacionadas, construyendo imágenes visuales para convertirlas en imágenes mentales (bases de datos) para desde ellas facilitar la organización de bases de conocimientos.

Las nuevas funciones del profesor suponen un fuerte reto profesional y una auténtica reconversión mental, que sólo puede darse de manera progresiva, “sin prisas pero sin pausas”. En las escuelas existen serios problemas no sólo de aprendizaje, sino también de convivencia. El viejo modelo de profesor y de escuela está agotado. En la sociedad de la globalización y del conocimiento, emergen nuevos modelos de acción e intervención educativa, en el marco de las organizaciones (Román y Díez, 2008).

2.4. El profesor como Investigador

Según Martínez (1997), el Profesor como investigador destaca la necesidad de la reflexión constante sobre la propia práctica; considera al profesor como un profesional crítico que asume un papel activo en la construcción del conocimiento y en elaboración y desarrollo de la propia enseñanza

La consideración del profesor como investigador pone de relieve que este modelo de "ser profesor", en el momento actual, es el privilegiado entre los estudiosos de la temática vinculada al análisis del ejercicio de la función docente. Sin embargo, los orígenes de esta consideración del profesor son bastante remotos, diversos autores los sitúan en las aportaciones de Dewey (1939) cuando se refería a la enseñanza reflexiva como la que exige una "consideración activa y persistente de las creencias y principios que sustentan la actuación docente". (Martínez, 1997).

Las aportaciones más recientes consideran que el oficio de enseñar es inseparable del conocimiento de lo que se enseña, es decir que la enseñanza es intrínseca. Parten del supuesto de la estrecha e indisoluble relación existente entre investigación y acción educativa, de que la educación es un arte, entendiendo por tal el ejercicio de una técnica expresiva de significado que expresa de manera accesible a los educadores una comprensión sobre la naturaleza de aquello que se enseña (Gimeno, 1983; Stenhouse, 1985; Pérez, 1987; Zeichner, 1992 y 1993) según el estudio de Martínez (1997).

Consideran al profesor como un profesional que ejerce su trabajo de manera autónoma y crítica, convirtiéndose en sujeto activo en la planificación y desarrollo de la enseñanza, en una persona que reflexiona permanentemente sobre la propia práctica, sobre sus valores educativos y sobre cómo los traduce a la vida cotidiana del aula. Pero además la enseñanza es una actividad compartida, el maestro debe formar parte de una comunidad de profesores que se concentre en el arte de enseñar (De la Garza, 1995 y Hargreaves, 1996 citado por Martínez, 1997).

A todo ello se añade que el profesor es un profesional comprometido con el cambio y la innovación que no se reduce a la mera gestión de la vida del aula, sino

que trasciende el ámbito escolar y busca la transformación de las estructuras sociales que enmarcan la actividad académica.

Las principales consecuencias prácticas que se derivan de este planteamiento apuntan hacia cuatro aspectos fundamentales:

- a. El conocimiento profesional no es algo “acabado”, “elaborado” y “consumido” de manera genérica, sino que supone una construcción creativa personal llevada a cabo en un proceso de interacción dialéctica de teoría y práctica. Esto supone una concepción diferente de la propia “competencia y eficacia profesional” que está vinculada a situaciones personales propias y a contextos y escenarios específicos. Por tanto el maestro no puede, ni debe aceptar el hecho de que, en ocasiones, se le quiera reducir a mero “ejecutor” del currículum diseñado desde instancias sociales y políticas superiores del Sistema Educativo, sino que debe exigir el ejercicio de su autonomía en la planificación y desarrollo de la enseñanza, aunque esto comporte una serie de exigencias sobreañadidas, en el plano personal y profesional.
- b. La función crítica implica un compromiso personal con la investigación que supone el ejercicio de una reflexión constante y una permanente crítica hacia la propia práctica y un planteamiento cooperativo y compartido de la docencia que exige, por una parte el permanente diálogo y comunicación con los compañeros de profesión y, por otra el conocimiento y comprensión de los pensamientos, percepciones y vivencias de los estudiantes.
- c. La reflexión no es ni independiente ni neutral ante los valores; expresa y sirve a intereses concretos humanos, políticos, culturales y sociales. No es indiferente ni pasiva ante el orden social, sino que contribuye de manera activa a la reproducción o a la transformación de las prácticas ideológicas que están en la base del orden social y que tienen una amplia repercusión en la práctica docente. Por tanto la reflexión del Profesor no se reduce simplemente al ejercicio creativo de la creación de nuevas ideas, sino que es una práctica con poder para reconstruir la vida social: en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social. El profesor se convierte en un promotor y reformador social que asume el carácter político de la enseñanza que implica un compromiso con la indagación como práctica social que pone en camino para la transformación de las estructuras sociales.

- d. Las principales implicaciones de este planteamiento en la capacitación de los profesores nos conducen a afirmar que la formación debe consistir en el desarrollo del profesor como artista. Esto significa, que el desarrollo de la actuación docente exige una comprensión de la naturaleza del conocimiento expresado en el arte de la enseñanza y el aprendizaje.

El profesor que es capaz de utilizar con agilidad, flexibilidad y supervisión su habilidad intuitiva se asemeja al profesional reflexivo al que se refiere Marchesi (2007 citando a Schön 1987) y cuyo perfil ha impulsado una estrategia coherente para la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

Marchesi (2007 citando a Schön 1987) indica que lo que caracteriza al docente cualificado es el pensamiento práctico que se construye a partir del conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción. El docente no sólo activa sus conocimientos implícitos y automáticos en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, sino que también debe de adaptarse a las condiciones cambiantes que se producen en el aula y ha de reflexionar posteriormente sobre lo que ha sucedido para contrastar el efecto educativo de la respuesta proporcionada. La intuición es una forma de reflexión en la acción que necesita después su contrapunto analítico. La razón y la intuición deben armonizarse y apoyarse mutuamente para promover un cualificado desarrollo profesional.

Podemos observar que existen unos profesores reflexivos e intuitivos, capaces de adaptarse a las cambiantes situaciones de la enseñanza y generar nuevas respuestas. Estos profesores tienen confianza en las propias posibilidades profesionales y en la capacidad de gestionar las situaciones imprevistas con respuestas innovadoras, una confianza que se nutre también de las buenas relaciones con los alumnos y con los compañeros.

Para llegar ser un profesor investigador es necesario tener una trayectoria profesional reflexiva e innovadora que descansa en rapidez de la respuesta y la relativa seguridad en su acierto. También ayuda de forma decisiva la voluntad de los profesores para desarrollar una meta o un proyecto en su acción docente de manera que contribuya a mantener el esfuerzo, a superar las dificultades y a disfrutar con la búsqueda de soluciones creativas e imaginativas.

Marchesi (2007) señala que en el límite de las competencias -como expresión de buen hacer profesional de docente- se encuentra la intuición y su interacción dinámica con otras formas de conocimiento. Pero la intuición no está al margen de los sentimientos de los profesores, de sus relaciones afectivas, de su confianza profesional, de su participación en actividades innovadoras, de su proyecto educativo y de sus valores, del significado que atribuye a su actividad docente, de su satisfacción y de su bienestar profesional.

Según Arroyo (2009) el Profesor como investigador, deberá desarrollar o fortalecer entre otras las características las siguientes:

- a. Elevado nivel de competencia en el aula con respecto a su materia y alto grado de capacidad para comprender y tratar al estudiante y buenas relaciones personales con sus alumnos.
- b. El Profesor como Investigador; preocupado por unir la teoría con la práctica, promotor de innovaciones en el aula y entre sus colegas, interés de cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el desarrollo de la investigación.
- c. Poseer conocimientos en investigación y una actitud positiva para aplicarlos en clase.

En la sociedad actual es imprescindible que el profesor asuma el papel del profesor investigador, capaz de analizar su práctica de modo reflexivo en colaboración con sus compañeros. De esta manera el profesor aprende a conocer el ritmo de desarrollo de los alumnos, las exigencias del aprendizaje, los métodos de intervención didáctica y ayuda encontrar otras alternativas para mejorarla.

Abio (2006) afirma que todo profesor puede y debe ser un investigador, que la teoría y la práctica tienden a traer resultados más efectivos. Añade que el profesor por naturaleza es un investigador y conoce muchos profesores que tienen esas características:

- a. Experiencia práctica sobre los mecanismos de enseñanza y aprendizaje;
- b. Conciencia sobre problemas recurrentes en la sala de aula;
- c. Poder de reflexión y poder de cuestionamiento;
- d. Poder de resolución de problemas;
- e. Creatividad.

En definitiva la educación producirá aprendizajes significativos, en el tanto desarrollemos la investigación en el aula, que haga accesible el conocimiento al alumno de forma innovadora y estimule al profesor a desarrollar una enseñanza creativa (Arroyo, J. 2009).

Espinoza (2008) opina que el profesor educa con su manera de integrarse de forma plena o de manera precaria en la modernidad, en los espacios que la sociedad le ofrece para transformarse en un ser moderno. Por ello, el rol investigador, innovador y reflexivo del maestro es neurálgico en el proceso de cambio. En este sentido afirma Assael (1996: 46-52, citado por Espinoza, 2008) que: *“El cambio de la función del profesor y de la organización del trabajo docente exige, que el proceso de innovación requiere ser asumido a partir de una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas institucionalizadas”*.

Es decir, que los profesores investiguen los problemas pedagógicos a los que enfrentan en su práctica cotidiana, y con el aporte de teorías pedagógicas, intenten comprenderlos en su complejidad para elaborar nuevos conocimientos que les permitan abordar dichos problemas con estrategias diversas.

Espinoza (2008, citando a Briones 2000, pp. 44-145), señala la responsabilidad del profesor de comprometerse directamente con la investigación que se refiera a su labor como educador y según él ese compromiso y acción debería tomar las siguientes formas:

- a. El profesor reflexivo, la investigación-acción
- b. El profesor como usuario de los resultados de la investigación educativa
- c. El profesor como investigador individual, es decir, el profesor-investigador
- d. El profesor como participante en equipos de investigación.

Los profesores que ponen en práctica la innovación y la investigación; pero sin dejar de ejercer su oficio diariamente en las aulas y en las instituciones, han asumido un papel reflexivo sobre su propia práctica y sobre la de su institución, y se han comprometido a realizar cambios significativos para ellos y para sus estudiantes, o a adelantar procesos sistemáticos de estudio y análisis de las prácticas o de los mismos cambios, sirva para comprender diversos significados de la educación. En este sentido, han asumido un liderazgo intelectual que transforma la práctica y sirve para

alimentar la teoría de una disciplina que justamente tiene como criterios de validez del conocimiento el contraste con la vida y no solamente la explicación de los fenómenos.

Siguiendo la idea de Espinoza (2008), este reto es el que tiene que afrontar el maestro contemporáneo y con las armas de pedagogo investigador e innovador hacer de la educación una tarea práctica, útil, transformadora y protagonista dentro de la sociedad. Y parafraseando a (Oyague, 2002, p.55) en cuanto al nuevo maestro, postula que: *“La práctica pedagógica del maestro debe relacionar el ser con el conocer”*. Por cuanto, construir ese nuevo maestro, implica tomar como punto de partida y de llegada, el desarrollo de actitudes investigadoras en los actuales y nuevos maestros.

Según Espinoza (2008 citando a Oyague, 2002 p.55) indica que en este siglo, el rol del nuevo profesor exige las siguientes características:

- a. Ser abierto a la realidad del presente, a los adelantos mundiales y tener visión de futuro – significa constituirse en agentes que logren vincular a través de experiencia, la ciencia con la vida, la cultura académica con la cultura pública, el pasado con el presente, el conocimiento humanístico con el científico, el pensamiento con la razón y la tecnología con el arte.
- b. Adoptar actitudes de reflexión de los diversos paradigmas del conocimiento, buscar mejorar los resultados en el aprendizaje con características claras de autonomía, permanencia y creatividad a través de la investigación y la innovación de la enseñanza.
- c. Implementar como instrumento fundamental de la práctica pedagógica el enfoque interdisciplinar y transdisciplinar.
- d. Atender la necesidad de desarrollar en el niño, su integralidad multidimensional (cognitiva, afectiva, creativa, filosófica, lúdica, social, política, etc.).

Cazenave y Baez (2000, p. 67) hace una redefinición del papel docente:

- a. Orientado al desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes en los estudiantes y al desarrollo e internalización de valores y conciencia ético-moral.

- b. Favorecedor del autoaprendizaje, actualización del conocimiento, del aprendizaje autónomo; facilitador del manejo de la información del conflicto, la incertidumbre, la complejidad, negociación, que permita la comprensión de la realidad del estudiante y favorecedor del trabajo colaborativo de los estudiantes.
- c. Que su actuar sea concordante con la realidad en que se desempeña y estimular en el estudiante el desarrollo de su capacidad crítica y creativa.
- d. Desarrollar la capacidad de comunicación para favorecer las relaciones interpersonales con los distintos agentes sociales y constituirse en un modelo de actitudes frente al cambio, desarrollar la capacidad de riesgo y manejo de la incertidumbre.

Se puede constatar que la labor del docente formador, enseñante va mucho más allá de su trabajo como mero instructor y tiene que ver no sólo con su rol en el entramado social, sino con su compromiso con las personas de sus alumnos, en una interacción cercana y cordial. Es ahí donde se juega toda la relación pedagógica, no sólo la de las personas que están en los roles de profesor y de alumno, sino de la institución escolar completa, añadida a ella además, las instituciones políticas, económicas y sociales interesadas en su quehacer. Es necesario personalizar la relación pedagógica para hacer de ella una comunicación humana.

Marqués (2011, p. 56), sintetiza las principales funciones que los profesores deben realizar en la sociedad actual:

- a. Planificar cursos (conocer las características individuales y grupales de su alumnos; diagnosticar sus necesidades de formación; diseñar el currículum) y diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas y que consideren la utilización de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación...).
- b. Buscar y preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionar los recursos), proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden (informar a los alumnos de las fuentes de información, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura que han sido previamente contrastados...).

- c. Motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura...), hacer participar a los estudiantes (incentivar la presentación pública de algunos de los trabajos que realicen...), facilitar la comprensión de los contenidos básicos y ser ejemplo de actuación y portador de valores y asesorar en el uso de recursos, orientar la realización de actividades y hacer la tutoría (presencial y telemática).
- d. Realizar trabajos con los alumnos (implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes), evaluar (evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación de los estudiantes y de las intervenciones docentes) y fomentar actitudes necesarias en la “sociedad de la información” (actitud positiva y crítica hacia las tecnologías de la información y de la comunicación; valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico, así como del trabajo autónomo, ordenado y responsable; trabajo cooperativo. Adaptación al cambio, saber desaprender...).
- e. Trabajos de gestión (realización de trámites burocráticos... colaborar en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas...), formación continua (actualización en conocimientos y habilidades didácticas; mantener contactos con otros colegas y fomentar la cooperación e intercambios...) y contacto con el entorno (conocer la realidad del mundo laboral al que accederán los alumnos; mantener contacto con el entorno escolar...).

En el informe del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha sobre “El educador en la sociedad del siglo XXI”, se señalan algunos rasgos que definen el modelo de profesor que se está demandando desde la sociedad: (Fernández, 2003, p.78).

- a. Educador que forma a la persona para vivir en sociedad, desarrollando una educación integral que incluye la formación de conocimientos, procedimientos y actitudes.
- b. Que oriente a los alumnos simultáneamente a la realización de sus tareas de enseñanza.

- c. Educador democrático, abierto a la participación, justo en sus actuaciones, tolerante, motivador capaz de despertar en los alumnos el interés por el saber y por desarrollarse como personas.
- d. Capacitado para aprender de la reflexión sobre su propia experiencia y implicado con su profesión, vacacionado, que busca contribuir a la mejora de la situación social a través de su ejercicio profesional.

Siguiendo la idea de Fernández (2003), los nuevos profesionales del aprendizaje deberán reorientar sus objetivos en función de la cultura circundante, así como sus procedimientos y técnicas. Necesitan cambiar su manera de trabajar, tanto individual como grupalmente, su relación con la organización del centro y la manera de acceder a la información que se necesite.

Se puede resumir el profesor y sus roles en el poema de Celaya (s.f.):

Educar es lo mismo que poner un motor a una barca... hay que medir, pesar, equilibrar... y poner todo en marcha. Pero para eso, uno tiene que llevar en el alma un poco de marino....un poco de pirata...un poco de poeta...y un kilo y medio de paciencia concentrada. Pero es consolador soñar mientras uno trabaja, que ese barco, ese niño irá muy lejos por el agua. Soñar que ese navío llevará nuestra carga de palabras hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.

3. El Desempeño Profesional del Docente

“La pequeña-gran revolución que necesita la escuela nace hoy de las aulas y de los claustros. Está dentro de cada profesor. Recuperar, subrayar el valor y la pasión por el propio trabajo, exige cambiar de mentalidad...” (Bazarra, Casanova y García, 2007, p. 18).

El cambio social ha transformado no sólo los roles de los profesores y funciones en la escuela, si no toda la actuación o desempeño profesional del docente. Marcelo y Vaillant (2009) afirman que las transformaciones sociales se aplican también al contexto del aula y obligan a una revisión en profundidad de la actuación docente, los contenidos del aprendizaje y las condiciones de trabajo.

El desempeño profesional del docente es un tema de creciente interés e importancia para la sociedad actual sobre todo para las Instituciones Educativas. Apostar por la calidad de la educación hoy es un gran reto y una tarea difícil y costosa. Es cierto que hay necesidad de recuperar la pasión de los profesores por su trabajo, mantener la ilusión hacia su tarea a pesar de todas las dificultades del contexto y ante las nuevas exigencias y necesidades que permanentemente surgen en las escuelas.

Según lo que indican Bazarra, Casanova y García (2007 p.18): *“Ante el reto de este tiempo lleno de cambios y de incertidumbres, los colegios, los profesores, no podemos intentar seguir respondiendo a los retos desde el coraje individual, desde la urgencia de lo inmediato. La educación de los niños y adolescentes del siglo XXI merece más dedicación, creatividad, profesionalidad, esperanza e ilusión...es un reto fundamental que todos debemos sentirnos implicados”.*

Realmente, en el día de hoy supone un gran desafío llegar a todo lo que plantean Bazarra, Casanova y García porque sabemos que las presiones que experimentan los profesores en las aulas, el manejo de la disciplina de los alumnos, la falta de la colaboración de los padres de familia, el uso de las nuevas tecnologías y metodologías en la escuela afectan de manera importante al ejercicio de la actividad docente y a la propia persona del enseñante.

Para poder seguir profundizando en el tema, es necesario definir el concepto de desempeño profesional docente.

3.1. Concepto de Desempeño Profesional del Docente.

El concepto del desempeño profesional es muy amplio y está caracterizado de diversa manera por los distintos autores que lo tratan.

Peña (2002, p.6), define el desempeño profesional como *“...toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta, de lo que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución.”* Esta primera definición expresa *una acción que se reduce al proceso de su cumplimiento* y no incluye su resultado o efecto.

Remedios (2005, p.5) dice que el desempeño profesional se refiere *“...a cualquier actividad, si alguien sabe hacer algo o si está capacitado para efectuar una tarea en particular, o sea se vincula a la preparación de las personas para desarrollar una actividad en su interacción social, que le permite transformar, conocer y valorar esa realidad que le rodea.”*

Por otra parte, Ponce (2005) señala que el desempeño profesional se refiere a la actuación del docente, que expresa la interrelación dialéctica de las competencias profesionales pedagógicas para orientar, guiar, controlar y evaluar el proceso educativo y la producción intelectual del profesorado en formación, con la que demuestra el dominio de las tareas y funciones diseñadas para ese rol, en los diferentes contextos de actuación.

Añorga (2006) señala que el desempeño profesional es la capacidad del profesor para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo y las funciones profesionales que exige un puesto de trabajo. Esta definición trata de la conducta real del trabajador en relación con las otras tareas a cumplir en el ejercicio de su profesión. Este concepto trata sobre lo que el docente en realidad hace y no sólo lo que sabe hacer.

Para Ledo (2007, p. 30), el desempeño profesional es *“la conducta mantenida por el trabajador en el desarrollo de una tarea o actividad durante el ejercicio de la profesión”*. Es una definición que se centra en el comportamiento en la actuación profesional o en el proceso de desarrollo de la profesión.

Según Olivero (2007), el término desempeño profesional: se refiere al carácter y la calidad del quehacer y práctica docentes de acuerdo con ciertos criterios y pautas que se valoran como un buen desempeño, dentro de determinados estándares.

En este estudio, el desempeño profesional docente se refiere a la capacidad para llevar a cabo, de manera competente, las funciones inherentes al desarrollo de su actividad educativa y de manera más específica al ejercicio de la docencia. Así mismo, con una visión integrada y renovada, puede entenderse como el proceso de desarrollo de sus habilidades, competencias y capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los agentes sociales que intervienen en la formación de los alumnos y participan en la gestión y fortalecimiento de una cultura institucional democrática.

3.2. Factores que Influyen al Desempeño Docente.

En estos momentos de cambio, son muchos los factores que influyen en el desempeño docente. Mencionamos algunos factores que tienen influencia significativa en el desempeño docente: formación y capacitación permanente de los profesores, motivación, relación profesor-alumno, vinculación escuela-familia, perfil y condiciones laborales, organización y clima institucional, uso de las nuevas tecnologías y políticas educativas.

3.2.1. Formación inicial y Capacitación Permanente de los profesores.

Uno de los factores que inciden en la vida escolar sobre todo en la actuación docente es la formación inicial y capacitación permanente de los profesores. Para afrontar los efectos de los cambios sociales, muchos autores ven de suma importancia la necesidad de que los profesores reciban una formación adecuada y permanente.

Marcelo (2008) afirma que el nivel de formación de los ciudadanos, y sus capacidades de emprendimiento e innovación está directamente relacionado con el valor de las sociedades actuales. Él dice: *“... los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad; y ello nos obliga, ahora más que nunca, a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje”* (p.37).

Mañú, y Goyarrola, (2011, p.35) señalan que: *“Con una actitud positiva hacia la formación estaremos en condiciones de usar los nuevos recursos de manera que mejoren la calidad de nuestro trabajo. Las nuevas tecnologías permiten descargar al profesor de tareas repetitivas y dedicar tiempo a atender otras tareas”*.

Esteve (2006) propone la formación inicial y la formación permanente del profesorado como uno de las medidas concretas para enfrentar los problemas del sistema educativo en la sociedad actual. Sobre la formación inicial subraya su importancia tanto por razones de prestigio social como por la necesidad de responder a unas demandas de formación que cada vez más amplias y complejas. Piensa que en la formación inicial está el origen y muchas de las claves de los actuales problemas de desmoralización, de imagen social y de identidad profesional de los profesores. En cuanto a la formación permanente del profesorado, hace las siguientes recomendaciones:

- a. Cursos y seminarios de reflexión sobre los objetivos y valores educativos en una sociedad democrática y pluralista para que ellos reflexionen sobre el sentido de su trabajo frente a un cambio social acelerado.
- b. Cursos y seminarios sobre los problemas educativos sobre la actual sociedad multicultural y multilingüe, con el fin de aceptar sin ansiedad las diferencias en el alumnado, reafirmando la tolerancia y el respeto a las minorías.
- c. Apoyo de la Administración a los Seminarios Permanentes, Grupos de Trabajo y Movimientos de Renovación Pedagógica como motores del cambio educativo, elementos dinamizadores de la renovación pedagógica y lugar de encuentro para la comunicación entre profesores.
- d. Formación específica sobre la función directiva para los equipos de dirección de los centros de enseñanza para dar mayor calidad al sistema educativo y fomentar la interrelación con la Universidad, como centro de investigación.

El trabajo de Marcelo (Coord. 1995) ofrece datos de gran interés sobre la formación y los comienzos del ejercicio de la docencia. Una de las modalidades de formación que ha empleado para profesores principiantes fueron los seminarios y grupos de trabajo. En esta modalidad los profesores puedan trabajar junto a otros compañeros, dentro de un ambiente positivo para abordar un problema.

Los seminarios y grupos de trabajo de profesores pretenden propiciar el desarrollo profesional de los profesores, incrementar las interacciones entre compañeros, que ayuden a superar el aislamiento y soledad de la profesión docente, y por último ayudar a reducir la fragmentación de un programa, en los momentos en que introduce un nuevo currículum. El énfasis de los grupos de trabajo está en la participación de los profesores asistentes, mediante la cual pueden compartir sus conocimientos y destrezas, e implicarse en determinadas tareas, en resolver problemas o en planificar nuevas actividades (Marcelo, Coord. 1995).

Cabe mencionar algunos estudios e investigaciones que evidencian la importancia del docente para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes de los alumnos; entre ellos los de Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) que revelan la relación entre el tipo de certificación de los docentes y los aprendizajes de los alumnos.

De la misma línea, los trabajos realizados por Darling – Hammond (2000) y otros investigadores; Holtzman, Gatlin y Vásquez (2005) que confirman que el nivel y calidad de la formación de un profesor se correlacionan de forma significativa con los resultados de aprendizajes de los alumnos, más allá de las condiciones económicas.

Por otro lado, el informe publicado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2005) también, menciona el papel clave de los profesores en la obtención de buenos resultados educativos de los alumnos y se da cuenta de las tendencias y los desarrollos del sector laboral en otros países.

En América Latina, según los estudios, las investigaciones y los informes de los últimos años, coordinados por Vaillant y Cuba (2008), consideran la formación inicial como el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo y también que es clave para determinar la cantidad y calidad de nuevos docentes.

Como resultados de sus estudios e investigaciones señalan que hay un bajo prestigio de las carreras pedagógicas, que los métodos y técnicas pedagógicas no son apropiadas para los alumnos de escuelas multigrado y rurales, y que este déficit se ve aumentado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de

los alumnos de pedagogía reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o en un centro de formación.

Por eso, según Vaillant y Cuba (2008), en América Latina existe una fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación y además en los últimos años se constata un interés por precisar la base de conocimientos que necesita el docente para enseñar. También, han surgido una serie de documentos ministeriales con orientaciones para la formación docente en los que se explicita el bagaje que necesita un maestro para su buen desempeño.

Ellos describieron las características dominantes de la formación de los profesores en América Latina que son diversificación y heterogeneidad. Significa que los profesores de todos los niveles se forman en escuelas normales, en institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en universidades, en instituciones privadas; y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título apropiado para ejercer la tarea.

Terigi (2008) expresa que la formación docente debería estar centrada en las necesidades de los docentes; por otro lado Marcelo (2008) plantea que la formación debería estar centrada en las necesidades de los alumnos, en cuanto aprendizajes y logro de competencias. Por eso, Marcelo sugiere un cambio del enfoque de la formación de los docentes.

Otro aspecto que destaca Marcelo (2008) es el contenido de la formación; que los profesores trabajen sobre como transformar el currículo directamente con sus alumnos y toman como objeto de estudio, las prácticas y las tareas de enseñanza que realizan los estudiantes.

Según Cuba (2008), la formación del maestro en Perú, ha de estar centrada en su papel como sujeto protagonista de la enseñanza y en su responsabilidad social frente a los estudiantes. El indica que: *“...no existen maestros porque sí sino porque tenemos generaciones que requieren ser formadas, y la docencia es una función social profesional. En este sentido, el papel del maestro tiene que redimensionarse.”*

La educación en Perú, lleva casi tres décadas de deterioro progresivo. Los principales problemas son la baja calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes y los egresados. Según Rivero (2007, p.31):

La crisis peruana se expresa en la contradicción entre los grandes esfuerzos de casi la totalidad de las familias del país, que propugnan para sus hijos el acceso a una educación adecuada, y la falta de correspondencia de esos esfuerzos con un sistema cuyo fin último no es el alumno.

La Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional (DIGESUTP) a través de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP) viene desarrollando desde el año 2007 el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente que tiene por finalidad promover y apoyar el desarrollo personal, pedagógico y social de los profesores que laboran en las instituciones educativas de todo el país.

En el artículo N° 60° de la Ley General de Educación, Ley N° 28044 señala que el Estado garantiza el funcionamiento de un Programa de Formación y Capacitación Permanente que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio.

El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente pretende normar y orientar las acciones de capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño de los docentes de Educación Básica en función de sus demandas educativas y las de su respectivo contexto socio cultural y económico-productivo.

Este Programa se ejecuta a través de dos formas de intervención: el Programa Básico y los Programas de Especialización. La orientación metodológica del Programa toma como punto de partida la reflexión del docente sobre sus propias creencias y práctica educativa, de manera que sea capaz de mejorarlas después de ampliar y profundizar los conocimientos y estrategias de su especialidad y su manejo del currículo escolar.

Cuba (2008, p.136) afirma que en los últimos años ha habido en Perú un importante proceso de reforma de la formación docente sin embargo, el tema de la formación de formadores no está lo suficientemente desarrollado, señala que:

Existe una comunidad de formadores de docentes a nivel nacional pero, nuevamente, el ejemplo de un examen centralizado da cuenta de que esta comunidad no está siendo tomada en cuenta, y no hay confianza en que sus integrantes realicen descentralizadamente estos procesos de selección. Con esta comunidad de formadores se tendría que profundizar una reforma de formación magisterial y establecer una práctica de formación docente diversa, descentralizada, pues no hay una ruta única ni un solo tipo de necesidades.

3.2.2. Motivación

La motivación de los profesores es un requisito previo para conseguir alumnos motivados. Mañú y Goyarrola, (2011, p. 52), define la palabra motivación *“como una simpatía hacia un objetivo que impulsa a realizar el esfuerzo necesario para alcanzarlo.”* Mientras Gómez (2008, citando a Tapia 1991) presenta el concepto de motivación definida por los procesos y factores que determinan la dirección, persistencia, intensidad de las conductas con las que el alumno persigue adquirir conocimientos o cualquier otro objetivo.

Normalmente, la motivación está a la base de las respuestas a las necesidades, deseos, objetivos, metas, y expectativas. Sirve como un motor que da fuerza para lograr algo. También, despierta ilusión e interés hacia el trabajo y hace más ágil y fácil la tarea educativa. Gómez (2008) afirma que si el docente es eficaz en la intervención sobre la motivación del alumnado, puede conducir su conducta y determinar el ambiente del aula y el rendimiento académico.

El organigrama siguiente relaciona los principales aspectos del concepto de motivación de Gómez (2008).

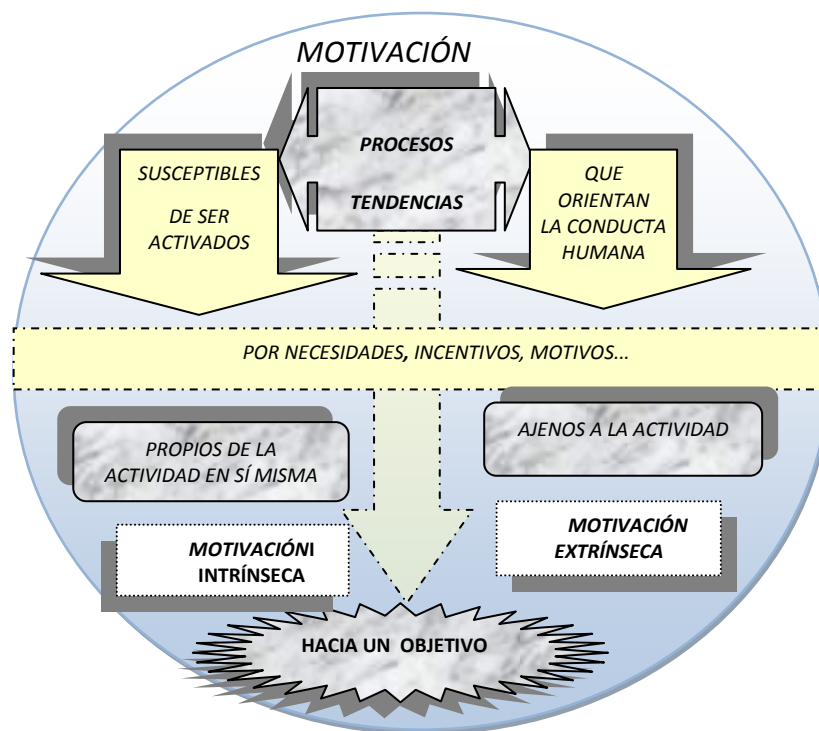


Figura 2: Organigrama de los principales conceptos de Motivación.

Según Mañú y Goyarrlla (2011) hay distintos tipos de motivación vinculadas bien a factores internos como a externos. Un ejemplo de la motivación intrínseca se centra en despertar el interés de los alumnos en aprender.

Otro tipo de motivación está relacionada con la autoestima; a través de ella el sujeto afianza sus capacidades, intereses y habilidades. Cuando los alumnos descubren sus competencias, tienen mayor interés y esfuerzo en el desarrollo del aprendizaje y en la superación y la mejora personal. La autoestima parte del conocimiento de la realidad personal; en consecuencia, para acometer cualquier trabajo es importante el conocimiento previo de las propias capacidades.

Otro tipo de motivación se apoya en la valoración social, que supone la aceptación, aprecio y aprobación que la persona recibe de los demás. Esta motivación extrínseca se basa en los refuerzos, recompensas o premios que sirven de estímulos para el logro de objetivos o metas.

Gómez (2008 citando a Santillana, 1989) expresa que los motivos son definidos como variables internas y externas que configuran el tipo y la dirección de la conducta que pretende lograr un fin. Los motivos internos suelen ser calificados como *necesidades*, su cualidad atractiva es que permiten satisfacer las necesidades. Los motivos externos suelen ser denominados *incentivos*.

El *incentivo* es considerado frecuentemente como aquello que mueve a desear o a hacer algo, como un aditivo, añadido a la tarea en sí, independiente de la satisfacción intrínseca por la actividad. *Mueven desde fuera de la actividad*.

Los *motivos personales o internos* se refieren a necesidades a satisfacer, entre ellas se incluyen necesidades de lograr las metas propias, de obtener satisfacciones, de autorealizarse, donde la tarea en sí y su calidad son elementos esenciales.

Algunos motivos son generados desde el propio individuo y otros son facilitados por otras personas: se habla de *automotivación* y de *motivación* inducida Gómez (2008), sintetizado estos puntos en el siguiente esquema:


CONTEXTOS DE MOTIVACIÓN.	
AUTOMOTIVACIÓN 	INTERESES, NECESIDADES, IMPULSOS, PENSAMIENTOS, PROPÓSITOS, ASPIRACIONES, INQUIETUDES, DESEOS QUE MUEVEN A ACTUAR.
INCENTIVACIÓN	ESTIMULACIÓN EXTERNA QUE MUEVE O EXCITA AL INDIVIDUO A ACTUAR.
Proceso educativo: INCENTIVAR AL INDIVIDUO HASTA QUE SE AUTODIRIJA.	

Figura 3: Contextos de Motivación.

Por otro lado, podemos hablar, siguiendo el pensamiento de (Gómez, 2008 citando a Emmer, 1987) de la motivación referida tanto al alumnado, como al profesorado. Las investigaciones sobre la enseñanza por una parte y la experiencia por otra, demuestran que la buena gestión y la organización de las clases repercuten en la obtención de mejores rendimientos educativos del mismo modo que el control del aula y la disciplina, que son componentes principales de la enseñanza eficaz.

Cuando la motivación es *intrínseca*, la conducta está asociada a sentimientos de satisfacción por el logro y la autorealización personal. Los expertos hablan de procesos cognitivos que vinculan la tarea de la satisfacción como guía del comportamiento de la persona. Respecto al aprendizaje, los motivos intrínsecos están relacionados con aspectos como la curiosidad, la expectativa de éxito o el compromiso con el aprendizaje.

La motivación *extrínseca* dirige la conducta en función de la consecución de beneficios y de la evitación de perjuicios que se generan colateralmente a la tarea. En el contexto educativo es tradicional utilizar los refuerzos mediante premios para los comportamientos deseables y extinción de los no deseables y de castigos proporcionados para las conductas indeseadas.

El siguiente cuadro muestra una síntesis comparativa entre ambos tipos de motivación.

Motivación extrínseca e intrínseca

	Alumnado	Profesorado
Extrínseca Conducta por logro de beneficios y evitación de perjuicios generados colateralmente a la tarea.	Conseguir premios, evitar castigos, destacar, ser considerado, lograr buenas calificaciones...	Estabilidad laboral, horarios compatibles con otras actividades, periodos vacacionales mayores que en otras opciones laborales, autonomía, falta de control de productividad...
Intrínseca Conductas asociadas a sentimientos de satisfacción y autorealización por la propia tarea.	Curiosidad por el conocimiento. Expectativa de éxito. Compromiso con el aprendizaje. Sensación de dominio de técnicas y procedimientos.	Satisfacción por ser eficaz como guía del alumnado, por descubrir el progreso en los aprendizajes, por comprobar su progreso profesional, por ensayar procedimientos didácticos, organizativos...

Tabla 2: Síntesis comparativa entre la motivación extrínseca e intrínseca. Conceptos y ejemplos de aplicación adaptada por Gómez (2008).

3.2.3. La relación profesor – alumno.

La relación maestro-alumno es compleja pero juega un papel importante para lograr y facilitar la adquisición de aprendizajes significativos en este momento. Cámere (2009) considera la relación profesor-alumno en el aula como eje medular en la actuación docente.

Moya (2010), indica que el cómo y la calidad de nuestra relación con los alumnos y el impacto global en ellos, depende sobre todo de nuestras actitudes y de cómo nos vemos nosotros como profesores. Por eso señala que es importante saber crear un ambiente de paz, de confianza, de seguridad donde los alumnos se sientan libres.

Morales (2008, pp.115-118) señala cómo claves de la relación profesor – alumno dentro del aula las siguientes:

- a. La importancia de la relación profesor- alumno es en los resultados no pretendidos, pero sí conseguidos. El impacto e influjo de la relación profesor–alumno va más allá de los conocimientos y habilidades que enseñan. Lo más importante de la actividad como profesores son: Incidencia en valores, actitudes, hábitos, motivación, en cómo se ven a sí mismos. Desde esta perspectiva, que no se limita a contemplar el mero aprendizaje de las asignaturas como el único o más importante objetivo, la relación con los alumnos dentro del aula cobra toda su importancia.
- b. El cómo de la relación de los profesores con los alumnos, la calidad de la relación y el impacto global en ellos va a depender sobre todo de las propias actitudes de los profesores y cómo se ven a ellos mismos como profesores.
- c. La relación de los profesores con los alumnos no se limita a lo que suele asociar a la expresión relaciones humanas (ser abiertos, amables, etc.); abarca todas las dimensiones del proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en el aula, se comunica con lo que hace: dando estructura de aprendizaje, orientando y etc...Una buena relación con los alumnos sin eficacia en la tarea docente no es una buena relación vista desde una perspectiva integral.
- d. La influencia es mutua entre profesores- alumnos. La actitud de los profesores hacia los alumnos condiciona la actitud de los alumnos hacia ellos. Las expectativas de los profesores hacia algunos alumnos se traducen en conductas que les orientan y estimulan; esa misma actitud deben tenerla con todos. Una mala relación de los profesores con los alumnos, les pueden causar la falta de interés, motivación, etc. a los alumnos. Los profesores

siempre pueden explorar recursos y estrategias para mejorar la relación y estimular a los alumnos.

- e. Procurar esta buena relación puede ser difícil con algunos alumnos: con frecuencia los que van peor son los que más guerra le dan a los profesores y a veces unos pocos consumen de casi todas las energías de los profesores. Es difícil prescindir de las emociones y sentimientos pero esos alumnos también son los alumnos de los profesores.
- f. Hay momentos y situaciones dentro del aula que se prestan más a examinar, y a potenciar, la relación de los profesores con los alumnos. Una de esas situaciones son las preguntas orales hechas en clase, momentos en los que literalmente se relacionan activamente con los alumnos.
- g. Otro ámbito importante de relación – comunicación con los alumnos es el que se da en torno a la evaluación y los exámenes. En este terreno tiene más garantizada la receptividad de los alumnos en dos puntos, clave de la tarea docente: orientar y motivar. En la evaluaciones frecuentes, breves y más informales, el beneficio de los alumnos y al mismo tiempo de los profesores se puede superar con mucho el coste (de tiempo, energías) que supone para el profesor.
- h. La relación personal de los profesores con los alumnos dentro del aula abarca todo lo que ya hacen como profesores y se puede convertir como un vehículo para que la tarea docente trascienda la propia asignatura y los alumnos pueden aprender cosa importante para su propia vida. Descuidar la relación con los alumnos puede ser la gran ocasión de pérdida en el desempeño docente.

3.2.4. Vínculo familia y escuela

La relación entre la familia y el Centro Educativo es imprescindible y, al mismo tiempo, difícil en el momento actual. Por eso, es muy urgente buscar las claves para establecer y fortalecer el diálogo escuela-familia. Garreta y Llevot (2007) afirman que las relaciones entre la escuela y la familia son contempladas actualmente como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. Subrayan que la educación

empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de éste en la vida escolar.

Díaz (1999) señala que hay necesidad de establecer una relación armónica entre la escuela y la familia y si ambos asumen el papel complementario que necesita la educación, hay bastantes garantías de que los resultados serán satisfactorios. Basándose de los escritos de Pedro Poveda, indica que:

“Es indispensable solicitar insistentemente el apoyo de los padres...nuestra tarea educativa sería incompleta si no contáramos con el auxilio moral de las familias y para conseguirlo procuraremos que vengan con frecuencia a la Academia...(con ellas) trataremos de todo cuanto pueda interesar a nuestros alumnos” (p.258 citando a Boletín nº 22. Marzo, 1914).

Sabemos que la realidad familiar hoy es una realidad compleja y cambiante; configurada por múltiples elementos: la cohesión, la comunicación, el clima afectivo, la motivación a la responsabilidad, los estímulos para el desarrollo cognitivo, la valoración positiva. Los resultados de la investigación de Díaz (1999) indican que el rendimiento académico está relacionado con las vivencias del niño en su ambiente familiar.

Vivimos en un periodo en el cual la familia y la escuela están perdiendo la capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social. Marcelo y Vaillant (2009) afirman que la transformación de la familia afecta a la escuela y su propia función social; ha dejado de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización.

Marchesi (2007) expresa que la contradicción que vive la sociedad en relación con la educación se reflejan también en la familia y muchas de ellas creen que una buena educación es un gran logro para sus hijos, pero delegan principalmente en los profesores el cumplimiento de sus expectativas. Además, señala que muchas familias tienen un escaso capital cultural que les hace difícil comprender los objetivos de los centros educativos y ayudar a sus hijos en las tareas escolares. También las

condiciones en las que se desenvuelven las familias y las presiones que soportan hacen difícil en la mayoría de los casos su función educadora.

Es interesante conocer los resultados de la encuesta que han realizado a los profesores Marchesi y Pérez (2004) sobre su situación profesional que reveló la negativa percepción de los profesores sobre el compromiso de las familias en la educación de sus hijos. Según los resultados casi la mitad de los profesores (44,2%) han contestado que los padres se desentienden de la educación de sus hijos, aunque el 24,2% que se han manifestado en contra de este opinión.

De los resultados de esta encuesta podemos deducir que hay falta de relación y comunicación entre escuela, profesores y familia; entre hijos y padres.

Siguiendo con el estudio de Marchesi y Pérez (2004), los profesores mencionaron como factores clave para mejorar la calidad de la enseñanza: la mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos, el incremento de los materiales, la formación del profesorado, un mayor tiempo para el trabajo en equipo y más autoridad del director y la mayor implicación de la Administración educativa. En estas valoraciones, los profesores muestran que la colaboración de los padres a la educación de sus hijos es uno de los factores clave para mejorar la calidad de la enseñanza.

También, preguntaron a los padres de familia sobre su actitud en relación con la educación de sus hijos y si ellos colaboran de forma habitual en las tareas escolares de sus hijos y a los alumnos sobre qué piensan acerca de la colaboración de sus padres en la escuela. Los resultados indican que el 79.6% de los padres afirmaron la colaboración en la educación de sus hijos y el 45,4% de los alumnos manifestaron su acuerdo con esta afirmación (Marchesi, 2005, 2006).

Se puede observar que existe una asimetría entre las opiniones de profesores, padres y alumnos sobre la dedicación de las familias a las actividades escolares. Padres y profesores tienen valoraciones opuestas, mientras los hijos (alumnos) se sitúan en una posición intermedia. Marchesi (2007) opina que los profesores son más exigentes y tienen menos en cuenta la difícil situación de las familias, mientras los padres consideran que bastante hacen por la educación de sus hijos en las

condiciones en las que tienen que desenvolverse. Probablemente sean los hijos los que manifiestan una opinión más ajustada de lo que realmente ocurre en casa.

3.2.5. Clima Organizacional

El concepto de clima organizacional es un constructo en el que se entrelazan muy variados elementos. Las primeras definiciones de clima parece que surgen hacia 1930 según una investigación que finalmente concluyó indicando que el clima es función de la relación entre la persona y su entorno.

Algunos autores hacen referencia a las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se produce, a las relaciones interpersonales que se generan en él y a las diversas regulaciones formales que lo rigen.

Según Martínez y Ulizarna (1999) el constructo clima organizativo es multidimensional, abarca un amplio conjunto de factores que pueden ser explicados desde distintas perspectivas, entre las que destacan tres.

Primero, la estructural que considera "el clima" como una realidad objetiva constituida por el conjunto de características del ambiente de trabajo, vinculadas con la estructura organizativa.

El segundo enfoque considera el clima como una realidad subjetivada; dentro de este modelo están las definiciones de diversos autores, como Litwin (1968), que considera el clima como cualidad o propiedad del ambiente que perciben o experimentan los miembros de la organización y que influye sobre la conducta de éstos.

En la misma línea Porter (1975) se refiere al conjunto de propiedades habituales típicas o características de un ambiente de trabajo concreto y su naturaleza, según es percibida y sentida por aquellas personas que trabajan en él o están familiarizadas con él. Finalmente transcriben la definición de Evan (1976) que indica que el clima organizacional es una dimensión multidimensional percibida por parte de los miembros y de los no miembros, de atributos esenciales del carácter de un sistema organizacional (Martínez y Ulizarna, 1999).

El tercer punto de vista apunta hacia el conjunto de percepciones compartidas que experimentan los componentes de la organización. Entre los autores que conceptualizan el clima como realidad social se citan a Eick (1979) que indica que el pensamiento colectivo resultante de los procesos cognitivos de los miembros de la organización se constituye en elemento decisivo para la socialización y para la integración de las conductas y de sus interpretaciones dentro del contexto organizacional. Por ello, el clima se puede considerar sintéticamente como el sistema de significados compartidos (Martínez y Ulizarna, 1999)

En la misma línea indica Peiró (1986) que existe una fuerte presencia de aspectos cognitivos en la conceptualización del clima organizacional, éstos no están aislados de la interacción social que se da en toda organización, por ello se puede decir que el clima organizacional está sociocognitivamente construido.

En síntesis el clima organizacional integra las características y percepciones individuales y sociales del ambiente de trabajo que determina los comportamientos individuales y grupales de los miembros de la organización.

La creación de un clima institucional positivo es una de las dificultades que hoy están encontrando la mayoría del profesorado para mantener en el aula un ambiente distendido que les permita desarrollar su tarea con eficacia. El logro de éste mismo clima en las Instituciones Educativas pone el acento en la necesidad de que todos miembros que componen el Centro trabajen colaborativamente en la creación de un ambiente de trabajo para la mejora de la tarea educativa (CGEC, 2002).

Para crear un clima institucional positivo es necesaria además una organización que favorezca la corresponsabilidad. Durante mucho tiempo, ha predominado el individualismo y la falta de un trabajo en equipo del profesorado, a veces incluso dentro de las diversas áreas y departamentos. Sin entrar a una apreciación más sistemática de los factores que determinan el clima de organización de las escuelas, basta comprobar cómo un buen director logra crear en poco tiempo un ambiente favorable y, en contraposición, cómo un mal director provoca una degradación de la atmósfera escolar.

El tema al que se está dando mucha importancia en la organización de los Centros es lograr el difícil diálogo Escuela-Familia como un medio de favorecer la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa (Consejo General de la Educación Católica, 2002).

Se hace necesario favorecer organizaciones que sean capaces de crear causas de comunicación, de facilitar encuentros entre profesores, alumnos, padres de familia y miembros de la Comunidad en orden a la consecución de un esfuerzo común que mejore el clima de trabajo y convivencia entre todos.

Siguiendo la idea del Consejo General de la Educación, es preciso insistir en la actitud de respeto y estima hacia los demás que ha de caracterizar la relación entre todo el profesorado, de los alumnos entre sí, de cada profesor con sus alumnos, de las familias con el Centro Educativo y del personal no docente.

Así mismo se subraya la importancia de la relación entre profesores que requiere actitudes que contribuyan a superar la desconfianza, el individualismo, la competitividad y los protagonismos y a reforzar el sentido de servicio y colaboración.

Detrás de muchas de estas dificultades, se esconde la falta de autoestima de bastantes profesores y equipos directivos, la incapacidad para ser asertivos y, como consecuencia el miedo a afrontar los conflictos.

La falta de autoestima, entre otras consecuencias negativas para las relaciones dentro del claustro, provoca incapacidad para colaborar por miedo a equivocarse; dificultad para presentar propuestas y aceptar la crítica, aunque sea constructiva, por parte del equipo directivo o de cualquier profesor; la resistencia a aceptar y reconocer los propios fallos, el temor a ser humillado por los que se muestran autosuficientes o competitivos; el miedo a aceptar cargos por temor a no ser aceptado, etc.

La falta de asertividad y el miedo a afrontar los conflictos están muy relacionados entre sí. Tanto el profesor como el equipo directivo que sabe ser asertivo no sólo presenta sus propuestas con confianza y sin prejuicios, acepta las críticas y reconoce sus errores sino que sabe defender sus derechos a que la crítica sea

objetiva, las sugerencias vayan acompañadas de algún compromiso de colaboración, que los logros sean también reconocidos y las iniciativas vayan acompañadas de un deseo honesto de contribuir al mejor funcionamiento del centro y del desempeño docente. Del mismo modo la persona asertiva intenta superar el miedo a afrontar los conflictos (CGEC, 2002)

3.2.6. Políticas Educativas

Rivero (2007) opina sobre la responsabilidad del Estado y sus representantes sobre la verdadera situación del docente.

Tratar de responsabilizar solo a los docentes de nuestros bajos niveles educativos es a todas luces injusto. El papel ejercitado por el Estado y sus representantes tiene mucho que ver con la precariedad docente. Hay muchos profesores verdaderamente entregados a su labor y con genuina vocación de maestros. Pero si el sistema no les entrega el mínimo de recursos que una educación de calidad exige, si los recién egresados son fagocitados por un cuerpo docente cansado y en gran parte inamovible en su descontento y su recelo, será difícil reconstruir nuestra educación (Rivero, 2007, p. 20).

Rivero se refiere a las políticas educativas de Perú. La falta de continuidad en las políticas influye sobremanera en el escepticismo magisterial. Los maestros, son testigos y víctimas de los cambios inconclusos que en cada gobierno se han intentado realizar, la mayoría de los cuales han fracasado, incluidos algunos que tuvieron un prometedor comienzo.

Salas (2011), la nueva Ministra de Educación de Perú señala que el estado tiene la obligación de garantizar aprendizajes efectivos y de calidad para todos; sin embargo aún no se consiguen resultados satisfactorios, persisten las brechas.

Según Vaillant (2008, p.31) hay cuatro grupos de factores que tienen un importante papel a la hora de pensar en políticas que permitan atraer y retener a buenos profesionales para las tareas docentes:

- a. Valoración social. Es necesario dignificar la profesión mediante una mayor consideración social hacia aquellos que están en actividad y haciendo que los mejores candidatos opten por estudios de docencia.
- b. Entorno profesional facilitador. Habría que construir un ambiente “profesional” que mejore la capacidad del sistema educativo para retener a los mejores profesores en la docencia. Para lograrlo, es necesario brindar adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración e incentivos. También es importante impulsar modalidades de promoción que eviten que el sistema de ascensos aleje del aula al docente.
- c. Formación inicial y continua de calidad. Aumentando el nivel académico exigido, se debería convertir la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados en la educación media. Para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos, habría que disponer de una base de experiencias exitosas para la solución situaciones particulares. Así mismo, habría que incorporar procedimientos de selección rigurosos para tener formadores que respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente.
- d. Evaluación que retroalimente la tarea de enseñar. Es necesario considerar la evaluación docente como un mecanismo básico de mejora de sistemas educacionales. Los marcos referenciales para la docencia y su evaluación deben constituir la base de los programas de formación inicial, así como de de la construcción de las etapas y los requisitos de la carrera docente.

Según Rivero (2007) la desvalorización de la profesión docente en Perú tiene que ver con las bajas remuneraciones y con un sistema caótico de incentivos y bonificaciones que, contra toda norma racional, constituyen el mayor porcentaje de los pagos mensuales a los maestros. Esto no asegura una remuneración básica suficiente para que el docente cubra sus necesidades y responda a sus responsabilidades familiares.

Los factores que afectan las remuneraciones, los siguientes:

- a. El nivel en la Carrera Magisterial. De acuerdo a la Ley, los maestros nombrados reciben un salario (dinero) por estar ubicados en un nivel de la carrera debido a sus años de servicio, nivel académico (títulos, cursos, etc.) y los resultados de evaluaciones.
- b. La situación contractual. Los maestros contratados reciben un salario (dinero) por asumir las funciones y responsabilidades (incluso las horas laborables) que les estipula el contrato, con respecto a un puesto para el cual han sido seleccionados.
- c. La jornada laboral. MECEP (2001) dice que los docentes pueden trabajar más o menos 40 (horas), pero el sueldo se les paga de acuerdo con las horas que aparecen en la plaza. La remuneración no está fijada por horas.

Durante el último siglo, los niveles de renta de los países latinoamericanos no crecieron como se esperaba, pero las expectativas de consumo, de inversión, de infraestructura y de gastos sociales crecieron enormemente. Como resultado de ello se ejerce gran presión sobre el gobierno para aumentar los presupuestos de prácticamente todos los ministerios, además de los gastos que van surgiendo, resultando, obviamente, un tope políticamente difícil de superar por parte de la educación.

La implementación de las políticas educativas es una tarea compleja: generalmente exige la participación de numerosos actores: docentes, directores, estudiantes, familias, supervisores, burocracias centrales y subnacionales. Además es preciso para el funcionamiento del sistema, contar con datos específicos sobre plazos y localidades.

Kaufman y Nelson (2005), y Grindle (2004) señalan que la cooperación no se logra tan fácilmente en este tipo de política educativa. Con frecuencia ejercer influencia en la calidad y la eficacia de un sistema de enseñanza significa iniciar gestiones que implican una reorganización sustancial de la labor de los docentes, creando incentivos, sistemas de supervisión y mejorando la rendición de cuentas a través de la descentralización o la intensa participación de los padres.

La educación ha sido objeto de una intensa reforma en América Latina en los últimos 15 años. Todos los países de la región han introducido cambios significativos en sus sistemas educativos. Paradójicamente, toda esta actividad ha coincidido con una percepción generalizada de que en la práctica es muy difícil lograr el cambio educacional y que algunos elementos fundamentales casi no han cambiado.

Según Mejía (2008) los procesos generados en la descentralización en muchos países del continente se han convertido en un recambio de los grupos que controlan los procesos administrativos de las escuelas, estableciéndose un clientelismo municipal que vino a reemplazar al ámbito nacional. Por eso, se produce un déficit en el terreno de los derechos, en cuanto a la demanda social de la educación no se hace como derecho, sino que continúa siendo un favor propiciado a los políticos.

Por otro lado, Kaufman y Nelson (2005) indican que las deficiencias organizacionales y financieras de la oferta educativa también contribuyeron al déficit en calidad y al bajo desempeño. Gran parte de la crítica que surgió estuvo dirigida hacia la excesiva centralización, rigidez organizacional e influencia política en las jerarquías del sector educativo.

3.3. Características del Desempeño Docente.

Las características del desempeño docente en el Siglo XXI son muy variadas y a veces son contradictorias según los distintos autores e investigaciones.

Marchesi (2007, pp. 30-31) señala que el desempeño docente se aparta en dos aspectos básicos de las características básicas propias de una profesión: Primero, la autonomía en su ejercicio está limitada por un conjunto de prescripciones y regulaciones que tratan de asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos y la oferta del servicio educativo en condiciones equitativas.

Day (2007, p. 95 tomado de Darling-Hammond, 1996, p.7) opina que:

Si queremos que todos los alumnos aprendan del modo que indican las nuevas normas y exige la compleja sociedad actual, tenemos que desarrollar una enseñanza que vaya mucho más allá de disponer información, administrar un

test y poner una nota. Tenemos que comprender como enseñar de manera que respondamos a los diversos enfoques del aprendizaje, lo que las escuelas tienen que hacer para organizarse con el fin de prestar apoyo a esa enseñanza y a ese aprendizaje.

Segundo, la enseñanza se aleja de la imparcialidad y del distanciamiento personal de la mayoría de las profesiones e incluye como una de sus señas de identidad el cuidado de la relación interpersonal, la implicación afectiva y el compromiso personal.

Por eso, Marchesi (2007) afirma que la profesión docente es un “arte” refiriéndose a las actividades que realizan los profesores que exige conocer a cada uno de los alumnos, entender el contexto en el que viven y aprenden, y adaptar a los métodos de enseñanza a las necesidades de cada uno de ellos. Además exige una forma de relación y un compromiso personal para contribuir activamente al desarrollo personal, intelectual, social y afectivo de los alumnos.

Según la investigación sobre la buena enseñanza y el buen aprendizaje, llevada a cabo con 133 docentes y 207 alumnos, Day (2007, p.96, citando a Morgan y Morris 1999, pp.132-133) concluyen que el principal mensaje es que los alumnos *“dan mucho valor a la capacidad que tienen los maestros de influir en su aprendizaje”*.

Exponen tres consecuencias generales:

- a. Los maestros necesitan mayor fe en sí mismos con respecto a la influencia positiva que pueden tener.
- b. Hay más posibilidades de dar un giro general a una mayor selección en la enseñanza de clase, con mayor conciencia y más uso de métodos de actividad, y un diálogo más abierto sobre los conceptos y las prácticas pedagógicas.
- c. Es necesario aumentar la conciencia y aplicar estrategias de relación interpersonal para garantizar un equilibrio mejor entre los aspectos afectivos y técnicos de su enseñanza.

Como resultado de la investigación, los autores citados intentan construir un modelo de perspectivas de los docentes que presenta una perspectiva sobre las

relaciones entre los puntos de vista de los maestros acerca de su papel, las posibles formas de recibirlos los alumnos y los efectos sobre la calidad del aprendizaje.

<i>Perspectiva del docente con respecto a la clase</i>	Visión de la identidad del alumno	Perspectiva de la respuesta del alumno
Se basa en la supervivencia y el control (grita a los alumnos)	Adversario	Conducta de "oposición" y aprendiz reactivo
Se basa en gran medida en la transmisión de conocimientos (habla a los alumnos)	Receptor de la verdad y del saber	Aprendiz pasivo; aburrido, a veces
Se basa en la negociación (habla con los alumnos)	Copartícipe del éxito de su aprendizaje	Aprendiz

Tabla 3: Modelo de perspectivas de los docentes.

Day (2007, p.97, tomado de Brighthouse, 1994, p.29) opina que:

Para influir en la mente del aprendiz, tenemos que conocer su complejidad, sus estilos preferidos de aprendizaje, sus diferentes clases de inteligencia, etc. Tenemos que saber que la mente del alumno está dispuesta a llegar a un acuerdo con la otra parte: la extraordinaria destreza del maestro como alquimista de la mente para transformar la esclavitud mental en libertad. Aquí se encuentra la cima dorada de la destreza del maestro: su capacidad de abrir la mente.

Según Carr (2003), la educación es mucho más que un conjunto de habilidades técnicas: necesita capacidades para ayudar a los niños y jóvenes a que crezcan en sabiduría y discernimiento moral, lo que exige comprender a los otros como fines en sí mismos. Que los profesores sean capaces de promover el desarrollo personal y moral de los alumnos y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos.

Desde esta perspectiva, es importante que los profesores sean conscientes de que la profesión docente tiene un fuerte componente vocacional. Significa que ser profesor/a es una "vocación" que exige dedicación, compromiso y preocupación por los alumnos.

Hansen (1995, 1998, 2001) concibe el trabajo del profesorado como una vocación, un compromiso moral y personal.

Enseñar es una actividad continua de estímulo o impulso de actitudes, orientaciones e ideas que permitan a los estudiantes progresar, en vez de retroceder, como seres humanos, crecer, en vez de limitarse, en su actitud y gama de capacidades... En igualdad de condiciones, una persona que tenga un sentido de vocación desempeña el papel de maestro de forma más plena que un individuo que lo considere solo un trabajo... Como vocación, la enseñanza es un servicio público que conduce a la realización personal de los estudiantes... (Hansen, 1999, pp.94-96).

Hogan (2004) opina que la actividad docente es mucho más que la profesión y la vocación, es un estilo de vida que tiene como características básicas la autoridad y la responsabilidad. En este sentido, los profesores deben actuar como tal en todos los ámbitos en los que se desenvuelven.

El diseño de perfil profesional para mejorar la función docente, dirigida por la Facultad de Ciencias y Humanidades en la Universidad de Oriente, destaca los siguientes principios:

- a. Principio de Profesionalidad: El aprender a ser mejores profesionales, es una obligación de todos y contribuye a elevar la valoración social de la profesión.
- b. Principio de Ejemplaridad: Alude a la necesidad de que exista una coherencia entre lo que se piensa y los comportamientos que se tienen cotidianamente en el aula.
- c. Principio de Felicidad: Hace referencia al efecto que tiene en el ámbito emocional de la persona del profesor la práctica de la enseñanza, la rutinaria y mecanizada conduce al desaliento y la frustración, por el contrario el trabajo en el que se implica el profesor en el que se trabaja de manera colaborativa, comporta sentimientos positivos que repercuten en la conducta del docente.
- d. Principio de la Responsabilidad: Se refiere a la necesidad de reflexionar sobre lo que se hace en el ámbito de la interacción educativa en el aula. El

docente es responsable, no sólo de su trabajo técnico, sino también de las repercusiones en la vida de los alumnos.

Finalmente se apuntan las principales características atribuidas al desempeño profesional que se cifran en los siguientes aspectos:

- a. Es de naturaleza consciente.
- b. Se revela a través del cumplimiento de determinadas funciones, tareas y/o responsabilidades que son inherentes al trabajo.
- c. Se expresa a través de una determinada calidad, en correspondencia con el estado de los factores asociados a él.

3.4. Desafíos del desempeño profesional docente.

Los cambios socioeducativos en el Siglo XXI, traen muchos retos o desafíos a las instituciones educativas y sobre todo al desempeño profesional docente. Cabe mencionar algunos de estos desafíos:

- a. Desarrollo profesional docente
- b. Relación escuela- familia
- c. Trabajo corporativo y en red
- d. Incorporación de las nuevas tecnologías

3.4.1. Desarrollo profesional docente.

En este siglo, para lograr y mantener una buena enseñanza se exige que el profesorado revise y reflexione con regularidad su forma de aplicar los principios de coherencia, diferenciación, progresión y continuidad y equilibrio, no sólo en el “que” y el “cómo” de su ejercicio docente, sino también en el “por qué” en relación con sus fines “morales” fundamentalmente. Exige también que se abordan sus problemas de autoeficacia, identidad, satisfacción en el trabajo, el compromiso y la inteligencia emocional (Day, 2007).

Este autor señala que la enseñanza involucra la cabeza, el corazón, el ser profesional y un compromiso de por vida. Por eso es importante que los profesores tengan un serie de oportunidades de desarrollo profesional continuado, que estén

dirigidas a sus necesidades de salud intelectual y emocional, y a las necesidades organizativas de la escuela. En este sentido da ejemplos citando varios autores:

- a. El compromiso de los docentes con su trabajo aumenta el compromiso de los alumnos (Bryck y Driscoll, 1998; Rosenholtz, 1989).
- b. Los profesores entusiastas (cultos y capacitados) trabajan mucho para que el aprendizaje sea más significativo para los alumnos, incluso para los que son más difíciles o están poco motivados (Guskey y Passaro, 1994).
- c. Los maestros que son capaces de comprender y controlar sus propias emociones también son más capaces de comprender y controlar las de sus alumnos (Goleman, 1998).

La prioridad que se asigna al ejercicio de la docencia en el contexto de los sistemas educativos se refiere básicamente a la adquisición de competencias para el mejoramiento de la función pedagógica en orden a producir las respuestas deseadas para incrementar la calidad de la educación.

En la tesis doctoral presentado por Flores (2008) en la Universidad Complutense de Madrid sobre las competencias de los profesores de educación básica que trabajan en Viña del Mar (Chile), demuestra que en la planificación de los profesores hay una descontextualización y la escasa actualización en relación con los contenidos de la disciplinas tratadas. Significa que los alumnos están recibiendo una enseñanza de contenidos descontextualizados y los profesores están reflejando un deficiente dominio de los contenidos y una incapacidad de relacionarlos con otras disciplinas del saber. Por otro lado, un porcentaje amplio de los profesores manifiestan que poseen conocimiento de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes.

Según los resultados de este estudio se aprecia la falta de dominio en estrategias de enseñanza y la falta de manejo para identificar contenidos complejos con adaptaciones en función de la comprensión de los estudiantes, debido a una desvalorización importante de la didáctica como herramienta fundamental para lograr aprendizaje.

Según (Herrera, 1999) en los últimos años el tema de las competencias se entiende como elemento dinamizador de las actividades que tratan de buscar la capacidad práctica, el saber y las actitudes necesarias para desenvolverse en el

trabajo de ocupaciones y ha potenciado un número creciente de cambios en los sistemas de formación de los trabajadores sociales y en la utilización de medios, métodos y formas de enseñanza dirigidas a que el trabajador adquiriera la capacidad necesaria para el ejercicio de sus funciones. Alude a tres ámbitos:

- a. Los “conocimientos” adquiridos que por sí solos no garantizan que el trabajador sea competente y que requieren una constante actualización.
- b. Los “saberes prácticos” que demandan la adquisición de habilidades, capacidades, destrezas y procedimientos para ejecutar actividades que utilicen diversos, instrumentos, técnicas y tecnologías en función de la mejora de la calidad de desempeño laboral.
- c. Las “actitudes” - muchas veces delegadas a un segundo plano- se refieren a los intereses, motivaciones y valores.

Para alcanzar estas exigencias se requiere transformaciones no sólo en el orden material de los Centros Educativos, sino en la aplicación de estilos de liderazgo, de toma de decisiones y del comportamiento profesional de los docentes, que apunten a un mejoramiento efectivo de las Instituciones y del ejercicio de docencia para enfrentar el reto de la mejora de la calidad de la educación.

3.4.2. Relación escuela - familia.

La relación de la escuela con la familia especialmente la colaboración de los padres en el aprendizaje de sus hijos siempre ha sido un desafío y aún más en este momento de cambios.

Marchesi (2007) plantea que es preciso tener en cuenta en este tiempo que la estructura de la familia está cambiando de forma acelerada y que nuevas formas de relación y de vida en común se están consolidando. Además, gran parte de las familias viven en una situación complicada: el trabajo de los miembros de la pareja, la presión laboral y la rigidez en el horario reducen las posibilidades de una mayor dedicación a los hijos y de participación en las actividades escolares.

Todo ello conduce a la creciente distancia entre la familia y la escuela y las negativas repercusiones que ello tiene para el aprendizaje y la educación de los alumnos. Los profesores consideran que la mayor implicación de las familias en la

educación de sus hijos es una de las principales condiciones para mejorar la calidad de la enseñanza.

Las investigaciones demuestran que cuando los padres muestran interés por el aprendizaje de sus hijos, conocen los resultados del rendimiento pedagógico y apoyan en las labores escolares, influyen positivamente en los aprendizajes sus hijos (Brunner, 2000).

La investigación que han realizado Cuenca, Montero, Ames y Rojas (2011) en Perú sobre la influencia del clima familiar en el aprendizaje de los alumnos demuestra que el apoyo familiar que ellos reciben de sus padres, tanto material como afectivo, son factores importantes que intervienen en su desempeño escolar y en sus aprendizajes.

El estudio concluye que vivir en un clima de inseguridad familiar, ya sea por problemas de violencia doméstica o económicos, termina por afectar tanto al soporte material como emocional que tienen a su alcance los estudiantes, y les genera dificultades para concentrarse en su quehacer educativo y que el acompañamiento familiar en el aprendizaje es una demanda clara de los estudiantes.

3.4.3. Trabajo colaborativo y el trabajo en red.

Frente a estas realidades, la educación y los/as educadores/as tienen el gran desafío de colaborar en la construcción de alternativas de vida y humanidad recreando estrategias, alternativas de reflexión-pensamiento-acción en las que el desarrollo humano y social, vida-esperanza se articulen desde los diferentes espacios y actores de la sociedad civil. Es necesario tejer redes, unir dignidades ya que este mundo está roto, porque se está triturando la dignidad de muchos/as. Redes para construir democracia, compromiso con una ciudadanía consciente, crítica y proactiva.

Cánovas (2007) en su investigación que titula “Reflexión de la práctica docente en un proceso innovador” plantea en su conclusión como un desafío de la práctica docente hoy, que las estrategias pedagógicas mediadas por el diseño adecuado de las técnicas didácticas, tendrían que ser implementadas por todos los docentes para que se transformaran en habilidades o competencias de la práctica docente y de los propios alumnos.

Afirmar que las escuelas deben ser el centro del cambio educativo no significa que la calidad educativa se logra exclusivamente mediante el esfuerzo de cada uno, los apoyos también son importantes, es fundamental el acompañamiento de parte de las instancias de coordinación pedagógica que retroalimenten a las escuelas, les acompañen y faciliten la comunicación entre ellas. Importa generar nuevas capacidades en los equipos docentes y directivos.

Según la aportación de la Asociación de Fe y Alegría (2004), para mejorar la calidad educativa, una alternativa es generar oportunidades para el aprendizaje permanente que fortalece la capacidad de la escuela, mediante:

- a. El trabajo colaborativo entre los sujetos de la comunidad educativa, fomentando la participación de todos sus miembros en el proceso de reflexión, la asunción de responsabilidades en las instancias de diálogo y el apoyo mutuo;
- b. La sistematización de los procesos de mejora, que ayuda a construir conocimientos desde la reflexión sobre las experiencias vividas, entendiendo las razones por las cuales la mejora se dio y cómo (identificando factores que favorecen u obstaculizan el cambio, el rol de los distintos actores y del contexto, etc.) Esto permite aprender de la propia historia y facilita su transmisión a otras escuelas;
- c. La formación ofrecida a lo largo del proceso, que facilita la implementación de cada fase del ciclo de mejora y desarrolla las habilidades para comenzar nuevamente estos ciclos de manera más autónoma.

Se recomienda adoptar sistemas de evaluación que fomenten el trabajo colaborativo en los centros educativos, la sistematización de los procesos de mejora y la formación de los equipos directivos y de docentes. Considerar a la escuela como centro de cambio; depositar confianza en ellas y permitir que aprendan a partir de lo que son y de lo que tienen (Fe y Alegría 2004).

En este sentido, los esfuerzos de mejora deben traducirse en prácticas de aulas innovadoras que sean fruto del trabajo articulado y colectivo de la comunidad

educativa, en función de lo que el propio centro se ha propuesto mejorar, y no como una decisión aislada de unos pocos actores. Realmente, poder lograrlo en su totalidad es un desafío para toda la comunidad educativa.

3.4.4. Incorporación de las nuevas tecnologías.

Estamos en el momento de cambio y las instituciones educativas y los profesores tienen que estar al día para realizar su misión en el nuevo contexto. La novedad provoca cierta incertidumbre pero es necesario aprovechar las ventajas y evitar los posibles efectos negativos.

Mañú y Goyarrola (2011) afirman que el profesor que busca la excelencia sabe recoger lo mejor de los cambios sociales, incorporar el uso de las nuevas tecnologías, nuevas metodologías, e incorporar técnicas de aprendizaje eficaces.

Mejía (2008) opina que la educación debe ocuparse de la técnica y la tecnología no sólo como dominio y uso de sus procedimientos, sino ante todo como cultura, más allá de su utilización es necesario reconocer la racionalidad que enmarca la comprensión de los aparatos tecnológicos, porque de esa lógica se derivan, intereses, visiones, concepciones sobre el mundo, su destino, y la regularización ética de estos tiempos.

También plantea que es necesario desprenderse de una mirada sobre lo tecnológico, muy propia de la tecnología educativa, la cual adopta los medios y los aparatos como simple instrumento neutro, que sirve de apoyo a los procesos de enseñanza - aprendizaje, sin dar cuenta que cada uno de ellos tiene su propio lenguaje, formato, técnica específica, racionalidad y lógicas que los dirigen y orientan.

4. La Satisfacción / Insatisfacción Laboral del Profesorado

“La posible y necesaria felicidad del profesorado en el ejercicio de su profesión como educadores es el objetivo fundamental de la educación porque la felicidad de los profesores es el motor de la enseñanza” (Bazarra, Casanova y García, 2007, p.16).

En la actualidad, las actitudes de satisfacción e insatisfacción del profesorado hacia su profesión como docente han cobrado un gran interés en la sociedad sobre todo en las instituciones educativas. Como expresan Bazarra, Casanova y García, es necesaria la actitud de felicidad de los profesores en el ejercicio de su profesión porque se considera como motor y fundamental en la enseñanza.

4.1. Concepto de la Satisfacción / Insatisfacción Laboral.

En general, el concepto de satisfacción/insatisfacción laboral, según la definición de los distintos autores, es muy variado. La mayoría de ellos coinciden en señalar que este concepto es un constructo multidimensional que abarca los siguientes aspectos:

- a. Una actitud positiva o negativa de la persona hacia su trabajo o un sentimiento de agrado o desagrado que la persona experimenta frente a su labor profesional.
- b. Es una actitud que se basa en creencias y valores que el trabajador desarrolla de su propia profesión y que necesariamente influirá de manera significativa en sus comportamientos y en sus resultados.
- c. La satisfacción/insatisfacción depende de las características individuales de la persona y de las características y especificidades del trabajo que realiza.
- d. Juega un papel mediador entre las condiciones del entorno laboral y las consecuencias para el desarrollo de la institución y de las personas que forman parte de ella.

Topa, Lisboa, Palaci y Alonso, (2004) señalan que la satisfacción laboral es una dimensión actitudinal definida como un amplio conjunto de actitudes y reacciones emocionales positivas que el individuo tiene hacia su trabajo; estas reacciones se

construyen a partir de la comparación entre los resultados esperados y los obtenidos efectivamente en el trabajo.

Por eso, Herrador, Zagalaz, Martínez y Rodríguez (2006, citando a Peiró y cols. 1991) indican que la satisfacción laboral es uno de los indicadores más clásicos a los que se suele recurrir cuando se intenta conocer sobre la actitud general de las personas hacia su vida profesional.

La satisfacción laboral según la definición de Muñoz (1990, p.76) es *“el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas”*.

Asimismo define la insatisfacción laboral como *“el sentimiento de desagrado o negativo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente en el que está a disgusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que no le resulta atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas no acordes con sus expectativas”*.

En esta definición, Muñoz destaca algunos factores que puedan influir en el sentimiento de satisfacción/ insatisfacción laboral:

- a. El interés o la falta de interés en el trabajo que se realiza.
- b. El ambiente en el que le permite estar a gusto o no.
- c. El ambiente de trabajo de la organización que le resulta atractivo o no atractivo.
- d. Las compensaciones psico-socio-económicas acordes o no acordes con las expectativas.

Según Locke (1976) la satisfacción laboral se define como una respuesta positiva hacia el trabajo en general o hacia algún aspecto del mismo o, como un estado emocional afectivo o placentero que resulta de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto. En esta definición se demuestra que las actitudes en el trabajo responden a un modelo tridimensional: dimensión afectiva, cognitiva y comportamental.

También, Davis (2003) y Newstrom, (2007) señalan que la satisfacción/insatisfacción en el trabajo es un conjunto de sentimientos y emociones favorables y desfavorables con los que los empleados perciben su trabajo; es un sentimiento de relativo placer o dolor, que difiere de los pensamientos objetivos y de las intenciones de comportamiento.

En el mismo sentido, Daft (1992) describe que la satisfacción laboral es un estado emocional placentero o positivo resultado de la evaluación del trabajo o experiencia en el trabajo, y que se logra cuando las expectativas y la realidad coinciden.

La satisfacción en el trabajo según indica Loitegui, (1990, p.168), “está integrada por un conjunto de satisfacciones específicas que determinan la satisfacción general y que depende de la interacción entre dos tipos de variables: los resultados que consigue el trabajador mediante la realización del propio trabajo y cómo se perciben y vivencian dichos resultados en función de las características y peculiaridades de la personalidad del propio sujeto”.

Dormann y Zapf (2001) consideran que la satisfacción laboral como un constructo muy importante en psicología organizacional y del trabajo, por el papel mediador que juega entre las condiciones del entorno laboral y las consecuencias para el desarrollo de la institución y de las personas que forman parte de ella.

Barraza y Ortega (2009) afirman que la satisfacción laboral constituye uno de los productos más importantes del trabajo humano, y que siempre se ha asociado a la valoración del desempeño del trabajo y a la afirmación de que un trabajador satisfecho tiende a tener un mejor desempeño laboral. Subrayan que la satisfacción laboral se puede definir, como la actitud que muestra el trabajador frente a su trabajo, actitud que se basa en creencias y valores que el trabajador desarrolla en su propio trabajo y que necesariamente influirán de manera significativa en sus comportamientos y en sus resultados.

También, Caballero (2002, citando a Robbins 1996, p.181) define la satisfacción/insatisfacción laboral como la actitud del individuo hacia su trabajo y a su persona. *“Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes*

positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él”.

Con el mismo sentido, Laca, Mejía y Gondra, (2006, citando a Warr, 2003) nos dicen que la satisfacción laboral es entendida como los sentimientos que las personas tienen sobre sí mismas en relación a su trabajo.

En el campo de la educación, también se ha tratado el concepto de la satisfacción/insatisfacción en relación con el ejercicio de la profesión docente, utilizando una gran variedad de términos como “salud mental del profesorado”, “equilibrio emocional”, “angustia de los enseñantes”, “conflicto de los profesores”, “estrés y ansiedad del profesorado”, “el burnout (estar quemado) o desgaste profesional”, “el aislamiento del profesor”, etc. Todos estos términos hacen referencia a aspectos que se han venido estudiando e investigando vinculados a la satisfacción e insatisfacción de los docentes.

Padrón, (1995, p.4) señala que *“la satisfacción personal y profesional está estrechamente relacionada con la salud mental y el equilibrio personal. En el caso del profesorado, la satisfacción tiene que ver con las situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, en cuanto que todo ello repercute en su estabilidad emocional, creando tensión, estrés, y produciendo malestar, tanto desde una perspectiva personal como profesional”.*

Herrador, Zagalaz Martínez y Rodríguez (2006, citando a Fierro, 1991) afirman que la principal base del malestar docente es ligada a las circunstancias mismas de la enseñanza, y a las presiones que recaen sobre ellos y nunca como ahora los docentes habían estado sometidos a demandas tan intensas y contradictorias por parte de la administración, de los alumnos, de los padres y de la sociedad en general.

La satisfacción profesional de los docentes puede entenderse como el resultado de comparar lo que la realidad le invita a ser y lo que según sus expectativas debería ser (Díaz, 2005).

Koontz y O'Donnell (1995) plantean que la satisfacción laboral se refiere al bienestar que se experimenta en el trabajo, cuando un deseo es satisfecho, relacionándolo también con la motivación en el trabajo.

Por lo que respecta a las investigaciones sobre satisfacción entre los profesionales de la educación, los estudios realizados en su mayor parte, se centran en la relación existente entre satisfacción de los profesores y eficacia del Centro Educativo (Cameron, 1985; Clark y otros, 1984; Gordillo, 1987, entre otros).

También se han estudiado ampliamente las repercusiones de la satisfacción / insatisfacción en la personalidad de los enseñantes, la dependencia entre insatisfacción y tensiones de la personalidad y falta de rendimiento de los alumnos (Martínez, 1987; Esteve, 1987). Otros estudios han puesto de manifiesto la relación entre satisfacción y compromiso pedagógico (Asher, 1971); la estrecha vinculación entre clima del Centro y satisfacción (Hoy y Clover, 1986; Luque, 1988); la relación entre satisfacción de los docentes y rendimiento de los estudiantes (Gunn y Holdaway, 1986).

Algunos autores han relacionado la satisfacción laboral con otras variables como el caso de González (2008) que la relaciona con el estrés; Conley, Bachard y Bauer (1989) con las condiciones de trabajo; Hermosa, (2006) con el síndrome de burnout; Núñez y Chiang (s/f) con el Clima Organizacional; Fuentes (2007) evalúa la interrelación entre la satisfacción laboral docente y el rendimiento académico de estudiantes de dos universidades Chilenas y concluye que las dos variables se correlacionan significativamente.

Tomando como punto de partida las consideraciones de los diversos autores mencionados, el concepto de satisfacción e insatisfacción de la profesión docente, que va a presidir el trabajo que aquí realizamos, se refiere al bienestar del profesorado vinculado al ejercicio de su profesión. Comprende el conjunto de actitudes y sentimientos positivos o negativos basados en sus creencias, valores e intereses, en sus características y competencias. Estas actitudes están relacionadas con las condiciones del entorno laboral y sus motivaciones.

Pensamos que todo ello repercute de manera significativa en la vida personal y profesional del profesorado: las experiencias satisfactorias en el ejercicio de la profesión llevan al crecimiento personal y profesional; a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, al compromiso con la docencia y a su felicidad y bienestar.

Las experiencias insatisfactorias en el ejercicio de la profesión docente conducen al deterioro personal y profesional; al sentimiento de frustración e impotencia frente a las dificultades, a la desmotivación y al desinterés frente a las necesidades de los alumnos, y, finalmente, pueden llegar al desequilibrio emocional, al desgaste profesional o burnout y a la pérdida del sentido de la vida.

4.2. Teorías sobre la Satisfacción Laboral.

Existen varias teorías para explicar la satisfacción laboral. Según Fernández (2002), las primeras teorías estuvieron relacionadas con la satisfacción de los trabajadores en las organizaciones industriales, mientras que los enfoques más recientes intentan explicar la satisfacción laboral en base a los rasgos cognitivos actitudinales.

4.2.1. Teoría de Maslow

Modelo teórico basado en la satisfacción de necesidades. Algunos autores han señalado que lo que determina la satisfacción es precisamente el grado en que ésta llega a cubrir las distintas necesidades del ser humano.

La teoría de Maslow o la pirámide de Maslow formulan una jerarquía de necesidades humanas. Esta teoría indica que a medida que se satisfacen las necesidades más básicas o de nivel inferior, como muestra la pirámide, la persona aspira a satisfacer las necesidades de nivel superior, de esta manera se va creciendo como persona.

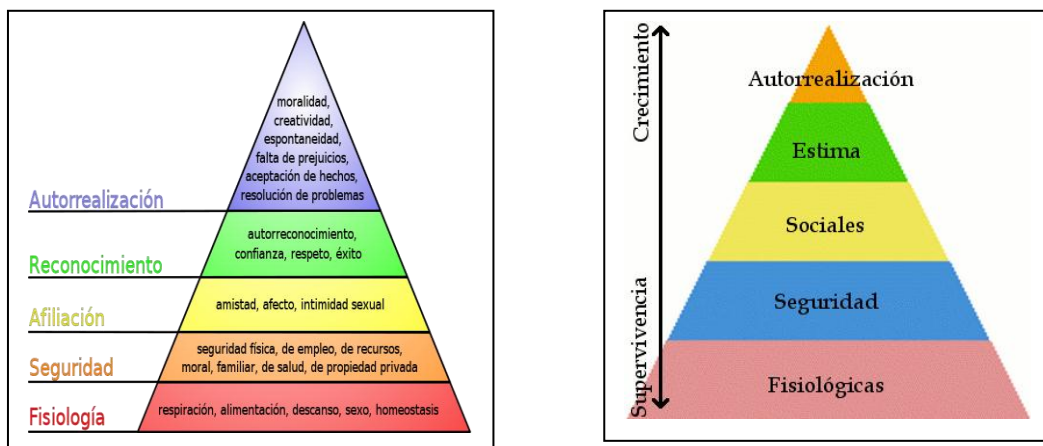


Figura 4: Pirámide de **Maslow**: Jerarquía de necesidades humanas. Fuente: Wikipedia, la enciclopedia.

Las necesidades según Maslow:

Necesidades fisiológicas: son necesidades relacionadas con la supervivencia; la necesidad de la alimentación, el saciar la sed, el mantenimiento de una temperatura corporal adecuada, también se encuentran necesidades de otro tipo como el sexo, la maternidad, etc.

Necesidades de seguridad: después de satisfacer las necesidades fisiológicas se aspira a la creación y mantenimiento de un estado de orden y seguridad. Dentro de estas necesidades: la necesidad de estabilidad, la de tener orden y protección, entre otras. También, estas necesidades están íntimamente ligadas al miedo; miedo a lo desconocido, a la anarquía, a perder el control de la propia vida entre otras.

Necesidades sociales: con la satisfacción de las anteriores necesidades, la motivación se da por las necesidades sociales. Estas tienen relación con el aspecto afectivo, con la necesidad de compañía de otras personas, y su participación social. Son necesidades de manifestar y recibir afecto, de establecer amistad con otras personas, de comunicarse con ellas, de vivir en comunidad, de pertenecer a un grupo y sentirse aceptado dentro de él, etc.

Necesidades de reconocimiento: también conocidas como las necesidades de la autoestima. Estas necesidades radican en la necesidad de toda persona de tener prestigio, sentirse apreciado, y destacar dentro de su grupo social, de igual manera se incluye la autovaloración y el respeto a sí mismo.

Necesidades de auto-superación: conocidas como de autorrealización o autoactualización, que se convierten en el ideal para cada individuo. En este nivel el ser humano requiere trascender, dejar huella, realizar su propia obra, desarrollar sus potencialidades al máximo.

A partir de este modelo, la persona puede comprender las necesidades de aquellos que le rodean, y el sujeto puede enfocarse a la satisfacción de las distintas necesidades.

4.2.2. Teoría de Herzberg.

La teoría de Herzberg conocida como la teoría de los dos factores: motivación e higiene; son factores que orientan las conductas personales.

Los factores Motivacionales son llamados también factores intrínsecos, se relacionan con el contenido del cargo y con la naturaleza de las tareas que la persona ejecuta. Estos factores se encuentran bajo el control del individuo, se relacionan con aquello que hace y desempeña. Involucran sentimientos de crecimiento individual, posibilidad de desarrollo y responsabilidad, reconocimiento profesional y autorrealización, y dependen de las tareas que el individuo realiza en su trabajo. Según esta teoría, el efecto de los factores motivacionales sobre las personas es profundo y estable. Cuando son óptimos provocan la satisfacción en las personas; sin embargo, cuando son precarios, evitan la satisfacción.

Los factores Higiénicos o Extrínsecos se encuentran en el ambiente que rodea a las personas y abarcan las condiciones dentro de las cuales ellas desempeñan su trabajo. Los principales factores higiénicos: sueldos, beneficios sociales, tipo de jefatura o supervisión que las personas reciben de sus superiores, condiciones físicas y ambiente de trabajo, políticas y directrices de la empresa, clima de relación dentro de la empresa y los empleados, reglamentos internos etc. son factores de contexto y se sitúan en el ambiente externo que circunda al individuo (Martínez citado en Suliman, 1997).

Herzberg en su teoría de los dos factores, alarga la lista, clasificándolos en factores de insatisfacción y de satisfacción. Dentro de los factores de insatisfacción incluye: salario, seguridad en el trabajo, condiciones sociales, procedimientos de la compañía, la calidad de la supervisión técnica, calidad de las relaciones interpersonales entre compañeros; con supervisores y subordinados. Considera como factores de satisfacción: logro, reconocimiento, responsabilidad, progreso, el trabajo mismo y la posibilidad de crecimiento. Estos motivadores se relacionan directamente con la naturaleza del trabajo o la tarea. Cuando están presentes, contribuyen a la satisfacción.

La investigación de Herzberg reveló que cuando los factores higiénicos son excelentes, estos únicamente evitan la insatisfacción de los empleados; si elevan la satisfacción no logran mantenerla por mucho tiempo. Cuando los factores higiénicos son precarios, estos provocan la insatisfacción de los empleados, por lo que se les consideran factores de índole preventivo, solo evitan la insatisfacción pero no provocan satisfacción.

Los Factores higiénicos y motivacionales son independientes y no se encuentran vinculados entre sí. Los factores responsables de la satisfacción profesional de las personas están totalmente desligados y son distintos de los factores responsables de la insatisfacción profesional. Lo opuesto a la satisfacción profesional no es la insatisfacción, sino la ausencia de satisfacción profesional.

Esta teoría permitió determinar, dentro del ámbito educativo, los factores que satisfacen o insatisfacen a los docentes para lograr una acción gerencial eficaz que permita tomar en cuenta al docente en cuanto a la toma de decisiones, participación y productividad en su trabajo.

Las teorías de motivación de Maslow y Herzberg presentan puntos de concordancia. Los factores higiénicos de Herzberg se relacionan con las necesidades primarias de Maslow (Necesidades Fisiológicas y de seguridad, inclusive algunas necesidades sociales), mientras que los factores motivacionales se relacionan con las necesidades secundarias (necesidades de estima y autorrealización).

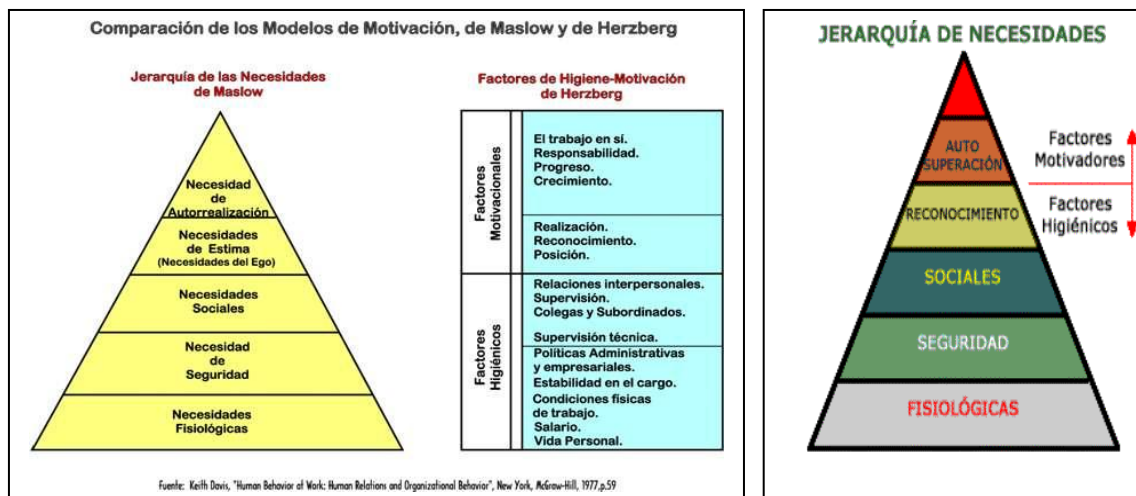


Figura 5: Comparación de los modelos de Motivación de Maslow y de Herzberg.

La teoría de los dos factores de Herzberg presupone los siguientes aspectos:

- a. La satisfacción en el cargo depende de los factores motivacionales: el contenido o actividades desafiantes y estimulantes del cargo desempeñado por la persona.
- b. La insatisfacción en el cargo depende de los factores higiénicos: el ambiente de trabajo, salario, beneficios recibidos, compañeros, supervisión y contexto general que involucra el cargo ocupado.

Davis (2003) en su concepto de satisfacción en el trabajo mezcla la satisfacción con la insatisfacción cuando afirma que la satisfacción puede entenderse como un estado favorable o desfavorable, sin embargo Herzberg (1959) en su teoría señala que la insatisfacción en el trabajo es el resultado de una serie completamente distinta de condiciones respecto a la satisfacción.

Por lo tanto, es posible pensar que la satisfacción y la insatisfacción son dos caras de una misma moneda, determinadas por diferentes factores. De acuerdo con el enfoque multidimensional, los aspectos importantes de la satisfacción en el trabajo incluyen la remuneración, el superior inmediato, la naturaleza de las tareas realizadas, los compañeros o equipos de trabajo y las condiciones inmediatas de trabajo.

4.2.3. Teoría de las expectativas de Vroom.

La teoría de las expectativas o modelo para la motivación fue elaborada originalmente por Víctor Vroom que expuso por primera vez, en 1964. Su modelo se califica de “cognitivo” porque asume, ante todo, que cada individuo se comporta de manera racional, y que decide conscientemente dirigir su esfuerzo hacia actividades que prevé que le aportarán los resultados y las recompensas que desea obtener.

Vroom propone que la motivación es producto del valor que el individuo pone en los posibles resultados de sus acciones y las expectativas de que se cumplan sus metas. La importancia de esta teoría radica en la insistencia que hace en la individualidad y la variabilidad de las fuerzas motivadoras (Otálvarez, 2011).

Para Méndez (2009, citando a Davis y Newstrom, 2003), la teoría de las expectativas señala que la motivación de las personas para hacer algo estará

determinada por el valor que asignen al resultado de su esfuerzo, multiplicado por la confianza que tienen de que sus esfuerzos, sumados a la respuesta del medio, contribuirán materialmente a la consecución de la meta.

La fuerza es la fortaleza de la motivación de una persona, el valor es la fortaleza de la preferencia de un individuo por un resultado, y, la expectativa es la probabilidad de que una acción particular produzca un resultado deseado. Este concepto traducido en una fórmula, nos explica que la fuerza de la motivación de una persona en una situación determinada, ante la que aspira a un logro, equivale al producto entre el valor que la persona le asigna a la recompensa y la expectativa de su posible logro.

La expectativa está representada por la convicción que posee la persona de que el esfuerzo depositado en su trabajo producirá el efecto deseado.

Según Méndez (2009), uno de los grandes atractivos de la teoría de Vroom es que reconoce la importancia de diversas necesidades y motivaciones individuales. Se ajusta al concepto de armonía de objetivos, en cuanto a que los individuos tienen metas personales diferentes de las metas de la organización, pero que ambas pueden armonizarse.

La expectativa del docente del siglo XXI y de la humanidad en general consiste en crear un mundo justo, un espacio con igualdad de oportunidades de desarrollo personal. A través de esta apreciación se puede explicar cómo funciona la teoría de las expectativas en el campo de la educación, a través de la previsión de los procesos y experiencias que deben vivir los educandos” para la construcción de la democracia y la paz (Peñaloza, 1995).

Las expectativas son una propiedad innata en el ser humano y éste lo aplica primero en el plano personal y luego en la familia, en la sociedad, en las organizaciones e instituciones de cualquier índole.

Según Aguirre *et al.* (1999 p.340), sus proposiciones básicas son las siguientes:

- a. Toda acción se asocia a un resultado concreto.
- b. Todo resultado implica cierto grado de satisfacción-insatisfacción.

- c. Cada comportamiento posible puede llevar asociado a priori una determinada expectativa respecto a sus resultados.

La “expectativa” es la percepción subjetiva que se tiene sobre la probabilidad de que un determinado esfuerzo será seguido de cierto resultado. Las expectativas se presentan en términos de probabilidades y, generalmente, su valor varía de cero a uno. De esta forma, si el empleado piensa que esforzándose no conseguirá el rendimiento deseado su expectativa será cero y si, por el contrario, tiene mucha confianza en que la tarea se realizará con éxito, la expectativa tendrá un valor de uno. La expectativa no sólo depende de la imagen que tenemos de nosotros mismos sino que, además, es el fruto de experiencias anteriores, de la confianza manifestada por los otros, de la convicción de disponer de las herramientas y del material necesario, etc.

La “valencia” es el valor subjetivo que cada sujeto asigna a un determinado resultado o la expresión del nivel de deseo que se tiene para alcanzar una meta. Cada persona asigna a las cosas una valencia diferente en función del interés que siente por ellas, de las preferencias o de las necesidades. Por tanto, la valencia está íntimamente relacionada con la escala de valores particular de cada uno. Cuanto mayor sea la valencia que experimentamos hacia un resultado, mayor motivación tendremos para conseguirlo.

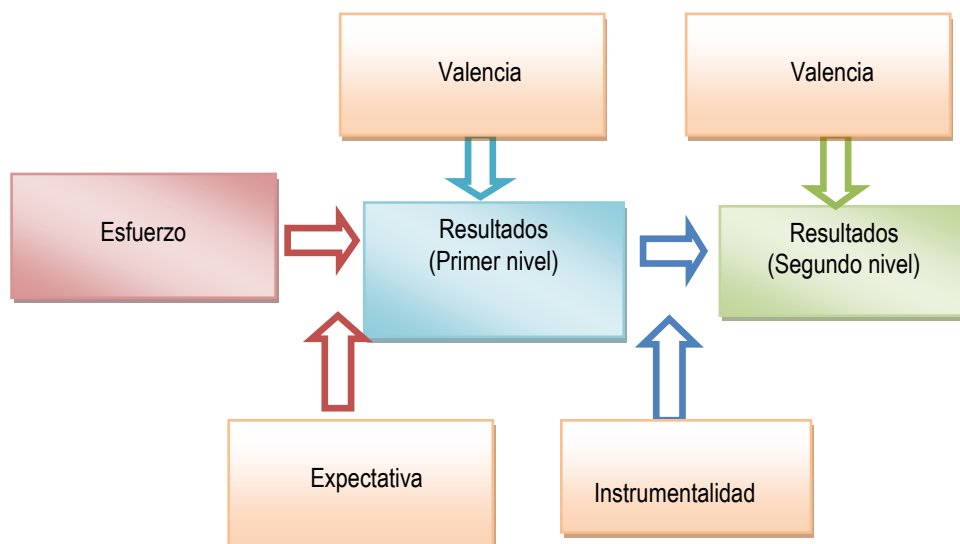


Figura 6: Teoría de la expectativa. Fuente: Leal et al. (2004: 83).

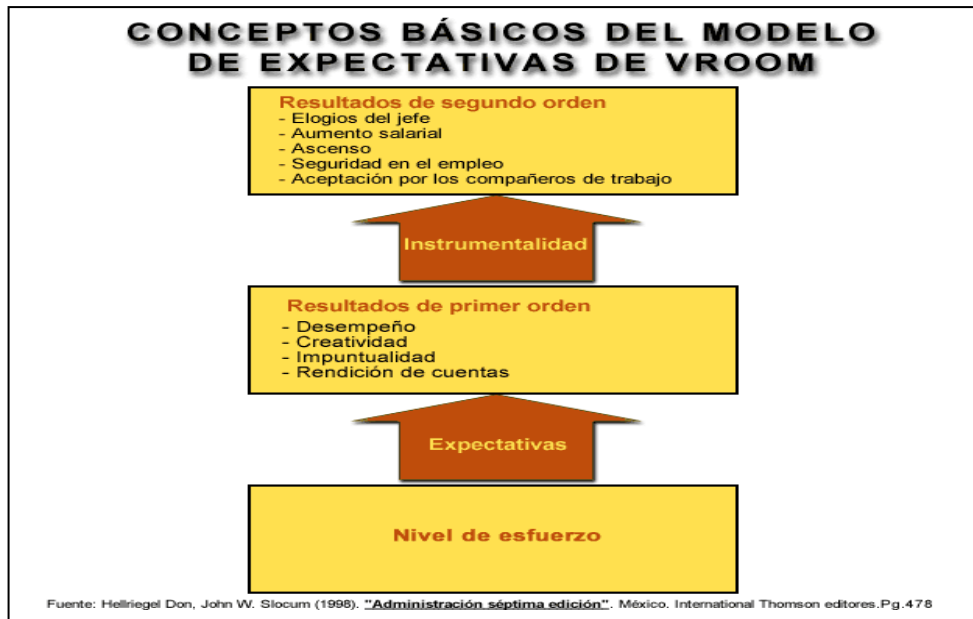


Figura 7: Conceptos Básicos del Modelo de Expectativas de Vroom.

La formulación definitiva de esta teoría es la siguiente: “la tendencia de un individuo a actuar de una determinada manera depende de la probabilidad subjetiva de que su acto o comportamiento será seguido de un determinado resultado y del atractivo de ese resultado” (Leal et al., 2004, p.83).

Vroom también expresó su modelo matemáticamente mostrando que la “fuerza motivacional” o el poder motivador que tiene una persona para realizar cierto nivel de esfuerzo es una combinación multiplicativa de expectativas por valencia. Fuerza motivacional = Expectativa x Σ (Valencias x Instrumentalidades).

En resumen, de acuerdo con esta teoría, para que un individuo esté motivado a conseguir un elevado nivel de ejecución es preciso que:

- Perciba que tiene una elevada probabilidad de conseguirlo a través de sus propios esfuerzos.
- Perciba que es muy probable que consiguiéndolo obtendrá determinados resultados.
- Considere que tal combinación de resultados es la de mayor valencia positiva para él.

4.2.4. Teoría del Grupo de Referencia.

La teoría se apoya en el principio de que los individuos toman los estándares de otros que consideran significantes, como base para hacer sus propias apreciaciones, comparaciones y en definitiva, elecciones. Los individuos aceptan el poder de los grupos de referencia y por tanto su influencia, por los beneficios que esperan conseguir (Delgado, 2006).

Fernández (2002, p.62, citando a Salancik y Pfeffer, 1978) postula que los individuos forman sus actitudes a partir de la información disponible, en un determinado momento, proveniente de su contexto social. Los autores plantean que el contexto social:

- proporciona una construcción directa del significado a través de guías para creencias, actitudes y necesidades socialmente aceptables y razones aceptables para la acción,
- centra la atención del individuo sobre cierta información, haciéndola más saliente y relevante y
- proporciona expectativas relativas a la conducta individual y a las consecuencias lógicas de esa conducta.

Según este planteamiento, la satisfacción laboral está positivamente relacionada con el grado en que las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para la evaluación del mundo y para su definición de la realidad social (Fernández, 2002 citado en Korman, 1978).

Siguiendo la idea de Fernández (2002, citando a Korman, 1978) propone una integración global, según la cual la teoría de las necesidades satisfechas sería más eficaz para explicar la satisfacción laboral de las personas con alto nivel de autoestima, ya que para éstas, la satisfacción de las necesidades puede considerarse justa y equilibrada.

Un esfuerzo integrador más elaborado señala la necesidad de tener en cuenta la importancia de los aspectos situacionales del contexto social y los aspectos internos del sujeto.

4.2.5. Teoría de los valores: El modelo de Locke

La satisfacción en el trabajo se refiere al resultado de la percepción de que el propio trabajo cumple o hace posible la consecución de los valores laborales importantes para el sujeto, en la medida en que esos valores son congruentes con sus necesidades,

El valor constituye un nivel más básico que el de las actitudes y en cierta medida las regula. Las necesidades tienen una base innata, los valores son aprendidos o adquiridos. Las necesidades pueden diferir en intensidad, los valores además también en contenido. Las necesidades mueven al hombre hacia los requisitos de una determinada acción, los valores determinan las elecciones o decisiones y las reacciones emocionales.

Los valores presentan dos atributos: contenido (que es lo que se quiere) y la intensidad (hace referencia a lo más querido). Cada sujeto integra todos sus valores en un sistema jerárquico. Los valores están regulados por las actitudes.

Las teorías de los valores enfatizan los aspectos cognitivos del ser humano, representan elecciones racionales. Locke indica que cada respuesta emocional refleja un doble juicio de valor: La discrepancia (relación entre lo que el individuo desea y la percepción de lo que obtiene), y la importancia (que representa para él lo deseado).

La satisfacción laboral representaría la suma de la cantidad de valor dado por el sujeto a cada componente de su trabajo. La satisfacción en el trabajo resulta de la percepción de que el propio trabajo cumple, haciendo posible la consecución de los valores laborales importantes para el sujeto, en la medida en que esos valores son congruentes con sus necesidades.

4.2.6. Teoría de Lawler y Porter

La hipótesis de estos autores es que la satisfacción en el trabajo es una variable dependiente, en relación con el desempeño del trabajo, y que otros tipos de actitudes pueden jugar un papel trascendental en la determinación de la conducta en el puesto. Los autores sostienen que algunos factores determinan el esfuerzo que dedica una persona a su trabajo y que existen algunos factores que afectan a la

relación entre el esfuerzo y desempeño (Fernández, 2002 citando a Lawler y Porter, 1979).

El modelo de las determinantes de la satisfacción en el trabajo, propuesto por Lawler (1973) remarca la relación “*expectativas-recompensas*”, desde las distintas facetas y aspectos del trabajo, citado por Weinert, (1985, p. 305). En el fondo se trata de un perfeccionamiento de la teoría de la motivación de Porter y Lawler (1968). Este autor parte de la hipótesis de que la relación entre la expectativa y la realidad de la recompensa produce la satisfacción o la insatisfacción laboral; es decir, que éstas dependen de la comparación entre la recompensa recibida efectivamente por el rendimiento en el trabajo y la que el individuo consideraba adecuada a cambio de éste. Por lo tanto, si la recompensa obtenida efectivamente excede de la que se considera adecuada o si es equiparable, el trabajador alcanza el estado de satisfacción. Si esta relación se desarrolla en sentido inverso, se produce la insatisfacción como indica Caballero (2002).

Para este modelo, tiene una importancia capital el fenómeno de la percepción individual de la situación laboral, al tiempo que asume el punto de partida de la teoría sobre la disonancia cognitiva, sobre todo de la teoría de la igualdad. El proceso que conduce a la satisfacción e insatisfacción está determinado, por lo tanto, básicamente por las siguientes variables: a) inversiones personales y percibidas, en el trabajo; b) inversiones percibidas y resultados de las personas de referencia; c) características del trabajo percibidas; y d) cantidad percibida de recompensas o de compensación.

Por otra parte, es necesario dejar claro que, dentro de esta teoría, el término “recompensa” no significa sólo retribución financiera, sino que incluye un abanico muy amplio de todos los resultados y facetas del trabajo imaginables (remuneración, ascensos, reconocimientos, comunicación con la dirección, etc.).

4.3. Principales fuentes de Satisfacción/ Insatisfacción Docente.

4.3.1. La labor docente o la actividad de enseñanza.

Linares y Gutiérrez (2010 citando a Porto, 2006; Veytia, 2008) afirman que uno de los factores que tienen una implicación directa en el nivel de satisfacción hace referencia al trabajo en sí mismo.

La percepción de una baja participación en el diseño curricular y en la toma de decisiones en la institución, así como el bajo compromiso de los alumnos con el aprendizaje y la baja remuneración son algunos de los elementos que debilitan una sensación de bienestar en el trabajo (Guerrero y Rubio, 2005).

Según Robalino y Körner (coord. 2006) sin buenos docentes, concedores de su rol, satisfechos con su labor, responsables de los resultados educativos de sus estudiantes, no será posible cumplir con las metas de Educación para Todos proclamadas ni con los proyectos educativos que tienen los propios países.

Las investigaciones realizadas por varios autores (Tenti 2005; Vaillant y Rossel 2006) y de acuerdo con la bibliografía sobre el tema (Huberman et al. 2000), indican que los docentes encuentran la mayor satisfacción tanto en la actividad de la enseñanza en sí misma, como en la relación afectiva con los alumnos.

Muchos docentes definen su identidad a partir de una visión vocacional. La vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión, de ahí que relacionen sus logros con el rendimiento y aprendizajes de sus alumnos.

Por lo que respecta al estudio de este tema en América Latina, Vaillant y Rossel (2006) señalan los factores de satisfacción e insatisfacción que aparecen en los siguientes cuadros:

Factores de satisfacción docente en algunos países de América Latina:

País	Las Razones de Satisfacción con la Tarea Docente.
Argentina	Trabajo pedagógico Trabajo con los niños (profesión vocacional)
Colombia	Tarea de enseñanza Logros de los estudiantes
El Salvador	Logros de aprendizaje de sus estudiantes Capacitación en servicio recibida
Honduras	Rol de enseñanza y logros en los resultados de sus estudiantes Trabajo con colegas
Nicaragua	Actividad de enseñanza Aprendizajes de estudiantes
República Dominicana	Formación en servicio Vocación y sacrificio
Uruguay	La actividad de enseñanza en sí misma El vínculo afectivo con los alumnos.

Tabla 4: Factores de Satisfacción Docente. Fuente: Vaillant y Rossel 2006.

Factores de insatisfacción docente en algunos países de América Latina

País	Los Factores de Disconformidad
Argentina	Condiciones laborales Salarios Infraestructura de las escuelas Normativa que regula la profesión
Colombia	Falta de reconocimiento/Desprestigio social Salarios Desconocimiento sobre lo que se espera de ellos como docentes Infraestructura en las escuelas
El Salvador	Salarios Recursos materiales e Infraestructura escolar Relacionamiento con las familias Bajo reconocimiento social a la labor docente
Honduras	Presión social Sobre-demanda en el trabajo en las escuelas Desvaloración de la profesión Salarios
Nicaragua	Formación Insuficiente Poca influencia de la gestión de los centros Bajos salarios Problemas de infraestructura y malas condiciones de los materiales en los centros
República Dominicana	Formación insuficiente para enfrentar los desafíos de la enseñanza Falta de reconocimiento social Bajo ingresos No ser consultados en las decisiones de política educativa
Uruguay	Salarios Status profesional Contexto social en que trabajan Relacionamiento con los padres

Tabla 5: Factores de Insatisfacción Docente. Fuente: Vaillant y Rossel 2006.

Se puede observar (tabla 4) que la Satisfacción experimentada por los docentes varía según las circunstancias nacionales y, en particular, según la situación económica y los factores culturales. Esta satisfacción se relaciona con los aspectos que motivaron a los docentes a elegir su profesión.

Los profesores colombianos (tabla 5) consideran como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros académicos de los alumnos. Coinciden con la percepción de los enseñantes de otros países.

4.3.2. Condiciones laborales.

Según el resultado del estudio de los autores que estamos comentando, la mayoría de los países estudiados en América Latina coinciden en que entre los factores de disconformidad o insatisfacción docente están las condiciones laborales: salarios o bajos ingresos, problemas en la infraestructura de las escuelas, los recursos

materiales inadecuados e insuficientes, falta de reconocimiento social de la labor docente y desprestigio social.

Algunos países destacan la formación insuficiente para enfrentarse a los desafíos de la enseñanza en el momento actual, a la presión social, y al sobre-demanda en el trabajo de la escuela y a las relaciones con las familias, etc.

Los estudios de casos realizados por la UNESCO en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay en 2005, coordinados por Robalino y Körner, han revelado datos interesantes sobre las condiciones de trabajo y salud docente.

Las condiciones de trabajo según Robalino y Körner (coord.. 2005) se refieren al amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones físicas, sociales y personales en las cuales laboran los docentes y a la salud como un concepto integral que depende del equilibrio social, psicológico, fisiológico y biológico que influye fuertemente en la manera cómo los docentes acuden a trabajar.

Los resultados de éstos estudios de casos demuestran que entre los principales problemas sociales que inciden en el trabajo docente, según el juicio de los profesores, destaca el abandono de los padres (79%), la pobreza (72.8%) y en tercer lugar la violencia intra familiar. Las condiciones sociales y económicas de las familias son percibidas como un obstáculo mediano para el desempeño del trabajo docente por la mayoría de encuestados, mientras un (33%) considera que estos problemas son un obstáculo mayor.

También, en general existen relaciones cordiales entre colegas, de colaboración mutua ante problemas y de trabajo en equipo, expresado en altos porcentajes de respuesta afirmativa. Sin embargo se destaca que el que presenta menor grado de respuesta afirmativa está en relación con la cooperación mutua (70.4%). En los procesos de comunicación existe una percepción no tan favorable como en los procesos de toma de decisiones. Se subraya que un (33.3%) de los encuestados evidencia dificultades en la institución para fomentar la comunicación entre colegas. Existe un alto porcentaje de percepción afirmativa en cuanto al control de las decisiones relacionadas con su trabajo (91.4%), con un alto porcentaje (87,7%) sobre la toma de decisiones con autonomía respecto de la dirección.

Los resultados también evidencian que las relaciones con los superiores se pueden considerar como buenas en general con un porcentaje del (92.6%). En cuanto a la accesibilidad y a las relaciones cordiales con un (97.5%). En relación con la equidad en la aplicación de medidas vinculadas a estímulos y/o sanciones aplicadas por superiores, la opinión no es tan favorable, un (37%) opina que las mismas no son aplicadas con equidad. También existe una imagen negativa relacionada con la forma de realización de la supervisión.

La mayoría de docentes, el (76.5%), perciben que la sociedad no valora su trabajo y en cuanto a la exigencia sobre él, perciben que su trabajo implica mayores niveles de exigencia por factores atribuibles a aspectos institucionales y de funcionamiento del sistema educativo, sino a las características de los estudiantes (Robalino y Körner, coord...2005).

En Perú, los mismos estudios de casos señalan que las condiciones materiales de infraestructura y de saneamientos básicos se ubican en un estado que oscila entre “bueno” y “regular”. Aparece una valoración global “buena” hacia el estado de las salas de clases, de las escaleras, de los pisos, de las instalaciones eléctricas y en cuanto al orden y limpieza en general. Por el contrario, se encuentra una valoración “regular” en lo que respecta sobre todo al estado de las paredes y de los sanitarios, en estos últimos también aparece una valoración totalmente negativa.

En cuanto a las condiciones de infraestructura, según la percepción de los docentes sobre su centro educativo, sus respuestas coinciden en que los pisos (100%) y las puertas (83.3%) gozan de buen estado y de mantenimiento, mientras que no se evidencia un buen estado de paredes (66.7%). Así mismo, en el 100% de los centros existe un adecuado orden y limpieza de las aulas y un adecuado manejo del espacio dentro de las mismas que permite un cómodo desplazamiento del docente.

En todos los centros evaluados tanto mesas como sillas del salón de clase se encuentran en buen estado; sin embargo se señala que sólo la mitad son adecuadas para el trabajo, lo cual se constata al observar que la mayoría de docentes (48.3%) indica que tiene que sentarse “a veces” en un mueble incómodo. Además sólo en un (66.7%) se cuenta con un estante para guardar materiales o cosas personales. Se afirma que en todos los centros las pizarras son adecuadas en tamaño, altura y

material, pero sólo en un (66.7%) se encuentran en buen estado y en un (83.3%) existen materiales adecuados para el uso de la pizarra como tiza y plumones.

Con relación a las condiciones físicas del ambiente, hay una adecuada iluminación y aislamiento de ruido entre salas pero no del ruido exterior. En el (50%) de centros evaluados se manifiesta que la ventilación es adecuada y en el (66.7%) que la temperatura también lo es. La mayoría de docentes encuestados señalan que tanto la iluminación (31%), la temperatura (40%) y el aislamiento del ruido (43.7%) son adecuadas sólo “a veces” de acuerdo a sus respuestas.

En cuanto a la seguridad, en el (66.7%) se percibe que las instalaciones eléctricas visibles son seguras, pero en el (100%) no se considera que existan medidas visibles contra incendios, ni que la protección contra incendios sea adecuada en proporción al tamaño del establecimiento ni que exista una señalización en todas las áreas de desplazamiento.

En relación a las condiciones de saneamiento básico, si bien en la mayoría de centros educativos, (83.3%), existen servicios higiénicos en cantidad suficiente para estudiantes, sólo el (50%) los tiene para el caso de profesores. Asimismo, en un 83.3% los servicios higiénicos no están separados por sexos. En el (100%) de centros no existe una cocina donde calentar los alimentos, ni duchas, ni salas de vestir o guardarropas para los profesores. Por último, el (80%) de los centros educativos no cuentan con un comedor para profesores.

En cuanto al material de apoyo se concluye que son los padres quienes aportan la mayor cantidad de materiales de trabajo (38.8%), seguido por los profesores (32.2%) y se percibe que ambos aportan en la misma medida (17.8%). El (96.3%) de los profesores no considera suficiente la cantidad de materiales con los que cuenta y el (48.3%) no los considera pertinentes.

En relación al apoyo del trabajo docente, se observa que en un (83.3%) no existen salas con recursos materiales de apoyo, tampoco se cuenta con salas de descanso ni con espacios para la preparación de clases y materiales, ni equipadas para usos técnicos. En cuanto a espacios adecuados para actividades de usos artísticos, éstos son inexistentes, sin embargo, un (66.7%) cuenta con un espacio protegido y adecuado para actividades de educación física. El (100%) de centros

educativos se encarga de entregar los textos de estudio más, pero no los útiles de aseo.

Conley y cols. (1989) consideran que las condiciones de trabajo influyen de manera directa sobre la profesión docente. Gómez y cols. (1998) enumeran una serie de factores para evaluar las condiciones de trabajo de los docentes. Estos elementos son el tipo de tarea, cargas y esfuerzos, concentración sobre la tarea, horario laboral, ambiente en el trabajo, aspectos socioeconómicos, características individuales del trabajador y lugar de trabajo.

4.3.3. Prestigio social

No es fácil determinar o medir el prestigio social o el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad. Generalmente, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando los agentes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña.

La desvaloración de la sociedad a los docentes ha sido tema de debate e investigaciones en estos últimos años. Además los propios docentes parecen estar convencidos de que es así. Muchos son los maestros en Latinoamérica desilusionados afirman que abandonarían la profesión si tuvieran otra oportunidad (Vaillant, 2006).

Según Tenti (2005) el reconocimiento de la profesión docente puede considerarse desde dos ángulos: cómo valoran las personas no docentes el trabajo desempeñado por los maestros y cómo sienten los propios docentes la consideración social hacia su labor. Si se refiere a los primeros, éstos suelen desvalorizan la profesión docente. En cuanto a los propios profesores, éstos sienten también que su profesión no es suficientemente valorada.

En el estudio realizado por Vaillant y Rossel (2006) en los países de América Latina sobre la condición docente afirmaron que los docentes no se sintieron reconocidos por la sociedad y expresaron que su profesión ha perdido prestigio social en los últimos años.

Existe una tendencia a ubicar el logro de aprendizaje de formación de los alumnos como una de las experiencias más positivas de la profesión. El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los profesores, lo que adquiere mucha significación por el poco prestigio que suele tener la docencia en América Latina. La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa por eso, cuando ocurre es muy valorada por los docentes. Existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular por los directores y los padres de familia (Vaillant, 2006).

4.4. Variables relacionadas con la Satisfacción Laboral.

Varios estudios e investigaciones se han realizado para conocer los principales factores del trabajo vinculados con la satisfacción laboral.

Linares y Gutiérrez (2010) en su investigación sobre la satisfacción laboral y percepción de la salud mental de los profesores identifican los tres componentes: el aspecto cognoscitivo, las creencias e ideologías que la persona tiene hacia su trabajo, el aspecto afectivo que incluye las emociones que experimenta al desempeñar su trabajo y sentirse parte de éste y el aspecto conductual, que se refiere al comportamiento mismo que el individuo realiza en el desempeño de su labor (citando Cranny, Smith, y Stone, 1992; Daft, 2007). Estos componentes se encuentran en interacción con otros factores, como las relaciones con los compañeros de trabajo, superiores y alumnos, formando así un sistema más complejo. La satisfacción laboral incluye también la evaluación entre lo que una persona espera o desea obtener del trabajo en comparación con lo que otros reciben y lo que efectivamente recibe.

Caballero (2002 citando a Zubieta y Susinos, 1992:13) establece una distinción entre las variables que influyen en el nivel de satisfacción, diferenciando dos categorías:

- a. Variables ambientales que influyen en el nivel de satisfacción:
 - Cuanto más elevado sea el nivel profesional mayor es la satisfacción.
 - A mayor variación en la actividad mayor satisfacción.
 - El liderazgo más participativo produce una mayor satisfacción laboral.
 - El salario y la promoción laboral correlaciona positivamente con la satisfacción.
 - La aceptación en el grupo de trabajo produce satisfacción.

- b. Variables personales que influyen en la satisfacción:
- No existen datos que indiquen la existencia de variación en la satisfacción, según el sexo del trabajador.
 - Dentro del mismo nivel profesional, a mayor nivel educativo menos satisfacción.
 - La satisfacción se incrementa con la edad hasta pocos años antes de la jubilación.

Del Villar (1993) explica la problemática del docente, utilizando los siguientes motivos de falta de control sobre el alumnado, poco dominio de los contenidos a impartir, organización de la tarea a enseñar y carencias en la forma de evaluar.

González Blasco y González Anleo (1993) indican que el profesorado muestra su insatisfacción por aspectos relacionados con su puesto de trabajo desde la sociología del mismo, actuación docente y orientación psicológica y psicopatológica. Estos autores consideran que el 80% del profesorado español muestra insatisfacción laboral.

Esteve (1998) considera que la falta de recursos materiales y la escasez de instalaciones y las condiciones de trabajo influyen en el malestar docente.

La intención de la investigación de Sevilla y Villanueva (2000) fue conocer los principales elementos de insatisfacción del profesorado de la enseñanza pública no universitaria respecto a sus condiciones profesionales y laborales, así como las posibles alternativas de solución, todo ello desde su propia percepción.

Marchesi (1990); Evans (2000); Dinham y Scout (2000) y Bogler (2001) señalan varios factores que influyen en las condiciones laborales y la satisfacción del profesorado, como los incentivos económicos, la formación, la promoción profesional y el reconocimiento social.

Fernández (2002) señala que Vroom (1964, citado por Peiró 1987), realizó una revisión de gran parte de los estudios sobre medidas de satisfacción laboral mediante el análisis factorial, llegando a determinar siete factores que aparecían consistentemente a lo largo de un gran número de estudios: planes de la compañía y

dirección, oportunidades de promoción, contenido del trabajo, supervisión, recompensas económicas, condiciones de trabajo y compañeros de trabajo.

Utilizando el análisis de factorial, Dawis, Lofquist y Weiss (1968 citado por Fernández, 2002), identificaron veinte factores: uso de habilidades en el trabajo, posibilidades de logro, actividad, posibilidades de avance en el trabajo, grado de autoridad, planes y prácticas de la compañía, compensación, compañeros, creatividad, independencia, valores morales, reconocimiento, responsabilidad, posibilidad de prestar servicios a otros, estatus social, supervisión, relaciones humanas, variedad y condiciones de trabajo.

Fernández (2002, p.65-6) describe algunas variables relacionadas con la satisfacción laboral:

- a. El carácter intrínseco del trabajo. Fue demostrado a través de los factores de variedad, autonomía, oportunidad para desarrollar sus habilidades y aptitudes, debido a que son los aspectos que más contribuyen a la satisfacción del trabajo (Peiró, 1987).
- b. *La variedad*. La falta de variedad en los empleos es lo que los hace monótonos y aburridos, provocando bajo nivel de satisfacción. Katz y Kahn (1979) encontraron que los hombres siguen prefiriendo trabajos que motiven su capacidad y que les permitan cierto grado de responsabilidad y de toma de decisiones.
- c. *La autonomía*. Los estudios realizados con trabajadores manuales que poseen libertad para elegir sus propios métodos y ritmo de trabajo, muestran un mayor nivel de satisfacción laboral.
- d. *Uso de habilidades y aptitudes*. Los trabajadores tienden a preferir puestos en los cuales tengan la oportunidad de utilizar sus habilidades y capacidades. Esto hace que el trabajador se sienta más involucrado en su trabajo, con lo cual el éxito que obtenga redundará en su nivel de satisfacción.
- e. Remuneración o salario. La satisfacción en relación con el nivel remunerativo depende de la percepción de equidad que tenga el trabajador. Entre los factores que determinan el nivel de equidad, se encuentran los relacionados con los rasgos individuales, las acciones individuales y los atributos propios del trabajo. Los factores relacionados con los rasgos

incluyen edad, educación, antigüedad, categoría y experiencia. Las acciones individuales comprenden el esfuerzo realizado, cantidad y calidad de los resultados e innovaciones creativas. Los atributos propios del trabajo se relacionan con los retos y nivel de responsabilidad, entre otros. Distintos estudios muestran que el factor remuneración económica contribuye más a la insatisfacción que a la satisfacción del trabajador. Rara vez alguien manifiesta satisfacción por la cantidad que percibe como salario (Gilmer, 1976).

- f. *Promoción.* Es tomada como un incentivo que la organización ofrece al trabajador. Las expectativas del trabajador y su modo de valorar las metas juegan un papel importante en los trabajadores, es necesario considerar, por ejemplo, que las promociones no satisfacen de la misma manera a los trabajadores. Se han encontrado pruebas que demuestran que la importancia de este factor decrece a medida que aumenta la edad del trabajador.
- g. *Seguridad de empleo.* Este factor se ubica en los primeros lugares entre los factores que dan satisfacción. Así mismo, este factor depende en parte del nivel profesional del trabajador. Los trabajadores ubicados en status más altos asignan menor importancia a este factor que aquéllos ubicados en menores posiciones.
- h. *Condiciones de trabajo.* Este factor tiene escasa incidencia en la satisfacción, tal como lo planteó Herzberg al proponer su teoría de los dos factores. En los estudios diferenciales de los factores y su relación con la satisfacción laboral este factor ocupa uno de los últimos lugares.

4.5. Métodos de Medición de la Satisfacción Laboral.

Las teorías de la satisfacción laboral demandan la creación de los respectivos instrumentos de medida.

De Mato (2001) señala que los primeros intentos se llevaron a cabo a mediados de los treinta y que, desde entonces, se han realizado miles de trabajos sobre el particular. Uno de los problemas, siempre según De Mato, es que el fenómeno de la satisfacción laboral sigue sin poseer una definición unánimemente aceptada; por lo mismo, los resultados obtenidos con diferentes formas de evaluación

son también diferentes. Las técnicas han sido muy variadas: cuestionarios, entrevistas, técnicas proyectivas, test para completar frases, etc.

Cuando se quiere medir la satisfacción laboral se encuentra una diversidad de instrumentos, explicables por la diversidad de criterios elegidos de medición y en las diferentes definiciones operacionales en que se sustenta.

Fernández (2002, p.67, en Wanous y Lander, 1972) identificaron no menos de nueve definiciones operacionales distintas, las cuales pueden dividirse en dos grupos principales:

- a. Los modelos aditivos o sustractivos plantean que la satisfacción laboral es la suma de la satisfacción de los aspectos del trabajo y de la satisfacción de necesidades en el puesto de trabajo; asimismo, la satisfacción laboral puede ser una función de la diferencia existente entre el grado en el que se satisfacen las necesidades y el grado en que deberían satisfacerse.
- b. Los modelos multiplicativos postulan que es función de la suma de los productos de una de las variables que resultan del rol laboral y de la intensidad del deseo que se siente de estas variables.

Según lo que ha señalado Fernández (2002, p.67), se han aislado algunos factores de un modo relativamente estable y consistente en una serie de investigaciones, a los que hacen referencia la mayor parte de instrumentos de medición:

- a. El trabajo mismo (contenido, tareas y control, intereses, posibilidades de éxito, variación);
- b. Supervisión o estilo de variación (relaciones humanas);
- c. Organización y dirección de la organización (interés hacia los colaboradores, etc.);
- d. Posibilidades de ascenso (base y honradez);
- e. Colaboradores (competencia, altruismo, afabilidad);
- f. Condiciones de trabajo (físicas y psíquicas);
- g. Recompensa y remuneración financiera y no financiera (cantidad, conveniencia); y,
- h. Reconocimiento (feedback, reconocimiento verbal del trabajo realizado).

El estudio de González (1998) buscó determinar si existe discrepancia entre las recompensas esperadas y las recibidas en el trabajo por parte de los docentes de ciencias sociales de una universidad pública. La muestra estuvo formada por 88 profesores de los programas de Historia, Psicología, Comunicación, Sociología, Administración Pública y Trabajo Social. Se utilizaron dos cuestionarios sobre necesidades motivacionales con un formato tipo Likert conteniendo 20 conceptos relacionados con el ambiente de trabajo, los cuales se basaron en la teoría bifactorial de Herzberg. Usando análisis factorial exploratorio y confirmatorio no se encontró una estructura bifactorial como la propuesta por Herzberg. Empleando análisis factorial confirmatorio se probó la hipótesis de una estructura trifactorial de las necesidades motivacionales (básicas, sociales y de crecimiento) en los docentes investigados.

Esta estructura según los resultados del estudio de González se encuentra presente en la población estudiada; además se encontró que las necesidades de crecimiento obtuvieron puntajes más elevados que las necesidades básicas y las sociales. Al contrastar la estructura trifactorial en la situación ideal con la real del trabajo se observaron puntuaciones más altas para la situación ideal, lo cual indica que los docentes esperan más recompensas que las que son y las que reciben en su trabajo. Concluye planteando la necesidad de realizar una planeación estratégica de recursos humanos para la población estudiada.

Sánchez-López y Ángeles (1998, citado por Fernández, 2002) analizaron la satisfacción laboral autopercebida. La muestra estuvo formada por 44 hombres y 44 mujeres emparejados, cuyas edades estaban comprendidas entre 26 y 63 años. Se evaluaron las causas de la insatisfacción mediante una lista de enunciados que los sujetos tenían que colocar en orden según la importancia que les concedieran los sujetos.

Los análisis de datos incluyeron análisis de clusters, conglomerados, tabla de contingencia y regresión. Se identifican cuatro patrones de causas de insatisfacción: mixto (con predominio de causas laborales), invasión (el mundo familiar invade el laboral, trabajo 1 y trabajo 2). Se distinguen tres perfiles diferenciados con respecto a los patrones de insatisfacción laboral: atribución mixta (trabajo), invasión y atribución al trabajo. La única variable demográfica que aparece relacionada con los perfiles mencionados es la edad, finalmente la combinación sexo y el número de horas de

trabajo le permite predecir el patrón de invasión (21%), la variable de contrato temporal predice el perfil trabajo 1 (18%), y en menor medida (11%) la variable de edad predice el perfil mixto.

En un estudio realizado con 2.202 profesores de educación primaria por Mac Millan (1999) encontraron que profesores con más años de experiencia muestran menor satisfacción con su rol profesional que sus colegas con menos experiencia. Asimismo, que las profesoras se muestran más satisfechas con su rol profesional que sus colegas varones. Por otro lado, competencia en la enseñanza, control administrativo y cultura organizacional parecen mostrar pocas posibilidades de promover satisfacción profesional en los jóvenes profesores. También, ellos señalan que los factores ajenos a las condiciones de trabajo en la escuela son más importantes para los profesores en relación con su satisfacción.

Linares y Gutiérrez (2010) en su investigación sobre la satisfacción laboral y percepción en salud mental en profesores tuvieron como objetivo determinar qué aspectos del trabajo promueven una mejor satisfacción laboral en profesores y cómo esos aspectos afectan a su percepción de salud mental. Se realizó un muestreo por conveniencia con un total de 205 profesores de diversos niveles de la Ciudad de México.

Para medir el nivel de satisfacción laboral aplicaron el cuestionario de satisfacción laboral de García y García (1985), que es un instrumento de 22 reactivos en formato tipo Likert de 5 respuestas: el nivel 1 es para el nivel de satisfacción más bajo y el 5, para el más alto. Además, evalúa cuatro áreas de la satisfacción laboral: relaciones con el jefe y compañeros, percepciones y satisfacción con el trabajo mismo. La validez de constructo se consiguió por medio de los 4 factores mencionados, obteniendo el (76.7%) de la varianza total. El alfa de Cronbach obtenido para la escala total fue de .89 (García y García, 1985; Ortega, 1996).

Los resultados de esta investigación indicaron que de 205 profesores, 48 de nivel primaria, 29 de secundaria, 50 de preparatoria y 78 de nivel licenciatura. Con relación al sexo, el (50.2%) eran del género masculino. La mayoría de los participantes tenía edades entre los 30 a 39 años (34.1%). Por otro lado, el (93.6%) de la muestra de participantes manifestó tener pareja (93.6%). En lo que respecta al nivel de

estudios de los profesores, la mayor parte contaba con estudios de licenciatura (71.7%).

La investigación reveló que el nivel de satisfacción laboral para este grupo de profesores es alto a nivel general, sólo uno de cada cinco se encuentra en un rango de baja satisfacción general. Respecto a los diversos ámbitos, el nivel de satisfacción es alto en las relaciones con la supervisión, con compañeros y con la naturaleza misma del trabajo. Sin embargo, en la esfera de las percepciones el nivel de satisfacción es medio.

Al realizar las comparaciones del nivel de satisfacción general, de acuerdo con el grado educativo en el que se desempeña la función docente, sexo y edad, a través de un análisis MANOVA, se encontró que los profesores que ejercen en nivel de licenciatura tienen los mejores niveles de satisfacción. No se hallaron diferencias en relación con el nivel de satisfacción respecto al jefe, la naturaleza del trabajo ni el ingreso y desarrollo. Respecto al sexo, las mujeres perciben menos satisfacción laboral que los hombres en cuanto a ingreso y desarrollo. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los diversos niveles de edad y los factores de satisfacción laboral.

La investigación aporta que el factor compañeros de trabajo es una variable determinante en la percepción de un mejor bienestar laboral, pues cómo se ha indicado en otros estudios, el papel del apoyo social en el trabajo es una herramienta importante para afrontar situaciones de estrés (Segall y Chapell, 2000); además, la cohesión del grupo sirve como un elemento que mejora el compromiso con la organización. En lo que se refiere al papel del sexo y la edad, se encontró que ser mujer y tener menos edad son factores relacionados con una menor satisfacción laboral, es decir, que no se percibe la recompensa que se espera de acuerdo con el trabajo realizado, sobre todo en términos de ingresos económicos. Este hallazgo concuerda con lo encontrado en investigaciones similares (Martínez-Benlloch, 2003; Glynn, Christenfeld, y Gerin, 1999).

Los niveles de satisfacción general encontrados en la investigación de Linares y Gutiérrez (2010) concuerdan con algunas investigaciones realizadas en México (Galaz, 2002; Guerrero y Rubio, 2005) en las cuales se encuentran niveles altos de

satisfacción laboral, sobre todo en niveles universitarios. Los resultados son también acordes con lo encontrado en otras investigaciones en lo que respecta a una alta satisfacción con la naturaleza del trabajo (Veytia, 2008), las relaciones con los compañeros y con el supervisor (Guerrero, 2002) además de un menor nivel de satisfacción con los ingresos percibidos (Galaz, 2002).

Gordillo (1987) tradujo y validó para la población de habla castellana, el Cuestionario pluridimensional de Merz (1996) que posteriormente fue adaptado y validado por Ulizarna (1996), obtuvo 9 factores:

Factor I. Satisfacción y relaciones con el Director y los compañeros.

Factor II. Insatisfacción por las retribuciones del Profesor

Factor III. Satisfacción con la profesión docente

Factor IV. Satisfacción y trabajo.

Factor V. Trabajo y tiempo libre.

Factor VI. Satisfacción y trabajo en el Centro.

Factor VII. Insatisfacción con los recursos educativos.

Factor VIII. Prestigio social y trabajo.

Factor IX. Satisfacción y relaciones profesionales del Profesor.

4.6. Relación entre la Satisfacción y el Desempeño Docente.

Davis (2003) y Daft (1992) coinciden en que la satisfacción en el trabajo es parte de la satisfacción en la vida. La naturaleza del ambiente del empleado fuera de su centro de trabajo, influye de manera indirecta en sus sentimientos en el trabajo. Así pues se requiere que los gerentes no solo observen el trabajo y el ambiente laboral inmediato, sino también las actitudes de sus empleados hacia otros sectores de la vida. Dichos autores piensan que es importante, aplicar los conocimientos del comportamiento organizacional para mejorar la satisfacción en el trabajo y por tanto en las empresas.

Por otra parte, los autores mencionados anteriormente indicaron que las variables como edad y el nivel ocupacional inciden de forma considerable en la satisfacción en el trabajo. Además, reconocen la importancia de la dedicación al trabajo y la definen como el grado en que los empleados se sumergen en su trabajo, invierten tiempo y energía en él, y lo consideran parte central de su vida.

Según Newell (2002), las organizaciones demuestran su compromiso hacia los empleados cuando les facilitan un clima laboral de alta calidad. Dicha calidad de vida laboral es un término utilizado en la teoría del comportamiento organizacional para describir a las organizaciones que han admitido como posible y deseable lograr una alta productividad además de la satisfacción de sus empleados. Argumenta que solo es posible lograr una alta productividad si los empleados están satisfechos. Añade que la perspectiva de las relaciones humanas, además de que es importante tener en cuenta las necesidades del empleado para que los mismos estén satisfechos. No obstante lo dicho por Newell, la teoría de las recompensas sugiere que las recompensas actúan como mediadores en la relación rendimiento – satisfacción. Este modelo sugerido por primera vez por Porter y Lawler insiste en que el desempeño no es realmente una consecuencia de la satisfacción.

En cambio las dos variables en si no tienen virtualmente ninguna relación, solo cuando las recompensas y las contingencias de la misma se consideran en forma conjunta surge una relación importante. Por tanto, de acuerdo con dicha teoría se reconoce que existe en forma indirecta una influencia de la satisfacción con el trabajo en la efectividad organizacional o desempeño en el trabajo. De hecho uno de los indicadores que con mayor frecuencia emplean los analistas e investigadores para evaluar la efectividad organizacional es la satisfacción con el trabajo.

En resumen, la satisfacción con el trabajo conduce a una gran variedad de consecuencias positivas tanto desde el punto de vista individual como desde la organización. Sobre todo en la manera en que un empleado se identifica con la organización y contribuye a su deseo de mantener su permanencia en ella.

La satisfacción en el trabajo puede influir significativamente en como las personas realizan su trabajo, sus niveles de esfuerzos, compromisos y sus contribuciones al logro de las metas dentro de su ambiente de trabajo. Aunque la relación entre satisfacción y desempeño en el trabajo es tan compleja que no se entiende del todo, sin embargo parece claro que estas dos variables se relacionan en ciertas condiciones.

Las recompensas como consecuencia del buen desempeño, y la forma en que se perciben como razonables, influyen en el grado en que la satisfacción resulta del desempeño y el grado en que el desempeño se ve influido por la satisfacción.

5. Desgaste Profesional Docente

El desgaste profesional docente producido por el desempeño de la profesión constituye en la actualidad un problema que afecta a Organizaciones, Instituciones Educativas y a muchas personas, especialmente a los docentes.

La salud de los docentes está afectada por los grandes y acelerados cambios en la sociedad. Se percibe un ambiente de agobio, cansancio, insatisfacción, tensión y conflicto en las escuelas y en la persona de los profesores. Se percibe, tanto en la vida cotidiana como en el trabajo: superficialidad, competitividad, desánimo, consumismo, individualismo, frustración, etc. En este sentido, Rocha, Traverso y Díaz (2006) expresan que nuestra sociedad está enferma y produce frutos negativos y agrios, uno de los cuales es el estrés.

Estos autores señalan que estamos en camino de perder nuestra capacidad de asombro, de detenernos para reflexionar y la capacidad de una mirada contemplativa, de apreciar y gozar de la belleza de la vida y del propio trabajo. Coincidimos con ellos en advertir que la realidad de nuestra sociedad actual nos empuja a correr, a estar siempre apurados y ocupados, a tener éxito y prestigio; a pensar que nuestra felicidad se acaba en lo inmediato, en el tener, en lo superficial. Muchas veces no encontramos tiempo para reflexionar sobre nuestra experiencia profesional, perdemos el horizonte y el sentido de nuestro trabajo, de nuestra vida porque no llegamos a encontrar el motor que nos empuja hacia la realización de nuestras metas personales y profesionales. Por eso, muchos de nosotros experimentamos la frustración, la impotencia, el sentimiento de insatisfacción, de vacío, de agotamiento físico y emocional, hasta llegar a experimentar el desgaste profesional o burnout.

5.1. Concepto del desgaste profesional.

5.1.1. Definición del término.

El término desgaste, según el diccionario de la lengua española, proviene del verbo “desgastar”; significa deterioro progresivo de una materia como consecuencia del uso o del roce o pérdida de fuerza, vigor o poder. Martínez (2004) describe el

desgaste profesional como una variante grave del estrés laboral y lo traduce como quemazón laboral o burnout.

Burnout es una palabra inglesa que se traduce literalmente como quemarse o estar quemado, pero muchos autores se refieren a él como desgaste profesional o síndrome de burnout. Algunos, lo conocen como desgaste laboral o síndrome del quemado, síndrome de desgaste profesional, síndrome del estrés crónico laboral, síndrome de quemarse por el trabajo, del desgaste profesional, síndrome del quemado o del estrés laboral asistencial, síndrome de desgaste emocional y etc. (Gil-Monte y Peiró, 1997; Boada, Vallejo y Agulló, 2004; Ortega y López, 2004; Gil-Monte, 2005; Magaña, 2007; Ramírez y Padilla, 2008). Aranda (2006) afirma que la palabra burnout es un término anglosajón que significa estar quemado, desgastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo.

También se encuentran diversas definiciones y conceptos sobre el término síndrome de burnout o desgaste profesional.

Gómez (2008) señala que el término burnout se utilizó inicialmente para definir la situación de estar quemado, de los deportistas de alto rendimiento, por la falta de éxito en las competiciones, después de largos periodos de ilusión, de mucho esfuerzo y duros entrenamientos. También, opina que existe un acuerdo considerable en situar la figura de Freudenberger en 1974 para hablar del origen del término burnout, aunque anteriormente Graham Greene (1960) ya había utilizado el término burnout para describir el estado de "vaciamiento existencial" que una persona sentía como consecuencia del padecimiento de una enfermedad incurable (Fernández, 2010; Gómez, 2008).

Mientras, según los estudios de Arón y Llano (2004); Garcés de Los Fayos (2003 citando a Söderfeldt y Warg, 1995; Starrin, Larsson y Styrborn, 1990) el origen del término burnout fue usado originalmente en los años 60, refiriéndose a los efectos del abuso crónico de drogas.

Herbert J. Freudenberger, un psicoanalista de orientación clínica, nacido en Fráncfort en 1927, fue uno de los primeros en describir los síntomas de agotamiento profesional y llevar a cabo un amplio estudio sobre el burnout. En 1974, emplea el término "burnout" con el significado de agotamiento en personas que han quemado

toda la energía que poseían por causa de una entrega excesiva a un trabajo que entusiasma, en el se ha puesto “toda la carne en el asador” (“burn”) y puede llegar a quemarse hasta el agotamiento (“out”). Se describe como una entrega personal a la profesión, en la que se llega a agotar las reservas energéticas (Nieto, 2006).

A Freudenberger se le atribuye haberlo usado por primera vez para aplicarlo al tema del agotamiento laboral entre los profesionales de ayuda. Señaló cómo el carisma y el compromiso social van siendo reemplazados en estos trabajadores por el agotamiento, la fatiga y otros malestares psicosomáticos (Arón y Llanos, 2004).

Según Casas (2005), Freudenberger fue quien explicó el deterioro de la salud en los trabajadores de las organizaciones de servicios, voluntariado, sanitarios, servicios sociales y educativos y lo descubrió analizando las causas sobre sí mismo y luego sobre su personal de trabajo, caracterizando a esta enfermedad 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.

En 1976, la psicóloga Cristina Maslach utilizó el mismo término burnout, empleado hasta por los abogados californianos para describir el proceso gradual de pérdida de responsabilidad profesional y desinterés cínico entre compañeros de trabajo, para referirse a un conjunto de respuestas emocionales que afectaban a los profesionales de ayuda.

El término burnout desde entonces, ha llegado ser muy popular en las publicaciones profesionales de médicos, enfermeras, trabajadores sociales, profesores, medios de comunicación social, etc. Inevitablemente, en este proceso de difusión, el término burnout perdió precisión conceptual y consistencia científica. Muchos investigadores empezaron a profundizar e estudiar sobre el tema y de forma progresiva, van surgiendo múltiples definiciones.

Todas las definiciones presentadas, incluyen los cinco factores característicos comunes del síndrome de Burnout:

- a. Predominio de los síntomas disfóricos, y, sobre todo, de agotamiento emocional.
- b. Alteraciones de conducta (conducta anormal del modelo asistencial o despersonalización de la relación con el cliente).
- c. Síntomas físicos de estrés psicofisiológico, como cansancio hasta el agotamiento, malestar general, junto con técnicas reductoras de la ansiedad secundaria, como son las conductas adictivas, que, a su vez, median en deterioro de la calidad de vida.
- d. Síndrome clínico laboral que se produce por una inadecuada adaptación al trabajo, aunque se dé en individuos considerados presuntamente "normales".
- e. Se manifiesta por un menor rendimiento laboral, y por vivencias de baja realización personal, de insuficiencia e ineficacia laboral, desmotivación y retirada organizacional.

En la siguiente tabla, presentamos algunas definiciones más relevantes de Burnout.

DEFINICIONES DE BURNOUT EN LA HISTORIA
<p>Herbert Freudenberger (1974) “Estado de fatiga o de frustración que se produce por la dedicación a una causa, forma de vida o de relación que no produce el esperado refuerzo”.</p>
<p>Cristina Maslach: (1976) “Proceso gradual de pérdida de responsabilidad profesional y desinterés cínico entre sus compañeros de trabajo”.</p>
<p>Chernis (1980) Fue el primero en proponer un desarrollo continuo y fluctuante en el tiempo: es un proceso en el que las actitudes y las conductas de los profesionales cambian de forma negativa en respuesta al estrés laboral.</p>
<p>Cox y Mackay (1981) Para estos autores, este concepto se diferencia principalmente en relación a si es conceptualizado como un estímulo, una respuesta, una percepción o una transacción.</p>
<p>Brill (1984), “Estado disfuncional relacionado con el trabajo, en una persona que no padece alteración mental mayor, más que un puesto de trabajo en el que antes ha funcionado bien, tanto a nivel de rendimiento objetivo como de satisfacción personal, y que luego ya no puede conseguirlo de nuevo, si no es por una intervención externa, o por un cambio laboral. En consecuencia, es el malestar relacionado con un salario insuficiente, con las dificultades físicas, con la incompetencia por falta de conocimientos, o con cualquier otro trastorno mental existente”.</p>
<p>Maslach y Jackson (1986) “Es un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que ocurre entre individuos que trabajan con personas”</p>
<p>Etzion (1987) “Proceso latente, solapado y silencioso, que se desarrolla lentamente desde su comienzo, sin haber señales notorias y que evoluciona casi siempre de forma escondida hasta que hace su aparición repentina e inesperada, como experiencia devastadora de agotamiento personal, sin que se pueda decir por qué sucedió”.</p>

DEFINICIONES DE BURNOUT EN LA HISTORIA
<p>Pines y Aronson (1988) Proponen una definición más amplia, no restringida a las profesiones de ayuda: "Es el estado de agotamiento mental, físico y emocional, producido por la implicación crónica en el trabajo en situaciones emocionalmente demandantes." El agotamiento físico se caracteriza por baja energía, fatiga crónica, debilidad general y una amplia variedad de manifestaciones psicósomáticas. El agotamiento emocional incluye sentimientos de incapacidad, desesperanza y de alienación con el trabajo.. El desarrollo de <i>Burnout</i> puede llevar a dejar el trabajo o cambiar de profesión para evitar el contacto con personas. Por último, agotamiento emocional se refiere al desarrollo de actitudes negativas hacia uno mismo, hacia el trabajo y a la vida misma.</p>

Tabla 6. Definiciones más relevantes del Burnout (Fernández, 2010 & Gómez, 2008).

Viloria y Paredes (2002) indican que no existe una definición admitida de forma consensuada sobre el síndrome de desgaste profesional, no obstante hay una adhesión generalizada en considerar que se presenta en el sujeto como una respuesta al estrés laboral crónico. Entre los autores más destacados en el ámbito internacional y que dan su propia definición de burnout están: Edelwich y Brodsky (1980), Cherniss (1980), Pines y cols. (1981), Golembiewski y cols. (1983), entre otros; pero la definición más reconocida es la que Maslach y Jackson dieron en 1981, después de varios años de estudios y trabajos empíricos.

Fernández (2010) y Gómez (2008) junto con diversos autores como Mingote, (1997); Gil Monte, (2005); Moriana y Herruzo, (2004), opinan que en la actualidad existe una aceptación considerable de la definición propuesta por Maslach y Jackson (1981), que consideran el síndrome de burnout como un constructo multidimensional configurado por tres dimensiones básicas: el agotamiento emocional y físico, la despersonalización o deshumanización y la baja autoestima profesional y realización personal.

a. *El agotamiento emocional y físico*, es un cansancio psicológico y/o físico que se caracteriza por la disminución y pérdida de recursos emocionales, ausencia o falta de energía, entusiasmo y un sentimiento de escasez de recursos. A estos sentimientos pueden sumarse los de frustración y tensión en los trabajadores que se dan cuenta que ya no tienen condiciones de gastar más energía. Es la sensación descrita como "como no poder dar más de sí mismo a los demás".

b. *La despersonalización o deshumanización*, desarrollan sentimientos y comportamientos fríos y distantes hacia las otras personas, en especial a los usuarios de sus propios trabajos, (pacientes, alumnos, etc.) El profesional, como consecuencia

de un aumento de la irritabilidad, trata de distanciarse de las personas tratándolas como objetos de su propio trabajo, culpabilizándolas de sus propias frustraciones. También, establece distancias con sus compañeros, con actitudes cínicas e irónicas.

La despersonalización es una consecuencia del desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, específicamente a los beneficiarios del propio trabajo. Va acompañada habitualmente de un incremento de la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia la profesión. El profesional despersonalizado trata de distanciarse no sólo de las personas destinatarias del quehacer, sino también de los miembros del equipo con los que trabaja, mostrándose cínico, irritable, irónico e incluso utilizando etiquetas despectivas, al mismo tiempo que les atribuye la culpabilidad de sus frustraciones y de su descenso en el rendimiento laboral (Gil-Monte y Peiró, 1997, Quaas, 2006).

c. Baja realización personal o baja autoestima profesional, que se caracteriza como una tendencia del trabajador a autoevaluarse de forma negativa y a almacenar sentimientos de ausencia de logros propios y de rechazo de sí mismo. Las personas se sienten infelices consigo mismas, insatisfechas con su desarrollo profesional, experimentan un declive en el sentimiento de competencia y de éxito en su trabajo y en su capacidad de interactuar con las personas. Suele manifestarse en sentimientos de fracaso personal falta de expectativas e insatisfacción con el propio trabajo; aparecen como síntomas asociados las impuntualidades, interrupciones, absentismo y conducen finalmente al abandono de la profesión.

El sentimiento de bajo logro personal, para Gil-Monte y Peiró (1997) se produce cuando se verifica que las demandas que se hacen a los sujetos exceden a su capacidad para atenderlas en forma competente. Supone respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, evitación en las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. La falta de logro personal en el trabajo se caracteriza por una dolorosa desilusión e impotencia para darle sentido.

Como se ha señalado anteriormente, la falta de logro personal, la impuntualidad, la abundancia de interrupciones, la evitación del trabajo, el ausentismo y el abandono de la profesión aparecen como síntomas habituales y típicos de esta

patología laboral. El bajo logro puede aparecer encubierto por una sensación paradójica de omnipotencia.

5.1.2. Conceptos vinculados al burnout y sus diferencias.

Dada la expansión del término y la comunalidad que existe con otras entidades, existen dificultades para establecer una delimitación clara con otros conceptos psicopatológicos. Varios autores tratan de establecer las diferencias con los vocablos que de una manera u otra se asocian al burnout:

a. Estrés.

La principal diferencia entre el estrés y burnout es que el estrés tiene efectos positivos y negativos para la vida, y el burnout siempre trae consecuencias negativas (Maslach, 2003). El concepto de estrés ha sido uno de los constructos más polémicos dentro de la Psicología, tanto en su definición como en sus modelos teóricos explicativos (Sandín, 2003). Sin embargo, el término *burnout* ha sido delimitado y aceptado por la comunidad científica casi en su totalidad desde la conceptualización establecida por Maslach (Maslach, 1982, 1999) en la que define el *burnout* como una respuesta de estrés crónico formada por tres factores fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal (Moriani y Herruzo, 2004).

Cordes y Dougherty (1993) concluyen que de los factores que componen tradicionalmente el burnout: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, el agotamiento emocional y la reducida realización personal son constructos formalmente estudiados en relación con el estrés. Sin embargo, la despersonalización es un constructo único del síndrome y que no es abordado en la literatura acerca del estrés (Cordes y Dougherty, 1993).

El estrés es definido por Selye (1956) como una respuesta no específica del organismo resultante de una demanda sobre el mismo, teniendo efectos mentales o somáticos. El estrés en sí mismo es un constructo que ha sido entendido como respuesta, como estímulo y como interacción.

En la actualidad el estrés se tiende a considerar más como una interacción en la que hay que tener en cuenta la respuesta de estrés, la cual es definida como una activación fisiológica y cognitiva excepcional que prepara al organismo para afrontar una demanda del medio (externo e interno) siendo esta demanda la situación que produce estrés. Parece que en este sentido el burnout tendría que ver con la respuesta de estrés que se da en un contexto laboral concreto (Álvarez y Fernández, 1991; Pines, 1988; Gil-Monte y Peiró, 1997), ya que mientras que el estrés es experimentado por todo el mundo, el burnout es experimentado por aquellas personas que tienen una motivación, expectativas y objetivos elevados, de manera que personas sin estas motivaciones iniciales experimentarían estrés laboral, pero no burnout.

Por otra parte, Maslach y Leiter (1997), señalan que el burnout es un síndrome que afecta directamente a los valores y la esperanza de las personas, provocando cuestionamientos existenciales y vocacionales que no se observan en el síndrome de estrés. Así mismo, el estrés parece afectar a personalidades predispuestas (tipos A y C), y se puede deducir que, a la larga, el burnout afecta a todo tipo de personalidades, pese a haber algunas más vulnerables que otras, mientras se cuente con el contexto organizacional que funcione como gatillante (Maslach y otros, 1997; Croucher, 1991). Es así como se considera que el burnout es precedido por el estrés, siendo una etapa final de un curso crónico (Hillhouse y otros, 2000).

Ya en el contexto específico del profesorado Gómez Pérez y cols. (2000) defienden que el estrés, junto con las manifestaciones clínicas que conlleva, no son el problema, sino los síntomas del problema, puesto que reflejan el desequilibrio entre demandas recibidas por el docente y sus recursos personales y profesionales para resolverlas. Además señalan que el modelo explicativo del estrés no permite interpretar diversas manifestaciones de la crisis del profesorado, a las que se aproxima más el concepto de burnout, el cual relaciona la baja realización personal en el ejercicio de la profesión con el agotamiento emocional y la despersonalización.

b. Depresión.

Uno de los conceptos más difíciles en cuanto a su diferenciación con el síndrome de burnout ha sido el de depresión. Según Shirom y Ezrachi (2003), la

depresión y el burnout están muy relacionados. En ambos se dan síntomas tales como el cansancio, la retracción social, sentimientos de fracaso, y dejan más vulnerable a la persona.

Sin embargo Leiter y Durup (1994), realizando un análisis discriminante, llegan a la conclusión de que el burnout y la depresión son dos constructos relacionados pero independientes. Así pues mientras el burnout estaría relacionado con contextos específicos del trabajo, la depresión sería un fenómeno más global: la depresión afectaría a la actividad global de una persona, mientras que el burnout no interferiría necesariamente con otras áreas del funcionamiento personal.

En esta línea, Golembiewski (1999) también afirma que no se han observado episodios delirantes o psicóticos en las descripciones del burnout, cómo si se puede dar en depresiones profundas. Por otra parte, Brenninkmeijer y sus colegas (2001) han hallado que un sentido reducido de estatus y prestigio y una pérdida percibida de ello, son más característicos de individuos depresivos que aquellos que tienen burnout. Al parecer, los individuos que sufrirían burnout aún estarían en la batalla para lograr estatus y prestigio, en el grupo y se consideran como ganadores potenciales, mientras que los individuos depresivos se han dado por vencidos. Solamente cuando los individuos con burnout perciben que los han derrotado, experimentan una pérdida de estatus, prestigio se les deteriora la autoestima y tenderían a desarrollar una depresión.

Maslach (2005) opina que el desgaste laboral o burnout no es depresión, pero podría ser un precursor importante para que la gente se deprima. Ella explica que el burnout es básicamente una respuesta a las incompatibilidades entre el ambiente de trabajo, el individuo y la tensión que éste le causa y a medida que el desgaste progresa, si el individuo no es capaz de hacerle frente efectivamente y volver a una participación más comprometida con su trabajo, entonces puede deprimirse mucho. Y no solamente en lo que respecta al trabajo, sino también sobre sí mismo y su vida completa.

Entonces, el síndrome de burnout, si se prolonga en el tiempo, puede desembocar en una depresión desde leve hasta severa y puede producirse, cuando el

trabajador toma conciencia de su incapacidad para afrontar y superar con éxito la realidad laboral en la que se encuentra inmerso.

c. Insatisfacción laboral.

Las investigaciones no han encontrado una correlación entre insatisfacción laboral y burnout. Indica que no son idénticos, pero sí que están claramente ligados. Sin embargo, la naturaleza de cómo están ligados sigue siendo materia de especulación, dado que no queda claro si la insatisfacción lleva al burnout o si es el burnout el que generaría la sensación de insatisfacción laboral (Maslach y otros, 2001).

Según Fernández, M. (1996, citado en Randall y Scott, 1988) casi todas las investigaciones que se han preocupado de realizar un estudio comparativo entre ambas variables, han encontrado que, aunque burnout e insatisfacción laboral no son conceptos idénticos, sí que muestran algunas semejanzas significativas estadísticamente. Se han hallado asociaciones positivas entre insatisfacción laboral, con despersonalización y agotamiento personal, pero escasamente correlacionadas con logro profesional.

Cuando una persona está quemada, se puede esperar que la satisfacción con el trabajo sea baja. Sin embargo, en el síndrome de burnout aparece una característica adicional que no se da en la insatisfacción laboral: la despersonalización. En este sentido, algunos autores afirman que la insatisfacción laboral tiene una relación mayor con la falta de logro personal (Firth y Britton, 1989), siendo el burnout un constructo más amplio que podría englobar a la insatisfacción laboral.

Satisfacción laboral y burnout, principalmente en docentes, constituyen el componente estresante en términos de la interacción trabajo-persona. Estos componentes no surgen de la interacción social dada entre profesional y receptor del servicio; es consecuencia de las situaciones difíciles que exigen al profesional enfrentarse cada vez más al desempeño de su rol, al mismo tiempo que sus expectativas no siempre se ven apoyadas por el contexto organizacional en el que labora.

d. Malestar docente.

Según Esteve, Cordeiro, Ortiz, en Bermejo (2005) la aceleración con la que se suceden los cambios sociales, el aumento de las demandas a los profesores, la incertidumbre ante las reformas de la enseñanza, así como la escasez de recursos y el deterioro de la imagen social de los enseñantes, son algunos de los factores que generan lo que se denomina malestar docente y el burnout es la consecuencia de la problemática más amplia que supone el malestar docente, designando éste como “el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, en Bermejo y Prieto, 2005). Dando estas aclaraciones algunos investigadores consideran el burnout como malestar docente.

e. Indefensión.

La exposición de un sujeto a condiciones incontrolables genera unos déficits motivacionales, asociativos y emocionales que están relacionados con el burnout (Seligman, 1975; Peterson, y cols. 1993). De hecho el burnout es uno de los ejemplos que Peterson y su equipo proponen como ejemplo de buena adecuación al modelo en cuanto que cumple las tres características de la indefensión aprendida:

- Pasividad inapropiada (agotamiento emocional falta de implicación en el trabajo).
- Historia de acontecimientos incontrolables y/o en la que el sujeto no percibe el control.
- Cogniciones adquiridas durante la exposición a acontecimientos incontrolables, generalizadas inapropiadamente a nuevas situaciones. Estas características llevan a la depresión.

Casas, (2002) señala que el burnout tiene una estrecha relación con la indefensión. Pero, si bien cumple los requisitos para ser explicado por el modelo de indefensión aprendida, el burnout es específico de un contexto laboral que tiene como característica la relación de ayuda, mientras que la indefensión es aplicable también a todo tipo de situaciones en las que se produce una serie de fracasos repetidos para resolver una situación.

f. Alienación.

La alienación se da cuando un sujeto no tiene libertad para realizar una tarea determinada que es posible llevar a cabo. Sin embargo, el síndrome de burnout se desarrolla cuando un sujeto sí tiene libertad/autonomía (demasiada para autores como Cherniss, 1993) para llevar a cabo una tarea que percibe como imposible de realizar. Se parte de un principio de incontrolabilidad de la situación, de manera que, siguiendo el modelo de indefensión de Seligman (1975), los dos constructos tendrían efectos parecidos (déficits emocionales, cognitivos y motivacionales).

g. Crisis existencial.

Según Fernández, (2011), Bronfenbrenner (1979) habla de una crisis en el ciclo vital en la que el individuo revisa desde una perspectiva negativa su situación y el futuro profesional. Esta crisis tiene lugar en la mitad de la vida esperada de un individuo. Sin embargo para autores como Olabarría (1995) el burnout tiene mayor incidencia en profesionales jóvenes y/o tras la primera fase de cambio realizada en organizaciones con altos niveles de implicación personal. Por otra parte, Maddi (1967) describe la neurosis existencial como el sentimiento de que uno no tiene nada por lo que vivir, ni nada que esperar.

Para la mayoría de los profesionales quemados, el trabajo inicialmente proporciona ese sentimiento. El burnout se caracteriza por afectar a personas que comenzaron en su trabajo pensando que lo que hacían era importante y que acaban quemándose cuando sienten que han fallado, que han fracasado.

h. Mobbing

Según Rabasa (2007, citado por Fernández, 2011) se refiere al acoso psicológico en el trabajo o el ejercicio de violencia hacia otras personas en forma de conductas hostiles y carentes de ética. En el trabajador, en el caso de burnout se observa la impotencia de afrontar los problemas que le genera su entorno laboral, pero en este sentido, la persona no es objeto de presión psicológica del grupo ni se genera un conflicto asimétrico, puesto que aquí el trabajador si tiene un cierto poder para defenderse de la presión.

Los estudios realizados por Ayuso y Guillén, (2008) muestran cierta relación entre el Mobbing y burnout en el profesorado.

i. Fatiga

Con respecto a la diferencia entre burnout y fatiga, Marrau (2005 citado en Pines, 1993) señala que la persona se recupera rápidamente de la fatiga pero no del síndrome de quemarse. Así, mientras que el esfuerzo físico causa una fatiga que se acompaña de sentimientos de realización personal y en ocasiones de éxito, el síndrome de quemarse conlleva una experiencia negativa que se acompaña de un profundo sentimiento de fracaso.

Según Nogareda (2001), la fatiga suele ir acompañada de sentimientos de incompetencia y falta de realización personal, mientras que el burnout conlleva una auto-evaluación negativa y sentimiento de ineficacia laboral.

5.2. El Burnout en los Profesores o el Desgaste Profesional Docente.

El Burnout en los profesores es una amenaza no sólo en sus posibilidades de autorrealización profesional sino también en su salud física y psíquica, con importantes repercusiones en sus relaciones interpersonales y en la calidad del desempeño docente.

Muchos profesores hacen referencia a las presiones y las experiencias de desgaste por intentar responder a las exigencias y demandas complejas de los cambios sociales; los nuevos modos de trabajar, las nuevas subjetividades, la incorporación de las nuevas tecnologías que requieren formación actualizada y permanente, crisis en valores, precarios materiales y recursos educativos etc.

Es cierto que la sociedad actual exige múltiples demandas y presiones a los docentes que desencadenan y repercuten en su vida personal y profesional. Vaillant (2006) afirma que los padres demandan a las escuelas un tipo de educación que ellos mismos no propician en sus hogares; que las empresas demandan al sistema educativo habilidades y valores de trabajo en grupo, responsabilidad, iniciativa, que después no utilizan; que los centros educativos sean cada vez más diversos, de

manera que los educadores deban reconocer y promover la existencia de distintos estilos de aprendizaje, la agrupación heterogénea de estudiantes, la integración de alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias, el desarrollo de destrezas curriculares transversales, así como la creación de relaciones interdisciplinarias entre materias diferentes, y, al mismo tiempo, se produce una mayor preocupación por homogenizar y comparar rendimiento.

Rubio (2003) cataloga a la docencia como una de las profesiones de riesgo a padecer burnout. La situación emocional a la que el docente tiene que enfrentarse diariamente en su aula no es en la mayor parte de los casos la idónea para que se produzca el aprendizaje: la falta de hábitos de trabajo y estudio, la agresividad y los cambios sociales, a los que el profesor tiene que adaptar su actividad educativa, acaban deteriorando su propio bienestar personal. Entonces surge el síndrome del profesional del "quemado" por su actividad.

Tras la reforma del Sistema Educativo, los profesores se encuentran en una posición muy distinta a la mantenida hace unas décadas: devaluada fuente de autoridad, la figura del docente ha de afrontar nuevos desafíos en el aula y fuera de ella, un aumento de la falta de respeto, e incluso de las agresiones físicas, por parte de los alumnos, y exigencias cada vez más elevadas por parte de los padres y del propio sistema de enseñanza.

Esta situación parece afectar de modo negativo tanto al docente, su salud y bienestar psicológico, como a la institución educativa (absentismo, abandono, etc.) y también a los alumnos, beneficiarios últimos y receptores directos de un servicio de baja calidad y de las consiguientes repercusiones para su educación y/o formación profesional (Durán y cols., 2001).

Maslach, en Rubio (2003), explica que cuanto más intensas son las relaciones interpersonales con los usuarios (alumnos) de los servicios mayor es el riesgo de padecer el síndrome. Menéndez y Moreno, (2006) explican que quienes padecen burnout no aborrecen su trabajo ni manifiestan estar insatisfechos con él o en él, sino que afirman de manera categórica su incomodidad y su incapacidad fisiológica y emocional para seguir adelante en el mismo por las circunstancias que se dan, y que se concretan en el desarrollo diario de su labor con sus alumnos en un entorno específico que en nada contribuye a liberar o evitar la presión existente.

Thode, Morán y Banderas (1992) entienden que son los factores externos al sistema de enseñanza los que en mayor proporción instigan el malestar docente o burnout. En esta misma línea, Esteve (1995) acentúa el papel que presenta el marco social donde trabaja el profesor en la génesis de los conflictos y problemas de salud que aquejan a los profesores.

Por eso, en los últimos años, según Guerrero y Rubio (2005). numerosos autores lo han analizado y han defendido la necesidad de investigarlo (Kyriacou, 1980; Cunningham, 1983; Ivancevich; 1988; Pierce, Molloy y Ogun, 1992; Moreno, Oliver y Aragonese, 1992; Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés, Fernández y Queimaledos, 1994; Oliver, 1993; Salgado, Yela, Quevedo, Delgado, Fuentes, Sánchez, y Velasco, 1997; Aluja, 1997; Guerrero, 1999 y Rubio, 2003) y todos han podido constatar que el síndrome no es cuestionable en el caso de la docencia, ya que en estas profesiones se producen problemas somáticos y psicológicos que dañan significativamente la ejecución profesional y afectan las relaciones con los alumnos y la calidad de la enseñanza.

5.2.1. Concepto del burnout docente.

El burnout docente se configura como una reacción extrema al estrés acumulado y prolongado, que afecta al bienestar físico y psicológico de los profesores, así como negativamente a su relación con los alumnos, a la calidad de la enseñanza y se asocia a fenómenos como el absentismo o la tendencia al abandono de la profesión (Capel, 1987; Huberman y Vandenberghe, 1999; Kyriacou, 1987; Pierce y Molloy, 1990; Schwab, Jackson y Schuler, 1986; Schwab, 1995).

También, ha sido conceptualizado de forma ampliamente aceptada de acuerdo con la formulación de Maslach y colaboradores (Maslach y Jackson, 1981, 1986; Maslach, 1993, 1999; Maslach, Jackson y Leiter, 1996), como un fenómeno tridimensional que integra sentimientos de agotamiento emocional, actitudes de despersonalización (negativas, frías y cínicas) hacia los alumnos y la pérdida de realización profesional en el trabajo docente (Maslach, 1999).

En nuestro estudio consideramos necesario profundizar el concepto y el modelo de Maslach y colaboradores sobre las tres dimensiones del burnout

mencionado anteriormente porque utilizamos uno de sus inventarios; MBI-Es para identificar su presencia o ausencia en los maestros que participan en nuestra investigación y señalar sus repercusiones en el desempeño de la docencia y en la propia persona.

A continuación, en la tabla 7 presentaremos las tres dimensiones del Burnout docente según Maslach y colaboradores con sus características y posibles causas.

Dimensiones del Burnout	Características	Posibles Causas
Sentimientos de agotamiento emocional	<p>Se caracteriza:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ por la pérdida progresiva de energía, ➤ disminución y pérdida de recursos emocionales, ➤ falta de entusiasmo, ➤ sentimientos de frustración y tensión en los que se dan cuenta que ya no tienen condiciones de gastar más energía. ➤ es la sensación descrita como no poder dar más de sí mismo a los demás. 	<p>El intento de responder las múltiples demandas de los cambios sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ el comportamiento incontrolable de los alumnos, ➤ la sobrecarga o la duplicidad de trabajos, ➤ las bajas remuneraciones, ➤ el poco reconocimiento del rol del docente, ➤ la formación profesional deficiente y masificada, ➤ ambigüedad y conflicto de roles, ➤ integración de las nuevas tecnologías en la escuela, ➤ las propias políticas educativas deficitarias que generan los gobiernos de turno, sin continuidad y con poca consistencia.
Actitudes de despersonalización	<p>Es un cambio negativo en las actitudes que lleva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ una indiferencia, irritabilidad, distanciamiento frente a los problemas, ➤ pérdida de motivación hacia la profesión docente ➤ alejamiento frente a sus alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo, y a todas las personas con las que se relacionan, ➤ tratos a las personas como objetos de su propio trabajo, ➤ culpabilizándolas de sus propias frustraciones con actitudes cínicas e irónicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resultado de la reducción de recursos emocionales. ➤ Sentimientos de frustración y tensión en los que se dan cuenta que ya no tienen condiciones de gastar más energía.

Dimensiones del Burnout	Características	Posibles Causas
La pérdida de realización personal y profesional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evidencia sentimientos negativos hacia uno mismo y hacia su labor docente. ➤ Una tendencia a la depresión, a la deserción, a autoevaluarse de forma negativa. ➤ Una moral baja. ➤ Las personas se sienten infelices consigo mismas, ➤ Insatisfechas con su desarrollo Profesional. ➤ Experimentan un declive en el sentimiento de competencia y de éxito en su desempeño docente y en su capacidad de interactuar con las personas especialmente con sus alumnos, ➤ Suele manifestarse en sentimientos de fracaso personal, ➤ Falta de expectativas e insatisfacción con el propio trabajo, ➤ Aparecen como síntomas asociados las impuntualidades, interrupciones, absentismo y conducen finalmente al abandono de la profesión. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consecuencia del sentimiento de agotamiento personal, emocional y del cambio negativo en las actitudes hacia uno mismo y hacia los demás. ➤ Resultado de la pérdida de motivación hacia la profesión docente y el alejamiento frente a sus alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo, y a todas las personas con las que se relacionan.

Tabla 7: Las tres dimensiones del Burnout docente según Maslach & colaboradores con sus características y posibles causas. El diseño creado por la propia autora.

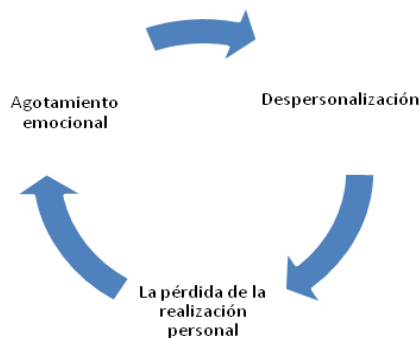


Figura 8: El proceso del Burnout docente (Maslach & colaboradores). El diseño creado por la propia autora.

Los *sentimientos del agotamiento emocional* se caracterizan por la pérdida progresiva de energía, lo que produce desgaste y agotamiento; cuando este cansancio es crónico, los docentes sienten que no pueden darse a sus estudiantes como antes lo hacían, dando lo mejor de sí mismos.

Este deterioro de energías y agotamiento emocionales es producido por intentar a responder las múltiples demandas de los cambios sociales; el comportamiento incontrolable de los alumnos, la sobrecarga o la duplicidad de trabajos, las bajas remuneraciones, el poco reconocimiento del rol del docente, unido a la formación profesional deficiente y masificada y además las propias políticas educativas deficitarias que generan los gobiernos de turno, sin continuidad y con poca consistencia.

Las *actitudes de despersonalización* implican experimentar sentimientos y reacciones hacia los alumnos y a toda la comunidad educativa como resultado de la reducción de recursos emocionales. Es un cambio negativo en las actitudes que lleva a una indiferencia, irritabilidad y distanciamiento frente a los problemas, a sus alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo, y a todas las personas con las que se relacionan, tratándolas como objetos de su propio trabajo, culpabilizándolas de sus propias frustraciones con actitudes cínicas e irónicas.

La *pérdida de realización personal y profesional* evidencia sentimientos negativos hacia uno mismo y hacia su labor docente. Se caracteriza como una tendencia a la depresión, a la deserción, a autoevaluarse de forma negativa y a una moral baja. Las personas se sienten infelices consigo mismas, insatisfechas con su desarrollo profesional, experimentan un declive en el sentimiento de competencia y de éxito en su desempeño docente y en su capacidad de interactuar con las personas especialmente con sus alumnos.

Suele manifestarse como síntomas asociados a las impuntualidades, absentismo, inconformidades, reclamos e insatisfacción con el propio trabajo que conducen finalmente al abandono de su profesión docente.

En Perú, el síndrome de burnout constituye un problema tanto de salud pública, como de salud mental y ocupacional, que se presenta con mayor frecuencia en los

profesores de educación primaria de instituciones educativas públicas (Yslado, Nuñez y Norabuena 2010; La Madrid, 2007; Álvarez de la Cerda y cols., 2005; Fernández, 2004; Moriana y Herruzo, 2004).

Gil-Monte (2005) resume todo el panorama de la investigación acerca del burnout en dos únicas perspectivas:

a. La *perspectiva clínica* orientada al diagnóstico. Desde esta perspectiva se entiende el burnout como un estado mental negativo al que el sujeto llega como consecuencia del estrés laboral. En línea con el modelo clásico de salud-enfermedad es útil a efectos prácticos de diagnóstico pero no para la comprensión del fenómeno, ni para su tratamiento o prevención.

b. La *perspectiva psicosocial* orientada a la explicación del fenómeno. Entiende el burnout como un proceso que se desarrolla debido a la interacción entre las características del entorno laboral y las características personales. Desde esta perspectiva es más fácil entender cómo se inicia y progresa el síndrome a lo largo de una secuencia o fases con diversos síntomas en cada una de las etapas. Este proceso se puede superar si el individuo emplea estrategias de afrontamiento adecuadas para manejar las situaciones de estrés.

5.2.2. Modelos de Burnout en distintas profesiones

Para explicar el síndrome de *burnout* han surgido diversos modelos teóricos, los cuales según Gil-Monte y Peiró (1999, citado por Gómez, 2008, Fernández, 2011) agrupan una serie de variables consideradas como antecedentes y consecuentes del síndrome, que discuten los procesos que influyen para que los individuos se sientan quemados. Estos modelos, enmarcados en una perspectiva psicosocial, se clasifican según estos autores en tres grupos:

TEORÍA BASE	CARACTERÍSTICAS	MODELOS
TEORÍA SOCIO-COGNITIVA DEL YO	<ul style="list-style-type: none"> • Recogen las ideas de Albert Bandura para explicar la etiología del síndrome de quemarse por el trabajo. • Otorgan a las variables del self un papel central para explicar el desarrollo del síndrome. • Las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones, y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás. • La creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales, como la depresión o estrés, que acompañan a la acción.. 	<p>Modelo de competencia social de Harrison (1983)</p> <p>Modelo de Cherniss (1993)</p> <p>Modelo de Pines (1993)</p> <p>Modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993).</p>
TEORÍAS DEL INTERCAMBIO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • El síndrome de quemarse por el trabajo tiene su etiología en las percepciones de falta de equidad o falta de ganancia que desarrollan los individuos como resultado del proceso de comparación social cuando establecen relaciones interpersonales. • En relación a los procesos de afiliación social y comparación con los compañeros, es crucial en el desarrollo del síndrome la falta de apoyo social en el trabajo por miedo a las críticas o a ser tachado de incompetente. Los profesionales de salud pueden rehuir el apoyo social porque puede suponer una amenaza para la autoestima. 	<p>Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli, (1993)</p> <p>Modelo de Hobfoll y Fredy, (1993)</p>
TEORÍA ORGANIZACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Los antecedentes del síndrome son las disfunciones del rol, la falta de salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional. • Énfasis en la importancia de los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas ante la experiencia de quemarse. 	<p>Modelo de Golembiewski et al. (1983)</p> <p>Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993)</p> <p>Modelo de Winnubst (1993).</p>

Tabla 8: Modelos elaborados desde la perspectiva psicosocial para explicar el burnout. (Gil-Monte & Peiró, 1997; 1999; citado por Gómez, 2008; Fernández, 2011).

El *primer grupo* comprende los modelos desarrollados desde la *teoría sociocognoscitiva* (Bandura, 1987) que considera que las cogniciones de los individuos influyen en aquello que estos perciben y hacen. A su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás. Así mismo, el grado de seguridad de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que éste pondrá para

conseguir sus objetivos. Así, desde esta óptica, la autoeficacia percibida es la variable relevante para el desarrollo del síndrome (Gómez, 2008).

En el mismo sentido, el modelo de competencia social de Harrison (1983) señala que la motivación para la ayuda junto con la autoeficacia percibida son las variables relevantes para el desarrollo del síndrome. Según Harrison la competencia y la eficacia percibida son variables clave en el desarrollo de este proceso. La mayoría de los individuos que empiezan a trabajar en profesiones de servicios de ayuda están altamente motivados para ayudar a los demás y tienen un sentimiento elevado de altruismo.

Esta motivación junto con la presencia de factores de ayuda determinan la eficacia del individuo en la consecución de sus objetivos laborales. Altos niveles de motivación junto con la presencia de factores de ayuda (objetivos laborales realistas, buena capacitación profesional, participación en la toma de decisiones, disponibilidad y disposición de recursos, etc.) aumentan la eficacia percibida y los sentimientos de competencia social del individuo.

Por el contrario, los factores barrera (ausencia de objetivos laborales realistas, disfunciones del rol, ausencia o escasez de recursos, sobrecarga laboral, conflictos interpersonales, etc.) dificultan la consecución de los objetivos, disminuyen los sentimientos de autoeficacia y, con el tiempo, se origina el síndrome de quemarse por el trabajo (Fernández, 2011).

El *segundo grupo* recoge los modelos elaborados desde la teoría *del intercambio social* (Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2002, citado por Gómez, 2008). Estos modelos consideran los principios de la teoría de la equidad y los principios de la teoría de la conservación de recursos, en donde se propone que el síndrome de quemarse por el trabajo tiene su etiología principalmente en las percepciones de falta de equidad o falta de ganancia que desarrollan los sujetos como resultado del proceso de comparación social cuando se establecen relaciones interpersonales.

Lo anterior significa que, cuando de manera continuada un sujeto percibe que aporta más de lo que recibe en su relación de intercambio con los receptores de su trabajo, entonces desarrollará sentimientos de quemarse por el trabajo.

En la misma línea, Buunk y Schaufeli (1993, citado por Fernández, 2011) defienden que el síndrome de quemarse por el trabajo tiene una doble etiología:

- a. Los procesos de intercambio social con las personas a las que se atiende generan tres fuentes de estrés relevantes: la incertidumbre (falta de claridad sobre lo que uno siente y piensa sobre cómo debe actuar), la percepción de equidad (equilibrio percibido entre lo que las personas dan y lo que reciben en el transcurso de sus relaciones), y la falta de control (posibilidad de que el individuo controle los resultados de sus acciones laborales).
- b. Los procesos de afiliación y comparación social con los compañeros del trabajo.
- c. El *tercer grupo* considera los modelos elaborados desde la *teoría organizacional* (Furnham, 2001). Estas propuestas incluyen como antecedentes del síndrome, las disfunciones de rol, la falta de salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional. Se caracterizan por la importancia que le otorgan a los estresores presentes en el contexto organizacional y asumen que el síndrome de burnout es una respuesta al estrés laboral.

El modelo de Winnubst (1993) resalta la importancia de la estructura, la cultura y el clima organizacional como variables clave en la etiología del síndrome.

Los antecedentes del síndrome varían dependiendo del tipo de estructura organizacional y de la institucionalización del apoyo social. En las burocracias mecánicas, el síndrome de quemarse por el trabajo es causado por el agotamiento emocional diario consecuencia de la rutina, por la monotonía y por la falta de control derivadas de la estructura. Pero, en las burocracias profesionalizadas (por ejemplo hospitales y centros de salud), el síndrome está causado por la relativa laxitud de la estructura organizacional que conlleva una confrontación continua con los demás miembros de la organización, y que origina disfunciones en el rol y conflictos interpersonales. Dado que, a través del apoyo social es posible influir sobre las diversas disfunciones que se derivan de cualquier tipo de estructura organizacional,

esta variable es considerada en el modelo una variable central de cara a la intervención sobre el síndrome (Fernández, 2011).

Toda esta relación de modelos, Ramos (1999, citado por Fernández, 2011) trata de simplificar en tres grupos generales:

- a. Centrados en las variables personales
- b. Centrados en los procesos de interacción social
- c. Centrados en las variables organizacionales

TIPOS DE MODELOS EXPLICATIVOS DEL BURNOUT	
Centrados en las variables personales	La etiología del síndrome radica en variables como los sentimientos de competencia, el sentido existencial a través de la realización en el trabajo, la autoeficacia o las estrategias de afrontamiento.
Centrados en los procesos de interacción social	El burnout es fruto del estrés que supone la percepción de amenaza o pérdida en las interacciones sociales, o relaciones no equitativas.
Centrados en las variables organizacionales	El burnout se desencadena a partir de la interacción entre el estrés y diversas disfunciones en la estructura y rol organizacionales.

Tabla 9: Tipos de modelos explicativos del Burnout (Ramos, 1999 citado por Fernández, 2011).

Los procesos o fases del síndrome de burnout o desgaste profesional dentro de cada teoría, propuestas por varios autores:

Edelwich y Brodsky (1980, citado por Carlotto y Gobbi, 2001, p.135) definen el burnout *“como una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda, como resultado de las condiciones de trabajo”*. Estos autores proponen cuatro fases o etapas por las cuales pasa todo individuo con burnout:

- a. Etapa de idealismo y entusiasmo.

El individuo posee un alto nivel de energía para el trabajo, expectativas poco realistas sobre él y aún no sabe lo que puede alcanzar con éste. La persona se

involucra demasiado y existe una sobrecarga de trabajo voluntario. Al comienzo de su carrera existen bastantes motivaciones intrínsecas. Hay una hipervalorización de su capacidad profesional que le lleva a no reconocer los límites internos y externos, algo que puede repercutir en sus tareas profesionales. El incumplimiento de expectativas le provoca, en esta etapa, un sentimiento de desilusión que hace que el trabajador pase a la siguiente.

b. Etapa de estancamiento.

Supone una disminución de las actividades desarrolladas cuando el individuo constata la irrealidad de sus expectativas, ocurriendo la pérdida del idealismo y del entusiasmo. El individuo empieza a reconocer que su vida necesita algunos cambios, que incluyen necesariamente el ámbito profesional.

c. Etapa de apatía.

Es la fase central del síndrome burnout. La frustración de las expectativas lleva al individuo a la paralización de sus actividades, desarrollando apatía y falta de interés. Empiezan a surgir los problemas emocionales, conductuales y físicos. Una de las respuestas comunes en esta fase es la tentativa de retirada de la situación frustrante. Se evita el contacto con los compañeros, hay faltas al trabajo y en muchas ocasiones se da el abandono de éste y en los casos más extremos de profesión. Estos comportamientos empiezan a volverse constantes abriendo el camino para la última etapa de burnout, la del distanciamiento.

d. Etapa de distanciamiento.

La persona está crónicamente frustrada en su trabajo, ocasionando sentimientos de vacío total que pueden manifestarse en la forma de distanciamiento emocional y de desvalorización profesional. Hay una inversión del tiempo dedicado al trabajo con relación a la primera etapa. En el lugar del entusiasmo e idealismo profesional la persona pasa a evitar desafíos y clientes de forma bastante frecuente y trata sobre todo de no arriesgar la seguridad del puesto de trabajo, pues cree que a pesar de inadecuado, posee compensaciones (el sueldo, por ejemplo) que justifican la pérdida de satisfacción.

Price y Murphy (1984, citado por Gómez, 2008; Fernández, 2011) establecen un paralelismo entre el proceso de duelo y el de burnout a nivel de pérdidas personales, interpersonales e institucionales. Estos autores hablan de seis fases: Desorientación, labilidad emocional, culpa, soledad y tristeza, solicitud de ayuda y equilibrio.

5.2.3 Modelos de Burnout en la profesión docente.

Los modelos del burnout más importantes en docente y que se derivan fundamentalmente de los estudios sobre las causas del estrés y burnout sirven como ejemplo de los itinerarios para los profesores, señala Moriana y Herruzo (2004).

Actualmente, el modelo que cuenta con mayor soporte en la literatura es el multidimensional de Maslach y Leiter (1999). Es un modelo que contempla la interacción de varios tipos de factores. También, los instrumentos de evaluación más utilizados son el MBI y las entrevistas. Por la misma razón, nuestro estudio se basa en este modelo.

Otros modelos, como de Kyriacou y Sutcliffe (1978), Byrne (1999), y Rudow (1999) defienden desde la primacía las variables personales y los modelos de Leithwood, Menzeis, Jantzi y Leithwood (1999) conceden más importancia en las características organizacionales (Fernández, 2011).

Todos estos estudios en los que se basan los diferentes autores para definir sus modelos son correlacionados. A continuación presentamos los modelos mencionados anteriormente.

a. El modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978).

Este modelo sobre el burnout de los profesores parte de las investigaciones realizadas por Kyriacou con 127 profesores, encontrando correlaciones significativas entre el Burnout y síntomas psicossomáticos de ansiedad. Ha sido modificado levemente por Worrall y May (1989) y ampliado por Rudow (1999). Estos autores consideran el estrés como un proceso en el que la valoración y las estrategias frente a las demandas laborales que el profesor desempeña su tarea como docente, son determinantes en la aparición del

burnout. Según Rudow (1999) la interacción con las características personales, factores organizacionales y la actividad diaria influyen durante todo el proceso.

b. El modelo de Byrne (1999).

Este modelo se complementa con un estudio efectuado en Canadá con 1242 profesores de Educación Infantil, 417 de Primaria y 1479 de Secundaria, donde se correlacionan los factores más estudiados en la literatura con las puntuaciones de cansancio emocional, despersonalización y realización personal del MBI. Las siguientes variables se subrayan como las relevantes: clima de clase y autoestima, ambigüedad y conflicto de rol y sobrecarga laboral.

c. El modelo de Rudow (1999).

Este modelo recoge evidencias empíricas analizando los resultados de diversas investigaciones realizadas en distintos países (Unión Soviética Tomashevskaja, 1978; Inglaterra Capel, 1987; Austria Temml, 1994, entre otras), en los que se correlacionan diversas medidas de burnout con variables organizacionales y personales del profesorado tomando como referencia el modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978) y las modificaciones de Worrall y May (1989). También, analiza investigaciones que relacionan aspectos fisiológicos, bioquímicos, e inmunológicos con el burnout dando lugar a lo que denominó modelo de reacciones negativas de tensión y consecuencias en la actividad docente (Karpenko, 1975; Kinnunen, 1975).

Rudow (1999), teniendo en cuenta los resultados de estas investigaciones, opina que las causas principales de burnout son la sobrecarga laboral y una situación cronicada de estrés que genera la aparición de trastornos psicósomáticos y la reducción de la actividad laboral.

d. El modelo de Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood (1999).

Es un modelo explicativo del burnout en profesores en base a tres constructos relacionados: las transformaciones en la escuela, las decisiones de los administradores y jefes de las instituciones educativas, los factores organizacionales y los factores personales. Estos constructos los crean según la aparición de las distintas variables en 18 estudios analizados y seleccionados previamente de toda la literatura, agrupándolos en los tres factores generales

según el número de veces que aparecen en los resultados de estas investigaciones.

e. Modelo de Maslach y Leiter (1999).

Es un modelo multidimensional del burnout en profesores que recoge las experiencias y estudios elaborados por Maslach, Jackson y Leiter en los últimos veinte años. El Maslach Burnout Inventory (MBI) se utiliza como instrumento fundamental de evaluación y como punto de partida para adaptarlo a la situación específica del ámbito educativo. El burnout se concibe como una experiencia individual y crónica de estrés relacionada con el contexto social (Maslach, 1999).

Este modelo incluye tres componentes: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la evaluación de uno mismo. Se trata de un síndrome psicológico formado por las tres dimensiones que ya hemos mencionado y explicado anteriormente: el agotamiento o cansancio emocional, la despersonalización y la baja realización personal.

Según Dorman (2003), para estos autores lo primero que aparece en el sujeto es el agotamiento o cansancio emocional dando paso posteriormente a la despersonalización y a la baja realización personal, proceso replicado en una reciente investigación en centros privados con 246 profesores.

En general, la mayoría de autores, a la hora de hablar del proceso de burnout asumen estas tres dimensiones, si bien difieren en el orden de aparición.

Para Leiter y Maslach (1988, citado en Gil Monte, P. y Peiró, J.M. 1997; Gómez, 2008; Fernández, 2011) el agotamiento emocional es el elemento central del síndrome, del que se derivarán los demás.

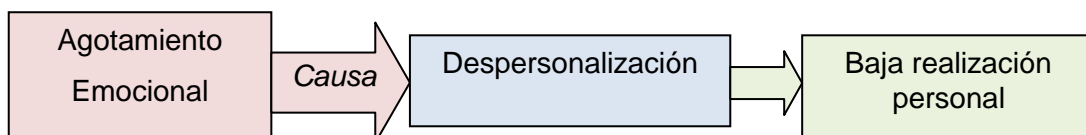


Figura 9: Modelo de relaciones entre las tres dimensiones del Burnout de Leiter & Maslach (1988).

En el modelo modificado por Leiter (1993) la baja realización en el trabajo se considera como una variable no relacionada causalmente con el agotamiento emocional ni con la despersonalización: Se considera ahora el agotamiento emocional

como producto de la respuesta continuada a los estresores, hecho crónico, que a su vez desarrolla actitudes de despersonalización en el profesorado (Gómez, 2008).

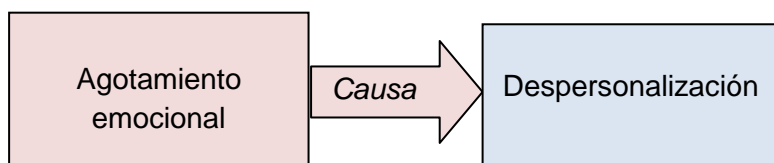


Figura 10: Modelo de relaciones entre las tres dimensiones de Burnout de Leiter (1993).

En el modelo de Lee y Ashforth (1993) la despersonalización y la baja realización personal serían contingentes al agotamiento emocional. La despersonalización y la baja realización personal constituyen los componentes actitudinales del síndrome (Gómez, 2008).

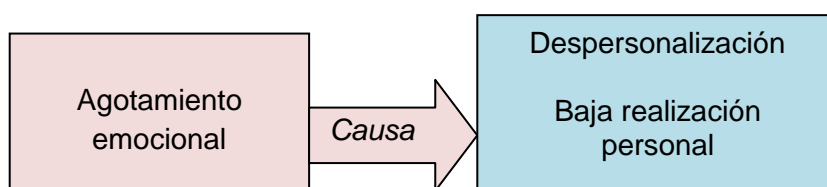


Figura 11: Modelo de relaciones entre las tres dimensiones de Burnout de Lee & Ashforth (1993).

El modelo diseñado por Gil-Monte, Peiró y Valcárcel corrigiendo las insuficiencias teóricas de las perspectivas anteriores (Gil-Monte, P. Peiró, J.M. y Valcárcel, 1995) resalta el desarrollo de sentimientos de baja realización personal en el trabajo y, paralelamente altos sentimientos de agotamiento emocional. Las actitudes de despersonalización son subsecuentes y se interpretan como una estrategia de afrontamiento (Gómez, 2008).

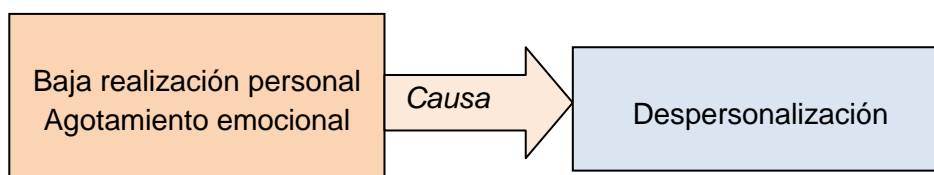


Figura 12: Modelo de relaciones entre las tres dimensiones de Burnout de Gil-Monte, P. Peiró, J.M. & Valcárcel (1995).

A continuación presentamos un resumen de la secuencia de aparición de las diferentes dimensiones del síndrome de burnout según los diferentes autores y los años correspondiente:

Autores	Secuencia del síndrome		
Gold (1984)	Baja realización personal	Agotamiento emocional	Despersonalización
Maslach y Jackson (1986)	Agotamiento emocional	Despersonalización	Baja realización personal
Golembiewski, Munzenrieder y Carter (1988)	Despersonalización	Baja realización personal	Agotamiento emocional
Leiter y Maslach (1988)	Agotamiento emocional	Despersonalización	Baja realización personal
Farber (1991)	Despersonalización	Agotamiento emocional	Baja realización personal
Lee y Ashforth (1993)	Agotamiento emocional	Despersonalización	Baja realización personal
Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995)	Baja realización personal	Agotamiento emocional	Despersonalización

Tabla 10: La secuencia del síndrome según los distintos autores (Gómez, 2008).

5.2.4. Principales fuentes del desgaste profesional o burnout en los profesores.

Tanto las demandas y expectativas actuales sobre la educación, como los problemas derivados de la situación social y política de los países, se han transformado en cargas más que en estímulos positivos para el cambio; estas cargas producen problemas que tienen expresiones tan concretas como la salud de los docentes y su impacto en el desempeño profesional (Cuenca y O'Hara, 2006).

Las fuentes del desgaste o malestar que los profesores consideran más importantes son por orden de importancia según Fernández (2011, citando a Salanova, Llorens y García- Negro, 2003):

- a. La cantidad de trabajo que les "sobrepasa", ya sea por falta de tiempo o de exceso de tareas.
- b. La sobrecarga de tipo emocional (se les exige que se impliquen a nivel personal con los alumnos, padres y sociedad en relaciones que son conflictivas).
- c. Ambigüedad en el que el profesor no tiene claro cuál es su rol como docente, qué se espera de él/ella por parte del Centro, los alumnos, los padres y la sociedad en general.
- d. Conflicto de rol o grado en el que el profesor percibe instrucciones contradictorias respecto a cuáles son sus cometidos laborales.
- e. Falta de apoyo social por parte de los compañeros y del centro.
- f. Falta de coordinación entre los compañeros para realizar trabajo en equipo.
- g. Desmotivación, apatía e indisciplina por parte de los alumnos.
- h. Obstáculos técnicos como problemas en el material didáctico y fallos y/o averías en la infraestructura y/o instalaciones.

Las causas que parecen desencadenar el burnout, como se ha dicho anteriormente, en esta profesión son múltiples; entre las más citadas cabe mencionar los bajos salarios, los turnos de trabajo, el exceso de horas de los mismos (Schaufeli y Buunk, 2003), los problemas de conducta de la población atendida, los cambios frecuentes en el personal, la ambigüedad y el conflicto de rol (Gibbs, 2001; Landsman, 2001), el poco reconocimiento social de la profesión y la escasez de recursos (Söderfeldt, Söderfeldt y Warg, 1995).

Según los estudios de Gallego y Fernández, (1991) las variables que parecen contribuir a este síndrome son, entre otras:

- a. Las deficientes condiciones ambientales y el siempre escaso material con el que se ejerce la docencia.
- b. Modificación del rol tradicional del educador de modo que cada vez han de responsabilizarse de mayor número de funciones para las que no han sido debidamente preparados.
- c. Como agentes de socialización, muchas veces han de mantener una postura coherente en una sociedad tan plural como la nuestra.
- d. Los conflictos surgidos de cuando han de compaginar distintos papeles en ocasiones contradictorios. Esto supone para muchos profesionales la búsqueda de un difícil equilibrio.

e. En el contexto social, la consideración y respeto viene dada por el status socio-económico y no por el esfuerzo realizado en el ejercicio de una tarea.

5.2.5. Variables que influyen en la aparición del burnout o desgaste profesional docente.

Las variables más significativas que inciden en el desgaste profesional o burnout podemos dividir las en tres categorías: variables intrapersonales o individuales, variables del contexto organizacional y del contexto ambiental. En la tabla siguiente, presentamos los tres grandes grupos de variables predictoras del burnout señalado por Gómez (2008, adaptado en Garcés de Fayos 2000): intrapersonales, contexto organizacional, y contexto ambiental.

a. Variables intrapersonales, individuales o personales.

Son variables propias del individuo y hacen referencia a aspectos de su personalidad, sus sentimientos y pensamientos, sus emociones, sus actitudes, etc. Estas variables, más que desencadenantes se consideran facilitadoras o inhibidoras del síndrome, esto es, que en función de que se presenten en menor o mayor grado, aumentarán o disminuirán la posibilidad de que el burnout aparezca (Llaneza 2007).

b. Variables organizacionales.

Son intrínsecas a la organización que pueden por sí mismas generar situaciones negativas, o bien juegan un papel importante en la interacción continua trabajador-puesto de trabajo (Llaneza, 2007). Según Fernández (2011, citando a Burke y Greenglass, 1995; Byrne, 1991), los estudios que analizan la relación entre burnout y variables organizacionales consideran diferentes variables del medio laboral y su entorno, que se correlacionan con alguna medida de Burnout.

c. Variables del contexto ambiental o social.

Son variables que no están relacionadas con el contexto laboral, sin embargo están relacionadas con otros ámbitos que pueden originar fricciones importantes, tales como la familia, los amigos, los estilos de vida, etc. (Llaneza, 2007).

GRUPO	VARIABLE
Intrapersonales	Edad
	Sexo
	Locus de control
	Indefensión aprendida
	Estrategias de afrontamiento
	Percepción de falta de autoeficacia
	Patrón de personalidad tipo A
	Frustración de las expectativas personales
	Negativo autoconcepto
	Carencia de personalidad resistente
Del contexto organizacional	Sobrecarga en el trabajo
	Conflicto y ambigüedad de rol
	Falta de apoyo organizacional
	Poca realización profesional
	Frustración en las expectativas laborales
	Número de alumnos
	Disminución del compromiso
	Insatisfacción laboral
	Estresores económicos
Del contexto ambiental	Falta de apoyo ambiental
	Relaciones interpersonales negativas
	Negativa comunicación o ausencia de ella
	Actitudes negativas de parientes y amigos
	Insatisfacción vital
	Exigencias vitales
	Problemas familiares
	Inadecuados recursos de afrontamiento familiares
Cultura	

Tabla 11: Variables predictoras del burnout (Adaptado de Garcés de Fayos, 2000, citado por Gómez, 2008)

Fernández-Abascal, (1997, citado por Gómez, 2008 y Fernández, 2011) señalan que el número de factores o variables que concurren durante la práctica docente es muy elevado y resulta difícil atribuir a una o varias causas el síndrome del burnout docente. Sin embargo, todos estos factores predictores del burnout en docentes se pueden considerar como fuentes de estrés que a su vez engloban multitud de variables.

Entre estas multitudes de variables destacamos algunas que influyen de manera significativa en el burnout docente o en el desgaste profesional de los profesores:

La edad.

Las investigaciones sobre la aparición del burnout relacionado a la edad son diversas, a veces contradictorias. Moriana y Herruzo (2004), señalan que los

resultados sobre estas variables son contradictorias, pues se han evidenciado relaciones lineales, curvilíneas y también ausencia de relación.

Según Villamizar y Freixas (2003), en general los profesores más jóvenes tienen una mayor tendencia a caer en el agotamiento emocional, sobre este aspecto confirman los estudios de Maslach y Jackson, (1981); Anderson y Iwaniki, (1984); Schwab, Jackson y Schuler, 1986; Rusell et al., 1987; Byrne, 1981, citado por Fernández (2011).

Muchos profesores jóvenes, al iniciar su carrera profesional lo hacen con muchas expectativas idealistas y esperando alcanzar recompensas laborales, personales, profesionales o económicas que no llegan; esta situación predispone para el surgimiento del burnout. En un estudio de Cunningham (2004) confirmó que los docentes con una experiencia comprendida entre cero y diez años sufrían niveles de "burnout" más elevados que el resto del profesorado.

Mientras en una investigación García, Llorens, Salanova y Cifre, citado por Salanova y col. (2004), señalan que los profesores mayores de 36 años son los que presentan niveles más altos de cinismo (despersonalización), siendo las puntuaciones más bajas para aquellos con edades comprendidas entre los 23 y 35 años.

Para Quevedo (1997), el intervalo de edad comprendido entre los 35 y 44 años tiene una puntuación media en burnout significativamente superior al resto. En esta misma línea, Cordeiro (2003), señala una edad media de 40 años para los docentes de educación Primaria.

Sexo.

Moriana y Herruzo (2004 citando a Maslach), señalan que las mujeres experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres; sin embargo, Schwab e Iwanicki y Gil-Monte y Peiró, citado por Moriana y Herruzo (2004), encontraron mayor varianza en despersonalización, siendo los hombres los que tiene mayor sentimiento negativo hacia los estudiantes; también en el estudio de Maslach y Jackson, citado por Moriana y Herruzo (2004), encuentran diferencias en un mayor cansancio emocional y menor realización personal en mujeres.

Abraham, citado por Moriana y Herruzo (2004), centra su atención en el doble rol ejercido por la mujer en el trabajo y en la casa como fuente de estrés. García,

Llorens, Salanova y Cifre, citado por Salanova y col. (2004), concluyen que a pesar de que las mujeres son las que perciben mayores niveles de facilitadores (apoyo de compañeros, pocos conflictos con los alumnos, etc.), son también las que manifiestan mayores índices de agotamiento; por el contrario, los hombres son los que perciben menos facilitadores, y a la vez menos agotamiento; aclaran que esto puede explicarse por el doble papel que realizan las mujeres, el trabajo y la familia. Diversos autores comparten la mayor predisposición de las mujeres al síndrome (Seidman y Zager, 1991; Kushnir y Melamed 1992; Leiter y Durup, 1994 citado por Fernández, 2011).

Por otra parte, Taris, Schaufeli, Schreus y Calje, citado por Salanova y col (2004), encontraron que profesores holandeses presentaban mayores índices de burnout que las profesoras; explican que esto puede deberse a que en Holanda la mayor parte de las mujeres tienen contratos a tiempo parcial, con lo cual el contacto con la fuente del burnout en el contexto laboral no es tan prolongada como en el caso de los hombres.

Los estudios de García-Villamizar y Freixas (2003) afirman que una mayor tendencia al distrés y malestar emocional en hombres y menor probabilidad a la despersonalización en mujeres. En la misma línea, Ramos (1999) también destaca una mayor tendencia a la despersonalización.

Maslach y Jackson (1985) afirma que las mujeres parecen sobrellevar mejor que los varones las situaciones conflictivas en el entorno laboral, siendo éstos quienes manifiestan, en mayores porcentajes, el padecimiento del síndrome.

En el mismo sentido, Connolly y Sanders (1986), quienes establecen correlaciones entre la dimensión cansancio emocional, incompetencia y género masculino en una muestra de profesores norteamericanos.

Otros trabajos como el de Quevedo y cols. (1997), muestran que el sexo no obtuvo significación; y, García González (1994), concluye, que los perfiles sociodemográficos unidos a la depresión perfilan al varón mayor de 51 años y a la mujer y soltera mayor de 51 años con más tendencia al desánimo.

Años de experiencia.

Esta variable está relacionada con la edad, pues a más edad se tiene por lo general más años de experiencia en el trabajo. Laca y Mejía, en Sánchez y col. (2006),

luego de un estudio con maestros afirman que los de más edad y/o con más años de experiencia presentan menor vulnerabilidad al burnout.

Con respecto a la experiencia docente, el síndrome de burnout y el “malestar docente”, como sensación de desgaste, tedio o insatisfacción, parece que se asocia con los profesionales a partir de los 10 años (Sevilla y Villanueva, 2000) o tras 15 años de profesión Vázquez y cols., 1994; García González, 1994; Esteve, Ramos, y Vera, 1995; Ortiz, 1995; Doménech, 1995; Yela, 1996; Belloso, Hernández y Espín, 1996; Quevedo y cols., 1997; Simonsen, 1997; Aluja, 1997; Coque, 1998; Guerrero, 1999). Para otros como Manassero y cols. (1998), el estrés aparece entre los 11 y 20 años de docencia.

Son limitados los trabajos en español que recogen la variable *permanencia en el centro*, es decir, la experiencia en el mismo centro de destino. Sin embargo, en el contexto anglosajón se encuentra este aspecto y ha sido tratado en relación directa con la ansiedad y la falta de recursos de afrontamiento del profesorado. En esta línea, también se encuentran las investigaciones realizadas por Connolly y Sanders (1986), Rosenholtz y Simpson (1990) y Malik (1991), en la que llegan a convenir que los profesores noveles o recién adscritos a un nuevo centro necesitan apoyo para manejar las conductas disruptivas y realizar eficazmente las distintas tareas propias de su profesión, hasta que, pasado un tiempo razonable, ellos mismos demanden autonomía.

Patrón de personalidad tipo A

Tradicionalmente asociada al burnout como moduladora o facilitadora de la experiencia de estrés. En el ámbito educativo ha estado asociado con la aparición de trastornos neuróticos y somáticos causados por el estrés que no presentan profesores que no tienen este tipo de conducta, obteniéndose una correlación significativa entre el burnout y el Patrón de Personalidad tipo A. Sin embargo, Rudow y Buhr (1986; citado por Moriana y Herruzo, 2004) no encontraban relaciones significativas entre este patrón de conducta y la experiencia de estrés.

Por otro lado, recientes investigaciones señalan una elevada relación entre el Patrón de Personalidad tipo A, el burnout y los problemas de salud mental de profesores con baja laboral de tipo psiquiátrico en comparación con docentes sin baja,

señalando a este patrón de conducta como un factor de riesgo de padecer baja (Moriana, 2002; cit. en Moriana y Herruzo, 2004). Nagy y Davis (1985), Papadatou et al (1994); Aluja (1997) señalan que este patrón de personalidad predispone claramente al burnout.

También, se han encontrado algunas relaciones entre ciertos componentes de la personalidad del profesor y el "burnout" (Hewitt, 1993). De este modo, se han obtenido correlaciones positivas entre la dimensión neuroticismo y estrés (Ahart, 2004). A juicio de Warnemuende (1996) los docentes que presentan características de personalidad tales como gran carisma, idealismo, perfeccionismo y búsqueda de metas son más susceptibles de sufrir "burnout". Por último, al estudiar autoeficacia y "burnout",

Estrategias de afrontamiento.

Lazarus y Folkman, en Riso (2006), se refieren al afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluados como excedentes o desbordantes de los recursos de los individuos. Cuando el individuo emplea unas estrategias de afrontamiento inadecuadas o insuficientes para hacer frente a la situación, esto hace que aumente la posibilidad de padecer burnout (Gómez, 2008).

Autoeficacia.

La autoeficacia percibida se relaciona con las creencias de las personas acerca de sus capacidades para movilizar su motivación, sus recursos cognitivos y los cursos de acción necesarios para ejercer el control sobre las exigencias de una tarea” “con el mismo conjunto de destrezas las personas pueden tener un pobre rendimiento, un rendimiento adecuado, o un rendimiento extraordinario dependiendo de sus autocreencias de eficacia (Bandura, en Sánchez y Sánchez, 1999).

De alguna manera, los sentimientos de ineficacia o autoeficacia negativa, provocados por fuentes tales como las experiencias de fracaso o falta de dominio, conllevan al desarrollo del burnout, entendido como una “crisis de autoeficacia”. (Salanova y Col, 2004). Fernández (2008) en estudios con maestros peruanos concluye que elevados niveles de autoeficacia percibida tienen una influencia

significativa en los bajos niveles de burnout. Sin embargo, Friedman (2003) encontró que la percepción de autoeficacia del docente correlacionaba negativamente con la percepción de "burnout".

De un trabajo llevado a cabo en Israel se desprende que existen claras relaciones entre el "burnout" y las percepciones que manejan los profesores sobre sí mismos, así como entre el "burnout" y la visión que tienen dichos docentes sobre la forma en que son percibidos por los demás (Friedman y Farber, 1992). A las mismas conclusiones llega Byrne (1992) al considerar que el "burnout" afecta a las autopercepciones de los docentes.

Sobrecarga de trabajo académico y burocrático y las presiones de tiempo.

Según Fernández-Abascal (2003). Cuando las exigencias del trabajo sobrepasan a las razonablemente aceptables, y que suelen ir acompañadas de exceso de tareas que no son agradables. A más exigencias y por tanto mayor responsabilidad en sus actuaciones habituales, mayor probabilidad de aparición del síndrome, sobre todo si éstas exigencias van acompañadas de falta de tiempo (Llaneza, 2007). En una investigación Pollard, en Zabalza (2002), revela que los profesores se sentían especialmente satisfechos de su contacto con los alumnos y, en cambio lo que les fastidiaba más eran las tareas burocráticas y de gestión.

Inadecuación profesional.

Está referido a la no adaptación del perfil profesional y personal al puesto o función que desempeña. Muchos profesores se hacen cargo de asignaturas para las que no están capacitados; son asignaturas que se dan al profesor para completar las horas de trabajo, se les denomina "asignaturas de relleno"; así profesores especialistas de Matemática se ven dictando clases de Educación Física, Arte u otras; profesores especialistas de Educación Física se ven dictado Matemática, Inglés, etc. Estas situaciones pueden generar en el tiempo situaciones que conllevan al síndrome.

Desempeño del rol.

Hace referencia al ejercicio del rol profesional dentro y fuera del aula. Incluye: ambigüedad de rol, se produce cuando las funciones que se debe realizar no son lo bastante claras y no de suficiente información para clarificarlo; y conflicto de rol, se

produce cuando hay tareas que compartan confrontación de intereses entre quién las deben realizar, o bien cuando un docente no realiza una determinada tarea por distintos motivos, como es el hecho de estar saturado, desinterés por una tarea, carencia de capacidades, contradicción de valores, etc. (Badia y Col., 2006). Muchas veces los profesores se ven realizando actividades que no son propias de su tarea pedagógica como por ejemplo atender los problemas de los padres de familia, de la comunidad y otras comisiones que no saben o no están en las condiciones de afrontarlos adecuadamente.

Satisfacción laboral.

La actividad docente es fuente de satisfacción o de desgaste para el profesor, pues aunque son muchas las variables laborales que se han relacionado con el burnout, como la inclinación al absentismo o la propensión al abandono laboral, entre otras, es la satisfacción laboral una de las variables ampliamente estudiada en relación con el burnout. Éste se define como una respuesta afectiva o emocional positiva hacia nuestro trabajo o hacia alguna faceta del mismo, se trata de un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona (Locke, 1976).

Expectativas en el trabajo.

Tienen que ver con el hecho de que se cumplan en el trabajo aquellas metas que la persona se forjó hacia él, que exista el éxito constatable que el individuo persigue. Conforme disminuye la probabilidad de que se cumplan las expectativas, mayor es la opción de que aparezca el síndrome.

Problemas de disciplina en clase.

Cáceres (2006), afirma que “en cuanto al nivel impartido, parece ser que a medida que se sube en el ciclo educativo, excepto en los profesores de Universidad, los índices de burnout se incrementan, de forma que los profesores de Enseñanza Secundaria serían los más afectados, especialmente en la despersonalización y la realización personal. Las causas de esta mayor afectación en profesores de secundaria apuntan entre otros a los problemas de conducta en jóvenes y adolescentes, que se enfrentan a los profesores, y el fallo de los sistemas disciplinarios”.

Apoyo social.

Este factor apunta fundamentalmente a la ayuda que el individuo recibe de familiares y amigos, las relaciones mantenidas condicionan que el ambiente habitual de la persona sea agradable o no. Conforme aparecen ambientes más agresivos aumentan las posibilidades de padecer burnout (Llaneza, 2007).

Prestigio social.

En diversos estudios (Ortega, 1991) se muestra cómo la figura del maestro no está socialmente bien considerada, poniendo de manifiesto su sensación de pérdida de prestigio. Como indicador, en la sociedad actual la remuneración económica es un referente de prestigio, negativo en el caso docente. La percepción personal que poseen los docentes respecto de su baja consideración social genera consecuencias diversas en otros apartados tales como la autoestima, el equilibrio personal, etc... Por otro lado, Thode y cols. (1992), en su estudio sobre fuentes de malestar entre el profesorado de Málaga, destaca la falta de reconocimiento social y económico por parte de la Administración como el elemento que produce mayor malestar.

Pese a tener un prestigio social al menos discutible, la profesión docente sigue estando entre las más elegidas por los jóvenes en multitud de especialidades, tal vez más por la situación del mercado laboral que por verdaderas competencias. Esta línea de investigación descubre los factores que se encuentran en la base del ingreso de la profesión. Neves (2003) revela que la posibilidad para la profesión docente de atraer y mantener profesores con elevada competencia académica disminuyó en los últimos años, una vez que, cada vez, más, esta profesión es una elección secundaria por ausencia de mejores alternativas profesionales. Entre la dificultad de encontrar un empleo más adecuado a las competencias personales y escoger una profesión con un estereotipo de “buen sueldo y muchas vacaciones” se escoge el “mal menor”.

En las tablas siguientes, presentamos las variables clasificadas en cuatro categorías: variables sociodemográficas, variables individuales, variables organizacionales y variables contextuales con los distintos autores que realizaron los estudios e investigaciones en relación con el síndrome de burnout (Gómez, 2008).

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

VARIABLE	AUTORES
Sexo	Maslach (1982), Schwab e Iwanicki (1982b), Gil-Monte y Peiró (1997), Byrne (1999), Fuehrer y McGonagle (1988); Seidman y Zager (1991), Kushnir y Melamed (1992), Leiter y Durup (1994), Williams (1989); Greenglass, Burke y Ondrack (1990), Pines y Kafry (1981), Etzion y Pines (1986), Maslach y Jackson (1986).
Edad	Seltzer y Numerof (1988), Golembiewski, Muzenriper y Stevenson (1986), Whitehead (1986), Hock (1988). Gould (1985) citado en Garcés de Fayos (2000)
Estado civil	Golembiewski, Muzenriper y Stevenson (1986), Seltzer y Numerof (1988), Durán, Extremera y Rey (2001).
Nivel impartido	Beer y Beer (1992), Anderson e Iwanicki (1984), Gold y Grant (1993).
Tipo de centro	Byrne (1999), Valero (1997), Leithwood, Jantzi y Steinbach (2001).
Años de experiencia	Borg y Falzon (1989), Malik, Mueller y Meinke, 1991).

Tabla 12: Cuadro sobre las variables Sociodemográficas (Gómez, 2008).

VARIABLES INDIVIDUALES

VARIABLE	AUTORES
Locus de control	Byrne (1994), Farber (1991a), Fielding (1982), Kyriacou (1987), McIntyre (1981), Spector (1984), Stone (1982). Revicki y May, (1983); McIntyre, (1984); Fuqua y Couture, (1986); Wilson y Chiwakata, (1989).
Estrategias de afrontamiento	Shinn, Rosario, Morch y Chestnut (1984), Etzion y Pines (1986); Greenglass, Burke y Ondrack (1990), Seidman y Zager (1991). Leiter (1991a), Kushnir y Relamed (1992).
Personalidad resistente	McCraine, Lambert y Lambert (1987), Nowack (1986), Oliver (1993). Rich y Rich (1987). Topf, (1989); Boyle, Grap, Younger y Thornby, (1991); Papadatou, Anagnostopoulos y Monos, (1994).
Autoconciencia, autocontrol y autoeficacia	Brouwers, Ever y Tomic (2001), Brouwers y Tomic (2000), Cherniss (1993), Ever, Gerrichhauzen y Tomic (2000), Henson (2001), Innes y Kitto (1989), Pierce y Molloy (1990), Pines (1993). Leiter (1992b).
Patrón de conducta tipo A	Mazur y Lynch (1989), Nagy y Davis (1985), Van Horn y Schaufeli (1997). Nagy y Davis (1985), Papadatou et al (1994); Aluja (1997), Castaño y cols. (2000).
Autoestima	Farber (1991a), Ianni y Reuss-Ianni (1983), Maslach (1982), Motowidlo, Packard y Manning (1986).
Pensamientos irracionales	Bernard (1988), Zingle y Anderson (1990).
Neuroticismo	Innes y Kitto (1989), Wilson y Mutero (1989).
Empatía	Mazur y Lynch (1989), Williams (1989).

Tabla 13: Cuadro sobre las variables individuales (Gómez, 2008).

VARIABLES ORGANIZACIONALES

VARIABLE	AUTORES
Sobrecarga laboral	Borg y Riding (1991), Cooper y Kelly (1993), Maslach (1982). Naylor (2001), Sarros, (1988b), Sarros y Friesen (1987), Leiter (1988b), Friesen y Sarros (1989), Burke y Richardsen (1991), Cordes y Dougherty (1993), Sandoval (1993), Burke y Greenglass (1994), Papadatou et al (1994).
Conflictos y ambigüedad de rol	Crane e Iwanicki (1986), Cunningham (1983), Schwab e Iwanicki (1982a); Moriarty, Edmonds, Martin y Blatchford (2001), Friesen y Sarros (1989). Byrne (1999), Pierce y Molloy (1990), Jackson y Schuler, (1983); Maslach y Jackson, (1984), Burke y Richardsen, (1991), Friedman, (1991), Greenglass, (1991), Jones, (1993); Lee y Ashforth, (1993b), Pretorius, (1993), Burke y Greenglass, (1994), Gil y Peiró, (1997). Firth, McKeown, McIntee y Britton (1987).
Número de alumnos	Blase (1986), Borg (1990), Byrne (1991), Petrie (2001), Proctor y Alexander (1992).
Apoyo organizacional	Golembiewski, Muzenriper y Stevenson (1986), Numerof y Abrams (1984), Sarros y Sarros (1992), Seltzer y Numerof (1988), Zabel y Zabel (2002). Brenner, Sörbom y Wallius (1985), Kyriacou (2003). Cecil y Forman (1990). Burke y Greenglass (1995). Jackson y Schuler, (1983); Maslach y Jackson, (1984); Beehr, (1985); (Leiter, 1988b); Burke y Richardsen, (1991); Jorgesen, (1992); Pretorius, (1993); Burke y Greenglass, (1994); Lee y Ashforth (1993b); Firth (1987).
Expectativas en el trabajo	Gann (1979); Meier (1983); Jackson y Schuler (1983); Maslach y Jackson (1984); Ursprung (1986); Friedman (1991); Cordes y Dougherty (1993). Merín, Cano y Miguel (1995a y b).
Satisfacción laboral	Ursprung (1986); Etzion y Pines (1986); Leiter (1988a); Friesen y Sarros (1989); Greenglass, Burke y Ondrack (1990); Lee y Ashforth (1993a). Vera (1988); Zubieta y Susinos (1992); Federación Enseñanza CC.OO. (1993); González Blasco y González Anleo (1993).
Compromiso con el trabajo	Marshall y Kasman (1980); Ursprung (1986); Leiter (1988b); Topf (1989); Pretorius (1993); Reilly (1994); Miller, Birkholt, Scott y Stage (1995).
Problemas de disciplina en clase	Kyriacou (1987)
Problemas con los padres de alumnos	Blase (1992), Mykletum (1984), Wanberg (1984).
Políticas, reformas y legislación educativas	Byrne (1999)
Formación, promoción y desarrollo profesional deficitario	Bacharach, Baner y Conley (1986), Evers (1987), Farber (1991a), Maslach (1982), Nichols y Sosnowsky (2002).
Trastornos de conducta y conductas disruptivas en alumnado	Brouwers y Tomic (2000), Hastings y Bham (2003).
Baja participación del profesorado	Farber (1991a), Moriarty, Edmonds, Martin y Blatchford (2001).

Tabla 14: Cuadro sobre las variables Organizacionales (Gómez, 2008).

VARIABLES CONTEXTUALES

VARIABLE	AUTORES
Apoyo social	Jackson y Schuler (1983); Etzion (1984); Jayaratne y Chess (1984); Maslach y Jackson (1984); Jayaratne y Chess (1986); Brissie, Hooverdempsey y Bassler (1988); Boyle et al (1991); Burke y Richardsen (1991); Miller (1991); Cordes y Dougherty (1993); Freedy y Hobfoll (1994); Smith, Birch y Marchant (1984), Pines y cols. (2002).
Relaciones interpersonales	(Sarros y Friesen, 1987). Sarros (1988b).
Comunicación	(Sarros y Friesen, 1987). Sarros (1988b).
Actitudes de familiares y amigos	(Sarros y Friesen, 1987). Sarros (1988b).
Satisfacción vital	Lee y Ashforth (1993a y b).
Problemas familiares	Leiter (1992a).
Recursos de afrontamiento familiares	Leiter (1990).
Cultura	Pines y Guendelman (1995).
Prestigio social	Ortega (1991); Thode (1992).

Tabla 15: Cuadro sobre las variables Contextuales (Gómez, 2008).

Ubicando la actividad docente en el ámbito del síndrome de burnout, muchos son los factores que propician la aparición y desarrollo de este síndrome. Dómenech (1995) establece que el entorno social (padres, alumnos, pares) está demandando más de los docentes por las reformas continuas del sistema educativo; los profesores, deben afrontar esta situación con una capacidad de “reciclaje” permanente en términos de mayor preparación académica, actualización metodológica, conocimiento psicológico de los alumnos, todo esto, en un contexto organizacional que no favorece la labor docente que presenta criterios de autoridad devaluado, bajos salarios, jornadas laborales extenuantes, inestabilidad laboral, entre otros.

Las consecuencias de esta situación no sólo afectan al profesor, en su salud física y bienestar psicológico; también inquietan a la organización, en aspectos tales como el absentismo o abandono y que repercuten en el alumno quien es el directo receptor de la buena o mala calidad del servicio prestado por el docente.

En el apartado siguiente analizamos las manifestaciones del Burnout especialmente sus repercusiones en el desgaste profesional docente.

5.3. Manifestaciones del Burnout

Una de las razones por las que el burnout ha multiplicado su interés, tanto en el ámbito cotidiano como en el científico, son los datos de prevalencia que con relativa

frecuencia aparecen tanto en el ámbito de la investigación como en los diversos medios de comunicación. Después de varias décadas de investigaciones son muchos los autores que defienden una elevada tasa de prevalencia del síndrome en las diversas categorías de profesionales dentro del ámbito de la educación. Se estima que existe un promedio del 60-70% del profesorado que sufre algunos de los síntomas del estrés y alrededor del 30% los síntomas del burnout (García-Villamizar y Freixas, 2003, citado por Gómez, 2008).

El interés o implicación del maestro con sus alumnos es una condición necesaria para una educación de calidad pero es a la vez, fuente de problemas. Entre los síntomas más frecuentes que forman parte del "ciclo degenerativo de la eficacia docente" (McGuire 1979) están: el absentismo y los hábitos perniciosos entre los conductuales, la baja autoestima entre los emocionales. Son frecuentes las bajas por depresión, ansiedad y estrés generalizado. Landsman (1978) señala el peligro que supone el hecho de que unos profesionales "quemados" estén siendo el modelo de sus alumnos (Gallego y Fernández, 1991). A continuación, presentamos el estudio de Casas (2002, citado por Gómez sobre la presencia de síntomas y signos en el Síndrome de Burnout.

Presencia de síntomas y signos en el Síndrome de burnout	
SINTOMA O SIGNO	APARICIÓN %
Ansiedad	80,33%
Irritación	76,23%
Tristeza	75,41%
Inadecuación	73,77%
Impotencia	70,79%
Fatigabilidad	65,57%
Autodevaluación	64,75%
Inquietud	63,11%
Efectos negativos en la salud	62,30%
Dificultades en la concentración	60,66%
Depresión	60,66%
Frustración	56,56%
Incompetencia	54,92%
Interminables horas de trabajo	54,10%
Sentimiento de culpa	53,28%
Reducida realización personal	50,82%
Disminución del interés por el trabajo	38,52%
Angustia	38,52%
Sentimientos de inutilidad	36,89%
Disminución de la motivación	36,89%
Negatividad	35,25%
Disminución por los intereses fuera del trabajo	24,59%
Indiferencia	24,59%

Tabla 16: Síntomas y signos en el Síndrome de Burnout (Casas, 2002 citado por Gómez, 2008).

Según Gil-Monte y Peiró (1997, pp. 81-95 citado por Gil-Monte, 2003, p. 31). Las repercusiones o consecuencias del síndrome de burnout o quemarse por el trabajo pueden ubicarse en dos niveles: consecuencias para el individuo y consecuencias para la organización.

Dentro de las consecuencias para el individuo se establecen cuatro grandes categorías:

- a. *Índices emocionales*: uso de mecanismos de distanciamiento emocional, sentimientos de soledad, sentimientos de alienación, ansiedad, sentimientos de impotencia, sentimientos de omnipotencia.
- b. *Índices actitudinales*: desarrollo de actitudes negativas, cinismo, apatía, hostilidad, suspicacia.
- c. *Índices conductuales*: agresividad, aislamiento del individuo, cambios bruscos de humor, enfado frecuente, gritar con frecuencia, irritabilidad.
- d. *Índices somáticos*: alteraciones cardiovasculares (dolor precordial, palpitaciones, hipertensión, etc.), problemas respiratorios (crisis asmáticas, taquipnea, catarros frecuentes, etc.), problemas inmunológicos (mayor frecuencia de infecciones, aparición de alergias, alteraciones de la piel, etc.), problemas sexuales, problemas musculares (dolor de espalda, dolor cervical, fatiga, rigidez muscular, etc.), problemas digestivos (úlceras gastroduodenal, gastritis, náuseas, diarrea, etc.), alteraciones del sistema nervioso (jaquecas, insomnio, depresión, etc.).

Respecto a las consecuencias que para la organización tiene el que sus individuos se vean afectados de forma significativa por el síndrome de quemarse se pueden citar los siguientes índices:

- a. Deterioro de la calidad asistencial
- b. Baja satisfacción laboral
- c. Absentismo laboral elevado
- d. Tendencia al abandono del puesto y/o a la organización
- e. Disminución del interés y el esfuerzo por realizar las actividades laborales
- f. Aumento de los conflictos interpersonales con compañeros, usuarios y supervisores
- g. Una disminución de la calidad de vida laboral de los profesionales

Castro (2005, p. 165) clasifica las repercusiones o consecuencias del síndrome de burnout en cuatro áreas: psicosomáticas, conductuales, emocionales y laborales.

Psicosomáticos	Conductual	Emocionales	Laborales
<ul style="list-style-type: none"> - Fatiga crónica - Trastornos del sueño - Úlceras - Desordenes gástricos - Tensión muscular - Agotamiento físico y psíquico 	<ul style="list-style-type: none"> Absentismo laboral - Adicciones (tabaco, alcohol, drogas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Irritabilidad - Incapacidad de Concentración - Distanciamiento afectivo - Sentimientos de frustración y descontento 	<ul style="list-style-type: none"> - Menor capacidad en el trabajo o bajo rendimiento - Acciones hostiles - Conflictos - Falta de motivación por el trabajo

Tabla 17: Las repercusiones o consecuencias del síndrome de burnout (Castro, 2005).

5.4. Repercusiones del Desgaste Profesional o Burnout en los Profesores.

Según Pérez, en Cuenca y O'Hara (2006) manifiesta que el síndrome del burnout es motivo de preocupación por las repercusiones personales que implica, ya sean emocionales, conductuales o psicosomáticas; por las repercusiones familiares y sociales; así como por su repercusión en el ámbito laboral o organizacional, como la disminución del grado de satisfacción de los profesionales y usuarios y la pérdida de productividad.

Si consideramos las dimensiones que abarca el burnout y lo situamos con relación al magisterio y la acción educativa, es innegable que sus efectos se demuestran en el desgaste de la salud y en el cumplimiento del quehacer pedagógico, y se ven reflejados en la frecuencia de enfermedades que padecen los maestros, el absentismo laboral, el retiro temprano, el desempeño por debajo del nivel inferior, la insatisfacción y el deterioro de la relaciones interpersonales con los colegas, los padres de familia y los alumnos.

Fernández (2002 p.56-57), citando diversos autores señala las siguientes consecuencias del desgaste psíquico o burnout en los profesores: frecuencia de enfermedad, absentismo laboral, retiro temprano, desempeño del profesor, estado de ánimo, baja satisfacción laboral y comportamiento laboral del profesor.

a. Frecuencia de enfermedad.

La frecuencia de enfermedad de los profesores está determinada por los desórdenes neuróticos y psicosomáticos en los cuales el estrés tiene un papel

importante. Los síntomas típicos del burnout según Vandenberghe y Huberman, (1999 citado por Fernández, 2002) son: fatiga, desórdenes del sueño, depresión y abuso de alcohol o drogas.

Para medir el síndrome de burnout y la falta de salud, Golembiewsky et al. (citado por Gil y Peiró, 1997 y Fernández, 2002) emplearon el MBI y agruparon 19 síntomas en cuatro factores: agitación y debilitamiento, problemas de tipo cardiovascular, dolores no cardiovasculares y problemas de sueño. Encontraron que las tres dimensiones de MBI se asociaban significativamente con los síntomas, sin embargo, los sentimientos de agotamiento emocional alcanzaron el índice de correlación más intenso, seguido por las actitudes de despersonalización y, finalmente, la falta de realización personal en el trabajo.

En una muestra de maestros, Oliver (1993, citado por Gil y Peiró, 1997 y Fernández, 2002) encontró que sólo la escala de despersonalización del MBI explicaba porcentajes significativos de la varianza en las alteraciones psicosomáticas. Sin embargo, en estudios realizados con profesionales de enfermería por Gil y Peiró et al. (citado por Fernández, 2002), se obtuvo una relación significativa entre las dimensiones del MBI y el conjunto de alteraciones psicosomáticas, donde la dimensión de agotamiento emocional en la escala de MBI presentaba correlaciones más intensas tanto con el porcentaje global de la escala de falta de salud como con cada uno de los ítems que la componen. Se observaron correlaciones más intensas entre el agotamiento emocional y la sintomatología cardiorrespiratoria. También se observaron relaciones significativas moderadas entre agotamiento emocional, jaquecas y dificultades para dormir.

Otro un estudio realizado a profesores estadounidenses, Belcastro (1982, citado por Gil y Peiró 1997) encontró que el síndrome de burnout permitía diferenciar, de manera significativa, la frecuencia con que las personas de la muestra expresaban tener problemas cardiovasculares.

b. Absentismo laboral.

Según Rudow citado por Vandenberghe y Huberman, (1999) y Fernández, (2002), la frecuencia de enfermedad hace que la tasa de absentismo laboral se

incremente. Se hace la distinción entre la ausencia temporal y la ausencia permanente. La ausencia temporal está referida a ausencias cortas y frecuentes que ocurren básicamente en situaciones estresantes, por lo general, al inicio de burnout.

En el estudio de Schwab et al., (1986, citado por Fernández, 2002), se ha encontrado que los sentimientos de agotamiento emocional se relacionan positivamente de manera significativa con el número de faltas en el trabajo en maestros.

c. Retiro temprano.

El burnout es un proceso que se va desarrollando con el tiempo. Generalmente, sus síntomas no aparecen hasta que la persona haya permanecido 15 o 20 años en el trabajo. Se ha observado en estudios alemanes que tres de cada cuatro profesores alemanes no alcanzaba la edad legal para retirarse (Rudow, citado por Vandenberghe y Huberman, 1999 y Fernández, 2002).

Se ha observado también según Gil-Peiró (1997, citado por Fernández, 2002) una relación positiva entre el síndrome del burnout y la tendencia al abandono de la organización y en relación con las dimensiones del MBI, la tendencia al abandono se asocia de manera positiva con los sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización y de manera negativa, se asocia con la realización personal en el trabajo.

d. Desempeño del profesor.

En el estudio de Rudow, citado por Vandenberghe y Huberman, (1999) y Fernández (2002) señala que los profesores víctimas de estrés y de burnout tienen un desempeño inferior que los otros profesores. Si bien es difícil medir el desempeño docente, se sabe que los profesores estresados muestran mayores acciones impropias (por ejemplo: gritar a los estudiantes en situaciones conflictivas) y tienen más errores de tipo cognitivo (por ejemplo: pasar por alto errores mientras corrige exámenes escritos) que los profesores que no sufren de esta enfermedad. Esto muestra que la calidad de la enseñanza se ve afectada de manera negativa por el estrés y burnout del profesor.

e. Estado de ánimo.

El burnout y el estrés se pueden identificar en un inicio por los cambios en el estado de ánimo. Los sentimientos negativos continuos aparecen en las siguientes etapas. Así, aparece la insatisfacción laboral, estados depresivos, monotonía y falta de energía (Rudow, citado por Vandenberghe y Huberman, 1999 y Fernández, 2002).

f. Baja satisfacción laboral.

Fernández (2002) indica que la satisfacción laboral ha sido considerada como una consecuencia actitudinal del estrés laboral, una relación significativa de forma consistente entre el síndrome del burnout y la satisfacción laboral, en cuanto a la relación con la dimensiones del MBI y la satisfacción laboral, está negativamente asociada a los sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización, y positivamente asociada con la relación personal en el trabajo.

Se encuentra en la mayor parte de estudios una correlación más intensa entre el agotamiento emocional y la satisfacción laboral, mientras, en otros se ha observado que para las tres escalas del MBI los efectos directos más intensos se establecen desde la escala de realización personal en el trabajo hacia la satisfacción laboral. Se señala que es importante establecer la dirección entre ambas variables, ya que para algunos autores la falta de satisfacción laboral es consecuencia del síndrome de burnout, mientras para otros es un antecedente.

La investigación sobre "El malestar del docente: la enseñanza media como unidad de referencia empírica" de Vicente Ortiz Oria (1993) valora la incidencia del malestar docente en el profesorado de EE.MM. de la ciudad y provincia de Salamanca, en términos de presencia de ansiedad, cansancio y depreciación del yo profesional, que afecta al 44% del profesorado estudiado. La investigación cimienta propuestas de evitación y ayuda ante los problemas mencionados, enfocadas en la promoción de habilidades relacionales en el profesorado, como condición esencial para impulsar su satisfacción profesional y mejorar la práctica docente.

g. Comportamiento social del profesor.

Una característica importante del burnout es la despersonalización hacia los miembros de la comunidad educativa. Las relaciones interpersonales del profesor se ven deterioradas entre el profesor y el estudiante, el profesor y sus compañeros de trabajo, entre el profesor y su superior o director, entre profesor y padres y madres de familia.

Normalmente, los profesores que sufren de burnout tienen falta de carisma, de participación, de emociones saludables y cálidas cuando se relacionan con sus estudiantes. Esto repercute en los procesos de aprendizaje, motivación y la disciplina de los alumnos (Vandenberghe y Huberman, 1999, citado por Fernández, 2002).

Esteve (1995) afirma que algunos de los componentes provenientes del ámbito social que producen malestar docente serían: los problemas sociales que porta el alumnado, el deterioro de la imagen social del docente, la continua necesidad de actualización del profesor, el aumento imparable de exigencias sobre el docente (científicas, técnicas, culturales, pedagógicas, psicológicas y sociales), la inhibición educativa de la institución familiar, la dificultad para trasladar al aula las nuevas tecnologías de la información, el cuestionamiento permanente de cualquier línea de trabajo que pueda seguir un profesor, la carencia de expectativas laborales en los alumnos, la escasez de recursos, deficientes condiciones de trabajo y las agresiones verbales, físicas y psicológicas contra el profesorado.

Álvarez Gallego y Fernández Ríos (1991, citado por Gómez, 2008, Fernández, 2011) clasifican los síntomas asociados al síndrome de burnout en cuatro categorías: psicósomáticos, conductuales, emocionales y defensivos.

Psicósomáticos	Conductuales	Emocionales	Defensivos
Fatiga crónica, cefaleas frecuentes, problemas de sueño, desórdenes gastrointestinales, dolores musculares...	Absentismo laboral, incremento de agresividad y conductas violentas, abuso de drogas, ...	Irritabilidad, distanciamiento afectivo, incapacidad de concentración, baja autoestima, deseos de abandono del trabajo, ideación suicida...	Negación de emociones, ironía, atención selectiva, racionalización, desplazamiento de afectos...

Tabla 18: Síntomas asociados al síndrome de Burnout (Álvarez Gallego & Fernández Ríos, 1991, citado por Gómez, 2008 & Fernández, 2011).

Estos autores describen el estado de “quemado” desde cuatro dimensiones, que aplicadas al ámbito docente resultarían:

- a. Falta de energías y entusiasmo.
- b. Descenso del interés por los alumnos.
- c. Percepción de los alumnos como frustrantes, crónicos, desmotivados...
- d. Alto absentismo y deseos de dejar la enseñanza por otra ocupación.

Según Maslach y Jackson (1981, citado por Fernández, 2011), las claves esenciales del síndrome ofrecen una estructura tridimensional en la que cada dimensión engloba distintas síntomas:

- a. El incremento del cansancio emocional, disminuyendo, la capacidad emocional y afectiva, así como la entrega a los demás.
- b. Aparición de la despersonalización, con sentimientos y actitudes cínicas y negativas hacia las personas con las que se trabaja. Se manifiesta endurecimiento y la deshumanización hacia alumnos, compañeros de trabajo, etc.
- c. Reducción de la autorealización personal, con tendencia a autoevaluarse negativamente.

Se puede observar la variedad de síntomas asociadas al síndrome y sus repercusiones en el entorno sobre todo en los profesores. Los profesores que experimentan el desgaste profesional o burnout pueden tener un impacto negativo en el desarrollo de su desempeño profesional y causar conflictos personales; con sus colegas, sus alumnos, etc., hasta perder el equilibrio de su propia persona.

5.5. Evaluación del Burnout

5.5.1. Instrumentos de medición del burnout en las distintas profesiones.

La medida y el diagnóstico del síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) ha sido propuesta desde enfoques diversos, desde la observación clínica en un primer momento hasta entrevistas estructuradas y autoevaluación. Actualmente existen varios cuestionarios, cuya validez y fiabilidad suele presentar dificultades, fundamentalmente debido a la amplitud de la definición del burnout (Gómez, 2008).

INSTRUMENTO DE MEDIDA	AUTORES
Staff Burnout Scale	Jones (1980)
Indicadores del Burnout	Gillespie (1980)
Emener-Luck Burnout Scale	Emener y Luck (1980)
Tedium Measure (Burnout Measure)	Pines, Aronson y Kafry (1981)
Maslach Burnout Inventory	Maslach y Jackson (1981)
Teacher Stress Inventory	Petegrew y Wolf (1982)
Burnout Scale	Kremer y Hofman (1985)
Educator's Survey (MBI forma E)	Maslach et al- (1986)
Teacher Burnout Scale	Seidman y Zager (1986)
Energy Depletion Index	Garden (1987)
Teacher Stress Inventory	Fimian (1988)
Teacher Burnout Questionnaire	Hock (1988)
Teacher Stress Inventory	Schutz y Long (1988)
Mattews Burnout Scale for Employees	Mattews (1990)
Efectos Psíquicos del Burnout	García Izquierdo (1990)
Teacher Burnout Scales	Seidman y Zager (1991)
Escala de Variables Predictoras del Burnout	Aveni y Albani (1992)
Cuestionario de Burnout del Profesorado	Moreno y Oliver (1993)
Holland Burnout Assessment Survey	Holland y Michael (1993)
Rome Burnout Inventory	Venturi, DellErba y Rizzo (1994)
Efectos Psíquicos del Burnout	García Izquierdo (1990)
Escala de Burnout de Directores de Colegios	Friedman (1995)

Tabla 19: Instrumentos de medición del Burnout (Gómez, 2008).

Ortega y López (2004) han efectuado una revisión de las escalas más importantes para la evaluación del burnout:

The Staff Burnout Scale for Health Professional (SBS) de Jones. Está compuesto de 20 ítems con respuesta tipo Likert que evalúa el burnout tal y como lo describen Maslach y Jackson; se puede dividir la escala en cuatro factores: insatisfacción en el trabajo, tensión psicológica e interpersonal, consecuencias negativas del estrés y relaciones no profesionales con los pacientes. Este instrumento ha sido diseñado para los profesionales de la salud, aunque se puede aplicar a otras profesiones. La fiabilidad es buena y las correlaciones encontradas con el agotamiento emocional y despersonalización del MBI son bastante aceptables, mientras que con la escala de logro personal la correlación es baja (Guerrero y Vicente, 2001, citado por Gómez, 2008).

Tedium Scales (TS) de Pines, Aranson y Kafry (1981). Consta de 21 ítems con medidas de cansancio emocional, físico y cogniciones que se valoran con respuesta de tipo Likert de siete puntos. Uno de los problemas de este cuestionario es que no tiene ninguna asociación explícita con el contexto de trabajo. Este cuestionario se

transformó posteriormente en el *Burnout Measure* (Pines y Aronson, 1988), tras un replanteamiento conceptual del constructo por parte de los autores.

The *Gillespie-Numerof Burnout Inventory* (GNBI) de Gillespie y Numero f (1984). Es un cuestionario de 10 ítems que hacen referencia a sentimientos del trabajo; no se han establecido correlaciones con otras medidas de burnout ni con el MBI.

Efectos psíquicos del burnout (EPB) de García (1995). Fue diseñada para la medida del burnout en nuestro entorno sociocultural. Consta de 12 ítems con respuesta valorada según una escala tipo Likert de siete puntos variando su rango desde 1 (nunca) a 7 (siempre).

Generales	Autores
Cuestionario Breve de Burnout (C.B.B)	Moreno-Jiménez, Bustos, Matallana y Miralles (1997)
Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS). (Versión 3)	Autor adaptación al español: Gil-Monte (2002b) Autor Original: Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson (1996).
El Burnout Measure (BM)	Pines y Aronson (1988)
Cuestionario para la evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT)	Gil-Monte (2005)
Inventario de burnout de psicólogos (IBP)	Benevides, Moreno-Jiménez, Garrosa y González, (2002)
Cuestionario de Desgaste Profesional de Enfermería (CDPE)	Moreno-Jiménez, Garrosa y González (2000a)
Cuestionario de Burnout del Profesorado Rev. (CBP-R)	Moreno-Jiménez, Garrosa y González (2000b)
Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP)	Moreno-Jiménez, Oliver y Aragoneses (1993)
Holland Burnout Assessment Survey	Holland y Michael (1993)
Teacher Burnout Questionnaire	Hock (1988)
*MBI- Educator Survey (MBI ES). (Versión 2)	Maslach, Jackson y Schwab (1986)
Maslach Burnout Inventory (MBI) o MBI-Human Services Survey (MBIHSS). (Versión 1, clásica)	Maslach y Jackson (1981, 1986).
Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP)	Jones (1980)

Tabla 20: Principales pruebas generales y específicas para medir el Burnout (Quiceno & Vinaccia, 2007).

5.5.2. Instrumentos de medición del burnout en los profesores.

El burnout es un concepto que por la relevancia que tiene para la persona y por sus implicaciones en los ámbitos laborales, ha interesado desde un primer momento evaluar de forma cuantificable, y la forma más utilizada de afrontar su medida, ha estado tradicionalmente ligada a los autoinformes (Morian, 2002).

Moriana (2002) señala que los trabajos de Kyriacou y Sutcliffe (1978b), se consideran como pioneros en establecer un parámetro de medida del burnout haciendo la siguiente pregunta: “En general, ¿cómo de quemado se siente usted como profesor?”, con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos que va de un valor cero para “ningún estrés” y un valor cuatro para “extremadamente estresado”.

Sin embargo, no es hasta los años 80, cuando se llega a la que iba a ser la prueba psicológica más importante y aceptada por toda la comunidad científica para medir el burnout: el Maslach Burnout Inventory (M.B.I.), de Maslach y Jackson (1981), una de las formas de este inventario MBI- Es, es la adaptación de la forma general al colectivo de profesores, solo varía en pequeñas modificaciones aplicadas a los ítems respecto a los receptores del trabajo “recipient”, sustituida por la palabra estudiantes “student”. Estos cambios, prácticamente insignificantes, se efectúan para clarificar la interpretación de los ítems por parte de los maestros.

Hay varios instrumentos que se han usado para evaluar el burnout en profesores, señalamos algunos de ellos:

El "Maslach Burnout Inventory" (MBI) es uno de los instrumentos que ha generado gran número de estudios e investigaciones, se ha traducido a diversos idiomas entre ellos el español; se ha adaptado y validado en diversos contextos y actividades laborales mediante versiones posteriores. Según la última edición del manual (Maslach, Jackson), en la actualidad existen tres versiones del MBI:

- *MBI-Human Services Survey (MBI-HSS)*, dirigido a los profesionales de la salud, es la versión clásica del MBI (Maslach y Jackson, 1986), está constituida por 22 ítems que se distribuyen en tres escalas y miden la frecuencia con que los profesionales perciben la baja realización personal en el trabajo.

- *El MBI-Educators Survey (MBI-ES)*, es la versión para profesionales de la educación. El cuestionario se compone: 8 ítems sobre agotamiento emocional; 9 ítems y despersonalización y 5 ítems de carácter negativo hacia las personas destinatarias del trabajo). Esta versión cambia la palabra paciente por alumno, reproduce la misma estructura factorial del MBI-HSS, y mantiene el nombre de las escalas.

- *El MBI-General Survey (MBI-GS)*, esta nueva versión del MBI presenta un carácter más genérico, no exclusivo para profesionales cuyo objeto de trabajo son personas. Aunque se mantiene la estructura tridimensional del MBI, esta versión sólo contiene 16 ítems y las dimensiones se denominan baja eficacia profesional, agotamiento y cinismo (Maslach y Leiter, 1996 y otros en Buzzetti, 2005).

La descripción del MBI- Es como es el instrumento utilizado en esta investigación se expone detalladamente en el capítulo sobre metodología.

El Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBPR). Elaborado por Moreno y Oliver en 1993. Ofrece una evaluación de los procesos de estrés y burnout específicos de la profesión docente (bloque de consecuentes), así como las posibles variables antecedentes de tipo organizacional y laboral que pueden estar actuando como desencadenantes de estos procesos (bloque de antecedentes). El cuestionario se compone de tres factores: Factor I, Estrés y Burnout; Factor II, Desorganización; y Factor III, Problemática Administrativa. Los factores II y III evalúan variables antecedentes del burnout relativas al contexto laboral y las escalas del Factor I miden dos variables consecuentes, estrés de rol y burnout. El burnout se divide a su vez en tres dimensiones: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal. El cuestionario está formado por 66 ítems que se responden a través de una escala de 5 puntos.

5.6. Estudios e investigaciones en los distintos ámbitos y profesiones.

El estudio del Síndrome de Desgaste Profesional o Síndrome de Burnout comenzó a ser desarrollado desde la década de los setenta en Estados Unidos, luego, en Europa hacia la década de los ochenta, introduciéndose a partir de occidente hacia diferentes países con el paso del tiempo (Vandenberghe y Huberman, 2006).

En la actualidad, el síndrome de desgaste profesional o el síndrome de burnout ha despertado el interés de muchos investigadores desde diversas orientaciones e intencionalidades y se cuenta con una gran cantidad de investigaciones a nivel internacional, entre ellas, se pueden nombrar las siguientes: Estudios en el ámbito anglosajón constatan que los profesionales de acogimiento

residencial, y concretamente los de primera línea, experimentan niveles elevados de estrés (Bennett, Evans y Tattersall, 1993; Gibbs, 2001) y que incluso presentan una mayor vulnerabilidad al síndrome que otro tipo de profesiones relacionadas con el trabajo social (Maslach, 1982; Anderson, 2000; Barría, 2002).

Los resultados de numerosas investigaciones sobre el síndrome de burnout, o síndrome de quemarse por el trabajo, ponen de manifiesto su elevada presencia en profesiones caracterizadas por tener entre sus objetivos el trato con los demás (Barría, 2002; Hernández-Martín, Fernández-Calvo, Ramos y Contador, 2006; Lee y Ashforth, 1993; McGee, 1989; Pérez, Puerta, Lagares, Maldonado y García, 2004; Stevens y Higgins, 2002).

Mireles, Moreno y Beltrán (2002) realizaron una investigación en una empresa de rama textil basada en la aplicación de la escala Maslach Burnout Inventory (MBI) y la Guía de Factores Psicosociales propuesta por el Instituto Mexicano del Seguro Social. El promedio de los trabajadores que se encontraron quemados en alguna de las tres dimensiones fue del 26%; en la categoría baja (no quemados) se encuentran entre 35-70% de la población.

Ramos, Castro, Galindo y Fernández (1999) estudiaron los parámetros de burnout en una muestra aleatoria de 292 profesionales, de todas las categorías laborales, del Hospital de León, usando diversas herramientas. Entre los resultados que obtuvieron destaca que la mitad de los trabajadores presenta puntuaciones medias o altas en el Maslach Burnout Inventory. El 19% y el 11% de los trabajadores, respectivamente, presentan puntuaciones anormales en el Cuestionario de Salud General y en la Escala de Depresión de Hamilton. El 1,6% de las mujeres y el 12,1% de los varones consumen alcohol de forma patológica, según la escala CAGE. El personal de plantilla, especialmente los varones, tiene mayores niveles de agotamiento emocional que los trabajadores contratados/interinos. El contacto con el público eleva la puntuación de despersonalización.

Blasco, Llor, García e Izquierdo (2002) estudiaron la calidad del sueño, burnout y el bienestar psicológico en profesionales de la policía, así como la posible relación de estas medidas con variables laborales, tales como turnos de trabajo, bajas laborales, etc. La información se recogió por medio de pruebas estandarizadas, tales

como la Escala de Somnolencia Diurna de Ep-worth (ESS; Murray, 1991), el Cuestionario de Salud General (GHQ-28; Goldberg, 1970) y la Escala de Burnout de Maslach (MBI-GS; Schaufeli, 1996), la muestra estuvo compuesta por 252 sujetos que contestaron el protocolo. Los resultados muestran relaciones significativas entre las tres variables principales, de forma que los sujetos con más problemas de sueño presentan menor bienestar y mayor burnout. También aparecen relaciones significativas entre burnout y bienestar psicológico, de modo que quienes tienen mayor burnout presentan un menor bienestar.

Villanueva y Aguilar (2005) realizaron estudio de Síndrome de Burnout en médicos residentes en la ciudad de México 2004, mediante el método del cuestionario de Maslach Burnout Inventory, cuya conclusión estuvo asociada a prácticas subóptimas de atención médica durante las jornadas mayores de 12 horas, factor éste que afecta la salud de los residentes e impacta en las relaciones de trabajo.

Alvaréz, Arce, Barrios y Sánchez, realizaron un trabajo de investigación de Síndrome de Burnout en médicos de hospitales públicos en noviembre del 2004. La población estuvo formada por 80 médicos, 42 del sexo femenino y 38 del sexo masculino, de entre 25 años y 50 años, seleccionados al azar. Los resultados obtenidos fueron: el síndrome de burnout predominó en el sexo femenino, con un total de 22 profesionales (25%) en la categoría cansancio emocional; con respecto a edades el grupo 1 (25-34 años) resultó ser el más afectado, con un total de 36 profesionales (45%).

Según la situación conyugal, los más afectados fueron los que se encontraban en unión estable, en la variable cansancio emocional, con un total de 16 (20%); sin embargo, en la variable despersonalización, predominaron los que no se encontraban en pareja siendo un total de 19 (23,75%). En cuanto a los años de ejercicio de la profesión, los profesionales con menos de 10 años de ejercicio, fueron los que mayor índice de burnout presentaron, con un total de 37 sujetos (46,25%) de la población estudiada. Se observó que la dimensión más afectada en la mayoría de las variables fue “cansancio emocional”, seguida inmediatamente por la dimensión “despersonalización”.

5. 7. Investigaciones del burnout en los profesionales de educación.

Según Fernández (2011, citado en García-Villamizar y Freixar, 2003) son muchos los autores que defienden una elevada tasa de prevalencia del síndrome en los profesionales de educación, con estimaciones del 60 -70% del profesorado que sufre algunos de los síntomas del estrés y alrededor del 30% los síntomas del burnout.

En el Estudio Cisneros IX (2006) con una muestra de 47.000 profesores de la Enseñanza Pública de la Comunidad de Madrid, se estima que aproximadamente uno de cada cinco docentes sufre burnout (el 21.22%) y el 39% de ellos muestra indicadores clínicos de estrés grave. También, un estudio recién realizado en la provincia de Cádiz, casi un 50% de profesores de Secundaria en burnout según el modelo de 8 fases de Golembieski (Ayuso y Guillén, 2008).

La investigación realizada por Mercado y Ramírez (2009) sobre el Síndrome de Desgaste Profesional (SDP) en docentes de educación básica y secundaria en la ciudad de Aguascalientes. La muestra está formada por 686 profesores (74% de escuelas públicas y 26% de escuelas privadas). Como instrumento se utilizó el CESQT-ed (Cuestionario para la evaluación del síndrome de desgaste profesional en docentes). El porcentaje de respuesta del cuestionario fue de 74.0%. Los resultados preliminares muestran que de las dimensiones que constituyen el SDP, el 1.8% presenta baja ilusión por su trabajo, el 28.6% desgaste psíquico, 3.4% indolencia y el 8.7% sentimientos de culpa. En general, el 3% de los profesores presentan graves problemas de SDP, por lo cual concluyeron que para evitar la propagación del síndrome en los profesionales de este nivel educativo son necesarias las intervenciones.

La investigación efectuada en profesores universitarios, realizada por la Profesora Eloisa Guerrero, a 257 docentes de la Universidad de Extremadura (UEX). Se utilizó como instrumentos de evaluación un cuestionario sociodemográfico, laboral y motivacional, diseñado con el objeto de recoger información referente a aspectos sociodemográficos, laborales y otros de carácter motivacional en forma de afirmaciones referidas a actitudes, emociones y sentimientos personales del profesional en su trabajo y hacia las personas a las que tiene que atender, tomando en

cuenta las tres dimensiones del síndrome de burnout, según Maslach y Jackson: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal.

Aproximadamente, el 85% tenían edades inferiores a 45 años, más del 70% estaban casados-as y tenían hijos el 64,5%. Según el área de conocimiento al que pertenecen, destacaron que la mayor proporción de participación correspondió al profesorado del área científica (36,19%) y la menor a los del área social (12,45%). Predominantemente se practicó a profesores asociados (33,85%) y Titulares de Universidad y Catedráticos de Escuelas Universitarias (31,13%), con una experiencia media de ejercicio docente de 5 a 15 años (45,91%).

Tras el análisis de datos, verificaron que los docentes universitarios que sufren mayor grado de agotamiento emocional presentan sentimientos de despersonalización más frecuentemente y de modo significativo, es decir, grados de despersonalización es directamente proporcional al grado de agotamiento emocional. Asimismo, confirmaron que grados de agotamiento emocional y despersonalización son inversamente proporcionales a grados en logro personal, es decir, los docentes que presentan los grados más bajos de agotamiento emocional y despersonalización se sienten más competentes personal y profesionalmente que, aquellos que se sienten agotados o despersonalizados con una frecuencia media o baja, presentando estos grupos diferencias estadísticamente significativas.

También confirmaron que los profesores/as con un alto agotamiento emocional utilizan frecuentemente las estrategias de desahogo, desconexión mental, desconexión conductual, consumo de drogas, etc.

En segundo lugar, el profesorado altamente despersonalizado emplea más frecuentemente las estrategias: búsqueda de apoyo social, desahogarse, negación y desconexión mental, cuando se compara con los restantes grupos. Aquellos que presentan un elevado grado de agotamiento emocional y despersonalización son quienes recurren para manejar situaciones de estrés en el ámbito laboral, a estrategias pasivas, de aceptación y no orientadas a la búsqueda de soluciones eficaces.

Alonso-Fernández (1997) señala que los profesores de hoy, desde los universitarios hasta los de la primera escolaridad, están afectados por una tasa más

elevada de trastornos psíquicos que la población general. Y un trastorno muy extendido en este estamento es la fobia relacional o social vivida como temor a hablar en público, o sea, el ejercicio de la actividad profesional mediante las clases y las conferencias.

Por otra parte, se han señalado que son varias las causas que originan el estrés entre los docentes y, de paso, abren el camino sin retorno hacia el efecto burnout. Los doctores Maslach y J. Jackson destacan: la falta y premura de tiempo para terminar el trabajo relacionado con las clases (preparación de las mismas, corrección de exámenes, programación de actividades, etc.), los altos porcentajes de alumnos que padecen en las clases y la falta de disciplina por parte de los estudiantes, con reiteradas faltas de respeto hacia los profesores, la mala organización que padecen algunos centros y la excesiva burocracia a la que se ven sometidos los docentes por parte de la Administración, y las respuestas y soluciones ineficaces dadas en el entorno educativo. A esto se suma el excesivo número de horas lectivas que soportan algunos profesionales a lo largo de la jornada escolar, la falta de apoyo y la baja consideración social que actualmente tiene la profesión docente (Castro, 2005).

En América Latina, Molina y Real (1999) realizaron una investigación sobre el diagnóstico del síndrome Burnout en profesores municipalizados de la Comuna de Limache (región de Chile), y utilizaron como instrumento el “cuestionario de actitudes ante el trabajo docente”, previamente adaptado y validado para la realidad chilena. Los resultados indicaron que los profesores presentaban: “proclive a burnout”=56%; “con burnout”=24%, y “sin burnout”=20%.

Cordeiro (2001) realizó un estudio acerca de la prevalencia del síndrome de burnout en el profesorado de primaria de la zona educativa de la Bahía de Cádiz, mediante el inventario de burnout de Maslach e inventario de depresión de Beck, y encontró una alta prevalencia del burnout (40% de los sujetos) y un porcentaje considerable de depresión (22%). Las conclusiones de la investigación señalan que los sujetos “burnout” se corresponden con los que presentan depresión.

Aldrete y cols. (2003) llevaron a cabo un estudio en profesores que laboraban en 25 escuelas primarias de Guadalajara y encontraron que los profesores

presentaban niveles altos de agotamiento emocional (25.9%), baja realización en su trabajo (21.6%) y altos niveles de despersonalización (5.6%).

Padilla y cols. (2009) estudiaron el síndrome de agotamiento profesional o burnout, para determinar la prevalencia y las características asociadas al síndrome de agotamiento profesional o burnout, en tres colegios públicos de Bogotá. Se realizó un diseño de corte transversal, tipo encuesta, en tres colegios públicos de Bogotá. Se evaluaron a los docentes mediante el inventario de Maslach para agotamiento profesional y un cuestionario diseñado para evaluar factores sociodemográficos, personales y laborales. Según los resultados encontrados, el síndrome de agotamiento profesional o burnout, tiene una prevalencia de 15.4% para los docentes y que podría aumentar a 29.7% si se tiene en cuenta que dos de los tres dominios del síndrome de agotamiento profesional o burnout, están por encima del percentil 30. Un 25.3% de los docentes presentó cansancio emocional alto. La prevalencia de síndrome de agotamiento profesional o burnout, fue menor en docentes mayores de 55 años, con 21 a 30 años de experiencia; en aquellos que solamente trabajan una jornada, y en los que tienen cargos directivos. Sería menos frecuente en docentes casados y en aquellos que tienen más hijos.

Cornejo (2009) en su investigación sobre condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago, Chile muestra que el nivel de bienestar laboral docente, alrededor de un tercio de los docentes de Santiago presentan niveles altos, en al menos una de las escalas burnout del modelo trifactorial de Maslach. Los porcentajes de enfermedad encontrados en los docentes superan a la media nacional para adultos y por otra parte solo un 6% de los docentes de educación secundaria de Santiago presenten niveles altos de sintomatología ansiosa y depresiva, es un resultado menor al reportado por otras investigaciones en la región.

Por otra parte, las condiciones materiales de trabajo de los docentes de educación secundaria de Santiago muestran niveles preocupantes de precariedad laboral, sobrecarga horaria, sobre exigencia ergonómica y carencia de materiales e infraestructura. La sobrecarga horaria se expresa básicamente en el porcentaje de horas lectivas en aula, que superan el máximo legal permitido, la alta cantidad de horas extra dedicadas a tareas docentes (equivalentes casi a la tercera parte de la

jornada contratada), la mala calidad de la hora de almuerzo y la inexistencia de minutos de descanso durante la jornada laboral. Respecto a la infraestructura observada, la mayor parte de los colegios visitados cuenta con espacios deficientes para profesores (salas inadecuadas, con mobiliario en mal estado y mala distribución del espacio), respecto a las aulas de clases se observaron deficientes condiciones de iluminación y de aislamiento del ruido.

Las condiciones psicosociales de trabajo de los docentes de educación secundaria de Santiago destacan por los elevados niveles de demanda laboral percibidos. Estos resultados de sobredemandas, unidos a los indicadores de jornada laboral, muestran que los profesores de educación secundaria están sometidos a fuertes procesos de intensificación laboral, que repercuten negativamente en su bienestar psicológico y salud. La percepción de sobredemanda, pese a tener condiciones externas, tiende a ser más baja cuando los docentes se sienten apoyados en su trabajo por parte de la dirección del establecimiento y cuando perciben tener mayores grados de decisión sobre los procesos de trabajo cotidiano.

Es fundamental analizar estos resultados de intensificación laboral docente a la luz de un conjunto de transformaciones en la organización del trabajo docente en América Latina, que han implicado nuevas demandas laborales, básicamente por el cambio en los enfoques pedagógicos deseados, la presión por los rendimientos estandarizados, el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión y la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos (Martínez, 2003; Cornejo, 2007; Robalino, 2005, Andrade, Gonçalves y Melo, 2004).

En Perú se han realizado investigaciones similares, como de Fernández (2002) que investigó sobre burnout en profesores de educación primaria de Lima Metropolitana, en una muestra de 264 profesores de todas las dependencias educativas de Educación Básica Regular. Utilizó el MBI-Es y encontró que el 43% presentaban niveles altos de burnout en todas las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal. Analizó las diferencias

encontradas en cada una de las dimensiones del síndrome en relación con una serie de variables sociodemográficas en las que se encuentra inmerso el docente.

Por su parte, Cuenca y O'Hará (2006) llevaron a cabo un estudio de casos sobre el estrés en los maestros: percepción y realidad, en una muestra de 153 maestros de primaria pertenecientes a seis centros educativos de Lima Metropolitana. Utilizaron el inventario de Maslach (1986) que contó con validez de contenido relacionados a la comprensión de consignas, adaptación del lenguaje y adecuación al sistema educativo nacional.

Entre los resultados principales se encontró que los docentes señalaron al estrés (36.6%) como una de las tres enfermedades principales diagnosticadas y que la sensación de estrés reportada está asociada a causas de tipo organizacional y social, sin existir clara relación entre el estrés y su influencia en el desempeño de funciones laborales específicas.

En mayor porcentaje los profesores alcanzaron niveles bajos de cansancio emocional y despersonalización y un nivel más alto de realización profesional, lo cual significa que no presentan síndrome de burnout y la variable edad modifica la respuesta al estrés de dos formas: primero al estar relacionado con el estado biológico influye en aumentar la fatiga y menor tolerancia a la jornada laboral continua de trabajo, y segundo al estar relacionado con experiencias pasadas influye en la percepción y experimentación del estrés.

Para los docentes jóvenes los mayores niveles de estrés están ligados a la falta de experiencia y características del alumnado, y en los profesores mayores la fuente de estrés será la metodología de enseñanza obsoleta y las exigencias ergonómicas que son menos controlables con el aumento de la edad.

Según este estudio existe cinco causas de sensación de estrés o factores de riesgo: tipo de relaciones interinstitucionales (exceso de demandas bajo control de la situación por falta de libertad en la toma de decisiones), irrupción en el espacio privado, debido a la carga laboral y exigencias laborales dentro de las instituciones educativas (tipo organizacional) y la problemática social en torno a la escuela

(abandono de los padres, violencia intrafamiliar y la pobreza), como las demandas externas políticas y educativas (tipo social).

El estrés surge como resultado del desequilibrio entre las demandas sociales, apoyos laborales y restricciones laborales. Según la opinión de los docentes encuestados, los factores de protección para diseñar programas preventivos y promovedores de salud mental serán las buenas relaciones interpersonales horizontales como soporte socio afectivo y programas de ocio recreativo.

Otro estudio reciente realizados por Yslado, Nuñez y Norabuena (2010) sobre el diagnóstico y programa de intervención para el síndrome de burnout en profesores de educación primaria de distritos de Huaraz e Independencia. Es un estudio pre experimental con pre y posttest, con un solo grupo. De una muestra de 133 profesores, se seleccionó a 8 profesoras mujeres, según criterios de inclusión. Se utilizó la encuesta y un cuestionario que comprendió los aspectos demográficos y la escala de Maslach- Es.

Las conclusiones de este estudio muestran que los docentes de primaria, con experiencia laboral igual o mayor a cinco años, presentan síndrome de burnout. Se observa que en el análisis factorial exploratorio existe un solo factor bipolar de orden superior que tiene una varianza que explora el 50.4% de la varianza total y, de otra, los docentes evidencian burnout en niveles diferentes: en la fase inicial se encuentra el 78.2%, intermedio el 2.3% y en la fase final un 19.5%; que no existen diferencias significativas entre las tres dimensiones establecidas por Maslach, ni con las ocho fases de Golembieswsky del síndrome de Burnout, al establecer relaciones entre estas, con las variables sociodemográficas de sexo, edad, estado civil, condición laboral (nombrados y contratados) e institución educativa de procedencia; tampoco no existen diferencias significativas con respecto a la relación entre las variables, lugar de residencia del docente y condición laboral, con las dimensiones de cansancio emocional y realización personal, pero sí existen diferencias significativas con respecto a la dimensión despersonalización.

Asimismo, no existen diferencias significativas en la relación entre el tiempo de experiencia laboral con las dimensiones de despersonalización y baja realización personal, pero se evidencian diferencias significativas en relación con el cansancio

emocional. Pero, se identificaron grupos de riesgo para la muestra estudiada, se encontró que existen diferencias significativas, respecto al tiempo de experiencia laboral (20 a 30 años de servicio docente) en relación a la dimensión cansancio emocional; entre la variable condición laboral (nombrado) en relación a la dimensión despersonalización, y entre el lugar de residencia (Independencia) con respecto a la dimensión despersonalización.

Los factores de riesgo sociolaboral inferidos de los resultados obtenidos son: a mayor tiempo de servicio docente, más alto sería el cansancio emocional; la condición laboral de ser nombrados estaría asociada a niveles altos de despersonalización; residir en el distrito de Independencia estaría relacionado con mayor despersonalización en los docentes encuestados.

II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Diseño Metodológico de la Investigación

1.1. El tema objeto de estudio: importancia y actualidad.

El conocimiento de las repercusiones que tiene el desempeño de la función docente en el ejercicio profesional y en la propia persona del profesor/a es un tema que internacionalmente ha cobrado una gran importancia en los últimos años.

En los capítulos anteriores ha quedado señalado, a través de múltiples trabajos realizados por distintos autores de muy diversos países, que el desgaste laboral y personal del profesorado ocupa un lugar muy destacado como causa principal de las bajas laborales que se producen entre el personal docente.

Nuestro trabajo quiere conocer el alcance que tiene esta problemática en el profesorado de una zona de Lima Metropolitana.

1.2. Objetivos:

1.2.1. Objetivo general

Se centra en la exploración de las repercusiones que puede tener el desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado.

1.2.2. Objetivos específicos.

Se refieren a los siguientes aspectos:

- a. Conocer el pensamiento y las vivencias del profesor sobre el ejercicio de la docencia y la vida en las aulas.
- b. Identificar los principales factores de satisfacción/insatisfacción de los docentes y sus consecuencias en el ejercicio de la docencia y en la propia persona de los enseñantes.
- c. Conocer la existencia del desgaste profesional del docente.
- d. Señalar las repercusiones del desgaste profesional en el desempeño de la docencia y en la propia persona.

- e. Realizar un estudio comparativo entre los problemas de los profesores de Centros Públicos y Privados de tres distritos de Lima Metropolitana.
- f. Definir los perfiles del profesorado sobre el desempeño, la satisfacción laboral, y desgaste a partir de los resultados.

1.3. Paradigma en el que se sitúa la investigación.

Las características que definen nuestra investigación ponen de manifiesto que estamos instalados en un proceso de mejora de la acción educativa que está regido por el valor de la persona y exige la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y muy especialmente del profesorado. Nos interesa de manera particular conocer el desempeño profesional de los docentes y los efectos que produce tanto en el ejercicio de la docencia como en la persona del profesor.

En consecuencia, nos situamos en el “Paradigma emergente” que propugna la superación de la comprensión y la interpretación de los fenómenos sociales para tomarlos como base y soporte en la introducción de cambios encaminados a la mejora de los contextos y situaciones concretas. Este paradigma asume la posibilidad de llegar a una síntesis entre métodos cualitativos y cuantitativos considerándolos como complementarios, de manera que la utilización de técnicas e instrumentos se ponga al servicio del interés de la investigación. Nos hemos situado en este paradigma mixto porque este tipo de investigación, se adecua a la naturaleza del problema a estudiar y al objetivo básico de nuestro trabajo que ha de regir todas decisiones metodológicas.

Nuestra investigación es de carácter educativo, tiene la finalidad de llegar a una comprensión holística del fenómeno que se pretende conocer; tiene un carácter activo, dinámico, abierto a la situación y subraya la importancia de las interacciones que se producen en el contexto y escenario concreto -definido temporal y geográficamente- en el que se centra nuestro estudio.

1.4. Hipótesis/ Supuestos de partida.

En general partimos del supuesto de que el desempeño docente proporciona satisfacción/insatisfacción personal y profesional que repercute tanto en ejercicio de la

docencia como en la persona del profesor y puede conducir a importantes desgastes en la salud y en el bienestar del mismo.

El siguiente esquema presenta de manera grafica estos supuestos.

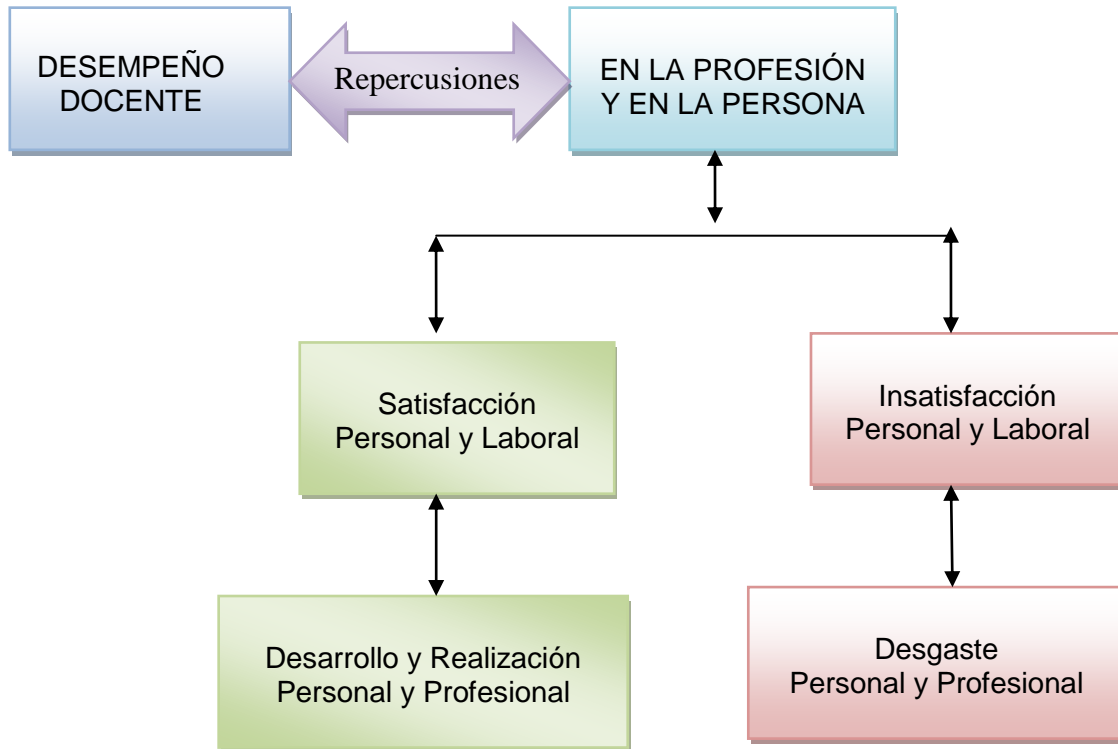


Figura13: Esquema de supuestos de partida del estudio de investigación.

De manera complementaria se espera comprobar si existen diferencias significativas en los temas analizados entre el profesorado de las escuelas públicas y privadas.

1.5. Fases de la Investigación.

Nuestra investigación se realiza en dos fases: la primera es exploratoria, pretende tener un contacto inicial sobre las experiencias y vivencias de profesorado a través de Autobiografías y un Cuestionario abierto sobre el desempeño docente. La segunda es la fase de profundización en el conocimiento de los efectos que produce el desempeño profesional en la satisfacción/insatisfacción personal y laboral y, en ocasiones, incluso en la salud del profesorado. Finalmente se elaboraran las líneas

principales que permitan diseñar intervenciones para prevenir el desgaste que frecuentemente se produce como consecuencia del desempeño profesional.

1.6. Variables:

1.6.1. Variables independientes:

- a. Sexo
- b. Tipos de escuelas: Públicas y Privadas
- c. Tiempo de Servicio en la Docencia
- d. Grados Académicos
- e. Nivel de Titulación Profesional
- f. Edad
- g. Ubicación del Centro Educativo
- h. Nivel Educativo : Primaria y Secundaria
- i. Número de Alumnos
- j. Actividades Extras
- k. Desempeño Profesional

1.6.2. Variables dependientes:

- a. Satisfacción/Insatisfacción Laboral Docente
- b. Desgaste Personal y Profesional

2. Contexto de la Investigación

Nuestro estudio se sitúa en Lima capital de Perú que está ubicada en la costa central del país, a orillas del Océano Pacífico conformando una extensa y populosa área urbana conocida como Lima Metropolitana, flanqueada por el desierto costero y extendida sobre los valles de tres ríos: el Chillón, el Rímac y el Lurín.

Según el informe realizadas por Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) 2011, la capital tiene una población de ocho millones 291 mil habitantes que concentra de la cuarta parte de la población peruana; tiene gran diversidad étnica y cultural. Sus habitantes son mayoritariamente producto de la migración rural de las últimas décadas.

El área metropolitana de Lima, se distribuye en 43 distritos. En la fase exploratoria se estudian las opiniones del profesorado de un Centro privado del distrito de San Isidro, elegido por tener contacto directo con las tareas de formación del profesorado.

En la fase de profundización nos centramos en los distritos de Barranco, San Isidro y Surquillo, seleccionados en función de la situación socioeconómica de su población y de su accesibilidad para la aplicación de los instrumentos para la obtención de datos.

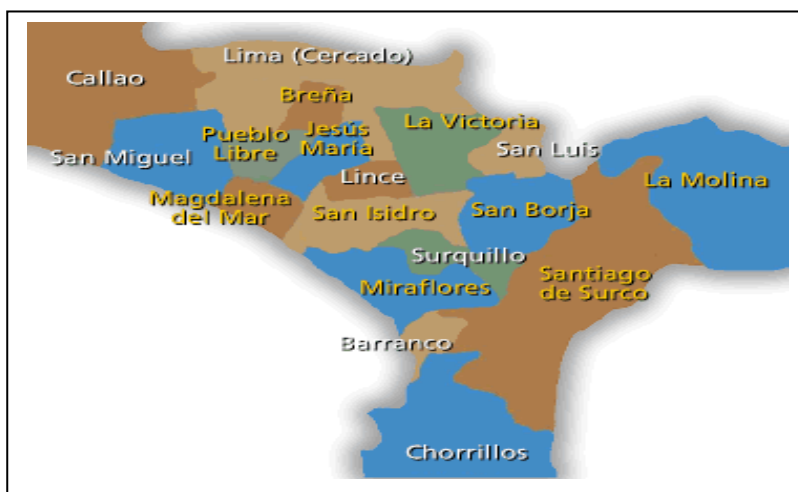


Figura 14: Mapa de Lima Metropolitana.

El **distrito de Barranco** se encuentra ubicado en la parte sur de la ciudad de Lima a unos 20 minutos de la Plaza de Armas de Lima (tomando la ruta de la vía expresa). Limita al norte con el distrito de Miraflores, al sur con el distrito de Chorrillos, al este con el distrito de Surco y al oeste con el Océano Pacífico.

Barranco fue fundada como distrito el 26 de Octubre de 1874. La temperatura media anual es de 18° grados centígrados. La temperatura máxima en los meses de verano puede llegar a los 30° y en la época de invierno es de 12° grados. La costa es húmeda, entre junio y agosto alcanza una humedad relativa de 98%, sin lluvias. Este fenómeno se debe a la presencia de aguas frías en el océano, conocidas como la corriente de Humboldt, que origina una niebla costera y una leve garúa. Se encuentra a una altura de 58 metros sobre el nivel del mar.

Este distrito es conocido no solo por sus atractivos turísticos sino también por ser un distrito bohemio, donde las noches son jóvenes, los fines de semana son ideales para los noctámbulos que gustan de la diversión y dónde muchos artistas y literatos hicieron de este distrito su lugar de residencia. Es el distrito más pequeño de toda Lima metropolitana, cuenta con una población de 44.280 habitantes según el censo realizado por el INEI en 2005. Tiene una superficie de 3.33 kilómetros cuadrados.

El nivel socio-económico de sus habitantes es de tipo medio. La población activa suma un total de 17,184, el 54% de los habitantes La población no activa es de 19,830 habitantes, es decir el 46%.

El **distrito de San Isidro** es uno de los 43 distritos de la Provincia de Lima, está limitada al norte con el distrito de Lince, el distrito de La Victoria y el distrito de Jesús María, al este con el de San Borja, al sur con el de Surquillo y el distrito de Miraflores y al oeste con el de Magdalena del Mar y el Océano Pacífico.

Con una población estimada de 68.438 habitantes, San Isidro es el distrito con el más alto índice de Desarrollo Humano de todo el país. Está habitado fundamentalmente por familias de nivel socioeconómico medio alto y alto. Su área total es de 11,1 kilómetros cuadrados, se ubica a 109 m.s.n.m. y su código postal es Lima 27.

San Isidro es centro financiero de Lima que concentra el 20% del PBI del Perú aproximadamente, los principales rubros económicos, que presentan una alta actividad, son el comercio y los servicios, así como el turismo. San Isidro está considerado como uno de los centros financieros más importantes de Latinoamérica, al nivel de otras ciudades como São Paulo, México DF, Santiago, Buenos Aires, Bogotá, Rio de Janeiro y Caracas. Se aprecian en este distrito diversas sedes de empresas nacionales y transnacionales muchas de las cuales se encuentran ubicadas en modernos edificios construidos en diferentes sectores.

El **distrito de Surquillo** es uno de los 43 que conforman la ciudad de Lima. Limita al norte con el distrito de San Isidro y el distrito de San Borja, al este con el de Santiago de Surco y al sur y oeste con el de Miraflores.

Surquillo es la parte más poblada de los distritos de Lima Metropolitana, tiene una población estimada 87,432 habitantes. Gran parte de su población cuenta con pocos recursos y frecuentemente presenta gran número de problemas de drogadicción y de inseguridad ciudadana.

Sin embargo, la zona que limita con el distrito de Santiago de Surco y el distrito de Miraflores, es una zona mayormente residencial, de nivel socioeconómico medio alto que se asemeja a estos dos distritos, esta zona ocupa la parte sur del distrito y tiene como principales arterias las avenidas Aviación y Villarán siendo sus principales urbanizaciones "La Calera", "El Pedregal" "Los Sauces" "La Calera de Monterrico".

Cuenta con escuelas como el histórico colegio de Surquillo, el colegio estatal Ricardo Palma y los colegios privados como el San José de Cluny y San Vicente de Paúl.

Asimismo, donde antes existieron fábricas de gaseosas, fábricas textiles entre otras, hoy en día funcionan extensos locales y Centros Comerciales.

3. Poblaciones y Muestras

La población del profesorado consultado en la fase exploratoria está compuesta por los 61 profesores del Centro en el que se lleva a cabo el trabajo; de ellos se toma una muestra del 50% -30 docentes- que fueron elegidos al azar.

En la fase de profundización, la población total del profesorado de Centros Públicos y Privados de los tres distritos de Lima Metropolitana de nivel Primario y Secundario es de 2,545.00. De estos, 1,014 profesores son de Centros públicos y 1,531 de centros privados.

Para la aplicación de los cuestionarios se ha utilizado muestreo por disponibilidad, buscado una muestra representativa proporcional de los docentes en servicio de los niveles Primario y Secundario de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas de los tres distritos de Lima Metropolitana: San Isidro, Barranco y Surquillo.

El tamaño de la muestra para la aplicación de los cuestionarios ha sido estimado a un nivel de confianza de 95%, respetando las proporciones poblacionales. Así, se ha aplicado la fórmula correspondiente (Arnal, 1992: 81).

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 pqN}{e^2(N-1) + Z_{\alpha}^2 pq}$$

Figura 15: Formula aplicado para el tamaño de la muestra

	Población			Muestra		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Surquillo						
Primaria	358	156	202	115	50	65
Secundaria	362	205	157	115	65	50
Barranco						
Primaria	374	214	160	115	66	49
Secundaria	530	319	211	130	78	52
San Isidro						
Primaria	399	40	359	115	12	103
Secundaria	522	80	442	125	19	106

Tabla 21: Tamaño de la muestra estimado para la aplicación de los instrumentos.

4. Instrumentos y Técnicas para la Recogida de Información

4.1. Instrumentos cualitativos.

4.1.1. Autobiografías profesionales.

Para conocer la realidad educativa y la vida personal y profesional de los profesores del Centro, se ha empleado la narración de experiencias y vivencias personales y profesionales. Con ellas se intenta conocer los pensamientos, creencias y opiniones que el profesorado tiene sobre la enseñanza, así como los principales problemas que se plantean en ella; sus percepciones, sentimientos y vivencias sobre la vida docente, y, finalmente a sus aspiraciones y deseos en el ejercicio de la profesión.

Se trata de que los profesores destaquen los elementos y / o aspectos que consideran relevantes como expresión del significado que ha adquirido el fenómeno de la enseñanza a lo largo de su vida personal y profesional. El modelo de instrumento aplicado se encuentra en el capítulo de Anexos.

4.1.2. Cuestionario de preguntas abiertas sobre el Desempeño docente.

Se ha empleado un cuestionario sobre el Desempeño docente con el que se pretende por un lado completar la información obtenida a través de las narraciones sobre las opiniones del profesorado acerca de la vida en la escuela y los problemas vinculados al ejercicio de la docencia. De otra parte se intenta tener una primera aproximación al conocimiento de las repercusiones del desempeño de la profesión docente en la persona de los profesores.

Inicialmente se redactaron una serie de preguntas abiertas relacionadas con las tareas docentes del profesorado en las aulas que fueron sometidas a la consideración de 10 Expertos sobre el tema. Posteriormente este Cuestionario piloto se aplicó a un grupo de 11 profesores, el 10% de la población, de una Institución Educativa de las mismas características del Centro en el que se ha desarrollado nuestro estudio. A estos profesores se les pidió que dieran su opinión respecto a la claridad y oportunidad de las cuestiones que presentadas en el Cuestionario y que ofrecieran sugerencias para mejorar su redacción y eliminar y/o añadir nuevas preguntas de interés y que no estuvieran incluidas.

Después de haber recogido todas las sugerencias de los expertos y las apreciaciones y sugerencias de los profesores, se reformularon y eliminaron algunas cuestiones. La formulación definitiva del Cuestionario, que está compuesto por siete preguntas de respuestas abiertas relacionadas con la práctica docente, se incluye en el capítulo de Anexos.

Este instrumento está compuesto por siete preguntas de respuestas abiertas. Es un cuestionario descriptivo relacionado con la práctica docente. Las dos primeras preguntas se refieren a los factores que tienen más influencia en la satisfacción del desempeño docente desde el punto de vista de los profesores del Centro. La tercera presenta los principales desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente;

la pregunta cuatro indica los factores relacionados con la actuación docente que determinan o influyen en el buen rendimiento de los alumnos; la quinta se refiere a los aspectos relacionados sobre el buen desempeño de la profesión. Las dos últimas preguntas intentan obtener información sobre las dificultades que tiene o ha tenido el docente a lo largo de su vida profesional en el desarrollo de su trabajo y los problemas que, desde su experiencia, se producen con mayor frecuencia en la relación profesor/alumno, en las aulas. Ver Modelo en el capítulo de Anexos.

4.2. Instrumentos cuantitativos:

4.2.1. El Cuestionario sobre Desempeño docente.

Se ha elaborado con preguntas cerradas, a partir de los resultados obtenidos en el Cuestionario de preguntas abiertas, aplicado en la fase exploratoria del trabajo. Este Cuestionario fue sometido a la consideración de 8 Expertos sobre el tema. Se les pidió que dieran su opinión respecto a la claridad y oportunidad de los distintos ítems en el Cuestionario y que ofrecieran sugerencias para mejorar su redacción y eliminar y/o añadir nuevos aspectos de interés que no estuvieran incluidos.

Después de haber recogido todas las apreciaciones y sugerencias de los expertos se reformularon y eliminaron algunos ítems. La formulación definitiva del Cuestionario está compuesto 45 ítems y está dividido por seis dimensiones: la primera contiene ocho juicios relacionados con la satisfacción del desempeño docente desde el punto de vista de los profesores de distintos Centros Educativos; la segunda dimensión contempla ocho aspectos que influyen negativamente en el desempeño docente; la dimensión tercera presenta los desafíos que tienen los profesores en el desempeño de su profesión; la cuarta dimensión contiene siete aspectos, relacionados con la actuación docente, que determinan o influyen en el buen rendimiento de los alumnos; la quinta dimensión se refiere a los aspectos relacionados sobre el buen desempeño de la profesión docente y, finalmente, la última dimensión se centra en el conocimiento de los problemas que se producen en la relación profesor/alumno. (Ver Modelo en el capítulo de Anexos).

Los sujetos valoran cada ítem del Cuestionario en una escala de 6 puntos en la que indican el grado de acuerdo con los distintos juicios presentados: (el 1 indica el “total desacuerdo” y el 6 “el máximo acuerdo”).

4.2.2. El Cuestionario sobre la Satisfacción laboral de los profesores.

El Cuestionario de Satisfacción laboral pretende profundizar en el estado de satisfacción/insatisfacción de los profesores en relación con su tarea profesional y en los efectos que produce en la propia persona del profesorado.

El instrumento empleado en este estudio ha sido el Cuestionario pluridimensional de Merz (1979), traducido y validado para la población de habla castellana por la profesora M^a Victoria Gordillo (1987). Este mismo cuestionario fue validado de nuevo por José Luis Ulizarna (1999) en su tesis doctoral sobre la Evaluación de Centros y Satisfacción en el trabajo.

La versión original constaba de 83 ítems que han sido reducidos a 80 en la aplicación a los profesores peruanos. Este Cuestionario reducido fue validado para la población dominicana por Patria Fernández (2008) en su trabajo de Investigación de doctorado.

Antes de la aplicación de este Cuestionario a los profesores peruanos, fue sometido a la consideración de 5 expertos sobre el tema a los que se les pidió que dieran su opinión respecto a la claridad y oportunidad de los distintos ítems y que ofrecieran sugerencias para mejorar su redacción, eliminar y o, incluso, añadir nuevos aspectos de interés que no estuvieran considerados.

Después de haber recogido todas las apreciaciones y sugerencias de los expertos se reformularon algunas expresiones lingüísticas de los ítems para adaptarlos a la realidad Peruana. Finalmente, el Cuestionario quedó formado por 80 ítems: 41 están formulados de manera positiva y 39 expresados de manera negativa.

Este instrumento ha sido cumplimentado de forma que los profesores han valorado cada ítem en una escala de 10 grados (de 1 a 10) con los que han indicado su grado de acuerdo/ desacuerdo sobre los juicios presentados. La puntuación 10 ha

designado el “Total Acuerdo” y la puntuación 1, el “Total Desacuerdo” Los grados intermedios de la escala, es decir de 2 a 9, han servido s para matizar el grado de Acuerdo y/o Desacuerdo con los distintos items presentados.

4.2.3. El Cuestionario sobre el Desgaste profesional (MBI-Es).

El MBI-Educators Survey (MBI-Es), es la versión del MBI-HSS para profesionales de la educación. Esta versión cambia la palabra paciente por alumno, reproduce la misma estructura factorial del MBI-HSS, y mantiene el nombre de las escalas. Este instrumento de Maslach y Jackson, (1986) elaborada por Gil-Monte y colaboradores (Gil-Monte, 1994; Gil-Monte y Peiró, 1997b). El cuestionario consta de 22 ítems que según señala el manual se distribuyen en tres escalas denominadas: (CE) Cansancio emocional (9 ítems; 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20), (DP) Despersonalización (5 ítems; 5, 10, 11, 15 y 22), (RP) Realización personal (8 ítems; 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21). En el estudio se empleó la forma de frecuencia. Según esta forma, los sujetos valoran cada ítem del cuestionario con una escala tipo Likert e la que indican la frecuencia con la que han experimentado la situación descrita en el ítem durante el último año. Esta escala de frecuencia tiene 7 grados que van de 0 (Nunca) a 6 (Todos los días).

5. Técnicas para el análisis de los datos:

Se ha buscado un esquema de complementariedad metodológica, utilizando estrategias de análisis basadas tanto en aspectos cualitativos como cuantitativos, como forma de complementar aportaciones de ambos paradigmas y poder caracterizar correctamente los resultados. Así, se han utilizado las siguientes técnicas.

5.1. Técnicas Cualitativas

5.1.1. Análisis de contenido de las autobiografías

Entre las técnicas que favorecen el diálogo profesional están las narraciones que tienen gran interés por su papel fenoménico acerca de la experiencia vivida, así como por el modo en que los sujetos interpretan sus propios acontecimientos y los del mundo que les rodea. (Taylor y Bogdan, 1986).

En nuestro caso, para conocer la realidad educativa y la vida personal y laboral del profesorado, hemos empleado narraciones de “biografías profesionales” a través de las cuáles pretendemos conocer los pensamientos, las creencias las percepciones y las vivencias que los profesores tienen sobre la enseñanza, así como los principales problemas que se plantean en ella y, finalmente sus aspiraciones y deseos en el ejercicio de la profesión. El formato entregado para la redacción de las “autobiografías profesionales” que se incluye en el anexo- estaba redactado en los siguientes términos:

“Utilice siguiente recuadro para narrar la evolución de su VIDA PROFESIONAL, haciendo especial mención de sus experiencias en las aulas; de los contextos específicos en los que se ha desarrollado su vida académica; sus pensamientos, creencias y opiniones sobre la enseñanza, así como los principales problemas que se plantean en ella; sus percepciones, sentimientos y vivencias sobre la vida docente, y, finalmente a sus aspiraciones y deseos en el ejercicio de la profesión. Se trata de que destaque los elementos y / o aspectos que considera relevantes como expresión del significado que ha adquirido para usted, el fenómeno de la enseñanza a lo largo de su vida personal y profesional”

5.1.2. Análisis descriptivo del cuestionario abierto de desempeño docente.

Los estudios descriptivos buscan definir las propiedades y destacar las características y perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno sometido a un análisis; el estudio descriptivo se relaciona con una serie de cuestiones y se mide la información sobre cada una de ellas para describir lo investigado (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

5.2. Técnicas Cuantitativas:

5.2.1. Análisis exploratorio.

El Análisis Exploratorio de Datos (A.E.D.) es un conjunto de técnicas estadísticas cuya finalidad es conseguir un conocimiento básico de los datos y de las relaciones existentes entre las variables analizadas. Para conseguir este objetivo el A.E.D. proporciona métodos sistemáticos sencillos para organizar y preparar los datos,

detectar fallos en el diseño y recogida de los mismos, el tratamiento y evaluación de datos ausentes (missing), identificación de casos atípicos (outliers) y la comprobación de los supuestos subyacentes en la mayor parte de las técnicas multivariantes (normalidad, linealidad, homocedasticidad). El examen previo de los datos es un paso necesario, que lleva tiempo, y que frecuentemente es descuidado por los analistas de datos. Las tareas implícitas en dicho examen pueden parecer insignificantes y sin consecuencias a primera vista, pero son una parte esencial de cualquier análisis estadístico (Figueras y Gargallo, 2003).

5.2.2. Estudio de fiabilidad y validez de los instrumentos.

Toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir dos requisitos esenciales: confiabilidad y validez. La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados. La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir.

El criterio fundamental en cualquier instrumento de medida es su validez, es decir, hasta qué punto la prueba mide el constructo que pretende medir. En este sentido, hablamos de un proceso continuo de validación, nunca de una cuestión definitiva, que puede ser modificada por distintas evidencias (Messick, 1989).

Así, siguiendo a González Such (1998), *“no se valida el instrumento sino más bien sus puntuaciones y sus interpretaciones (Cronbach, 1980). Como señala Messick (1980), los diferentes tipos de inferencia a partir de las puntuaciones requieren de diferentes tipos de evidencias, no de diferentes tipos de validez. El proceso de validación se convierte por tanto en el proceso de recogida de evidencias y pruebas que apoyen los usos o las inferencias que se realizan a partir de las puntuaciones de un test. Las categorías tradicionales de criterio, contenido y constructo no implican separaciones tajantes ni se corresponden con tipos separados de inferencias o de utilización de instrumentos. De igual forma, y como señala Cronbach (1984), el objetivo final de la validación es la explicación y la comprensión, lo que lleva a considerar que toda validación es validación de constructo. Se trata de desentrañar el rasgo o construcción que subyace a la varianza de las puntuaciones de un*

instrumento y para su estudio se requieren pruebas, evidencias experimentales que hace que se puedan admitir grados, no reduciéndose a un índice o coeficiente (Tourón, 1989)”.

La validez es un concepto del que pueden tenerse diferentes tipos de evidencias (Wiersma, 1986; Gronlund, 1985): 1) evidencias relacionadas con el contenido, 2) evidencias relacionadas con el criterio y 3) evidencias relacionadas con el constructo.

a. Evidencias relacionadas con el contenido.

La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en que la medición representa al concepto medido (Bohrstedt, 1976). Un instrumento de medición debe *contener* representados a todos los ítems del dominio de contenido de las variables a medir.

b. Evidencias relacionadas con el criterio.

La validez de criterio establece la validez de un instrumento de medición comparándolo con algún criterio externo. Este criterio es un estándar con el que se juzga la validez del instrumento (Wiersma, 1986). La validez del criterio será mayor cuando los resultados del instrumento de medición se relacionen en mayor medida al criterio.

c. Evidencias relacionadas con el constructo

La validez de constructo es probablemente la más importante sobre todo desde una perspectiva científica y se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos (o constructos) que están siendo medidos. Un constructo es una variable medida y que tiene lugar dentro de una teoría o esquema teórico.

5.2.3. Análisis Factorial Exploratorio.

El Análisis Factorial es una técnica estadística multivariada cuyo principal propósito es sintetizar las interrelaciones observadas entre un conjunto de variables en

una forma concisa y segura como una ayuda a la construcción de nuevos conceptos y teorías. Para ello utiliza un conjunto de variables aleatorias inobservables, que llamaremos factores comunes, de forma que todas las covarianzas o correlaciones son explicadas por dichos factores y cualquier porción de la varianza inexplicada por los factores comunes se asigna a términos de error residuales que llamaremos factores únicos o específicos. El Análisis Factorial puede ser exploratorio o confirmatorio.

El análisis exploratorio se caracteriza porque no se conocen a priori el número de factores y es en la aplicación empírica donde se determina este número. Por el contrario, en el análisis de tipo confirmatorio los factores están fijados a priori, utilizándose contrastes de hipótesis para su corroboración. Aquí nos centramos en el Análisis Factorial Exploratorio dado que el Análisis Factorial Confirmatorio se suele aplicar como un caso particular de los Modelos de Ecuaciones Estructurales. En la obra de Kline (1998) se hace una buena exposición de este tipo de modelos.

5.2.4 Análisis de Chi Cuadrado

El análisis de la Chi cuadrado nos indica si lo que observamos está dentro de lo normal y probable; en ese caso afirmaremos que no hay diferencia ni relación, aceptamos que los resultados están dentro de lo aleatorio; si es atípico y poco normal en el caso de no diferencia o relación; en este caso sí afirmaremos que hay relación entre los criterios de clasificación o que los grupos son distintos. Se trata en definitiva en verificar la probabilidad de que ocurra casualmente lo que nos hemos encontrado en el caso de que no hubiera ni diferencias ni relaciones.

El denominado Test Chi Cuadrado toma como referente y fundamento los valores de probabilidad que establece la Distribución Chi Cuadrado, y a partir de esos valores ideales permite calcular qué tan marcadas o qué tan relevantes son las diferencias existentes entre los resultados teóricos que proporciona ese modelo de probabilidad y los resultados empíricos observados en la realización de un determinado experimento.

5.2.5. Análisis de clúster de K medias.

El análisis de clúster es un tipo de clasificación de datos que se lleva a cabo mediante la agrupación de los elementos analizados. El objetivo fundamental de este

tipo de análisis es el de clasificar n objetos en k ($k > 1$) grupos, llamados clusters, mediante la utilización de p ($p > 0$) variables. Como muchos otros tipos de análisis estadísticos el de clúster posee muchas variantes, cada una de las cuales tiene su propio proceso de clasificación.

Los procedimientos del análisis de clúster se dividen principalmente en dos subgrupos. En el primero de ellos el número de clusters está predefinido. Se conoce como el método de las K-Medias. Sin embargo, cuando el número de clusters no está predeterminado usaremos el análisis jerárquico de clusters.

El análisis de Clusters por el método de las K-Medias es una herramienta diseñada para asignar casos a un número fijo de grupos (clusters o conglomerados) cuyas características no se conocen aún pero que se basan en un conjunto de variables especificadas.

5.2.6. Análisis de conglomerados jerárquicos. Método de Ward.

Este método fue propuesto por Ward (1963), quién argumentó que los conglomerados debían constituirse de tal manera que, al fundirse dos elementos, la pérdida de la información resultante de la fusión fuera mínima. En este contexto, la cantidad de información se cuantifica como la suma de las distancias al cuadrado de cada elemento respecto al centroide del conglomerado al que pertenece (SCE = Suma de Cuadrados Error). Para ello, se comienza calculando, en cada conglomerado, el vector de medias de todas las variables, es decir, el centroide multivariante. A continuación, se calculan las distancias euclídeas al cuadrado entre cada elemento y los centroides (vector de medias) de todos los conglomerados. Por último se suman las distancias correspondientes a todos los elementos.

5.2.7 Procedimientos utilizados para las evidencias de validez

a. Procedimientos de Marketing directo. Perfiles de posibles clientes.

Dentro del procedimiento de Marketing directo se ha utilizado el método de Perfiles de posibles clientes. Esta técnica utiliza resultados de una prueba o campaña

anterior para crear perfiles descriptivos. En nuestro caso se ha utilizado para identificar las características de las variables para crear estos perfiles descriptivos.

b. Método vecino más próximo

Es uno de los métodos jerárquicos aglomerativos más sencillos. En el método del vecino más próximo, la distancia entre dos clusters es el mínimo de las distancias entre un objeto de un cluster y un objeto del otro. La característica que define a este método es que la distancia entre grupos se define como la del par de individuos que está más cercano. En él sólo se consideran pares los formados con un individuo de cada grupo.

c. Árbol de decisión o jerarquización

El conglomerado jerárquico se caracteriza por el desarrollo de una jerarquía o estructura en forma de árbol. Una característica importante de los procedimientos jerárquicos es que los resultados de la primera etapa pueden estar anidados con los resultados de la última etapa, dando lugar a una similaridad parecida a la de un árbol. Por ejemplo, la solución del cluster seis se obtienen gracias a la unión de dos de los clusters encontrados en la fase siete del cluster.

En la siguiente tabla se resumen los procedimientos aplicados.

FASES	METODOL OGÍA	INSTRUMENTOS	MEDICIÓN
Fase Exploratoria	Cualitativa	Autobiografías profesionales Cuestionario abierto sobre Desempeño docente	- Caracterización de las muestras - Análisis de contenido - Análisis de Frecuencias a las distintas cuestiones
Fase de Profundización	Cuantitativa	Cuestionario de preguntas cerradas sobre Desempeño docente. Cuestionario de Satisfacción Laboral MBI.Es (Maslach Burnout Inventory for Educators)	- Caracterización de la muestra. - Estadísticos Descriptivos en general y por apartados - Análisis de Frecuencias. - Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. - Prueba de contraste de U de Mann-Whitney. - Análisis de Fiabilidad (Alfa de Cronbach) en general, por apartados y por centros - Análisis Factorial. Análisis de Componentes Principales, rotación varimax. - Análisis de conglomerados jerárquicos. Método de Ward. Distancia euclídea al cuadrado. - Análisis de Chi Cuadrado - Análisis de clúster. Método de K Medias. Método de Vecino más Próximo. - Procedimiento de Marketing directo. Perfiles de posibles clientes. - Método de Árbol de decisión o Jerarquización

Tabla 22: Resumen de los análisis realizados.

III. ESTUDIO DE RESULTADOS

III. ESTUDIO DE RESULTADOS

1. Fase Exploratoria

1.1. Caracterización de la muestra para el análisis de contenido del documento de experiencias y vivencias del docente.

Profesores que realizaron la narración de las Autobiografías Profesionales. Los datos obtenidos se presentan en la tabla siguiente:

a. Nivel educativo de enseñanza.

Nivel Educativo de Enseñanza	Frecuencia	Porcentaje
Inicial	3	10,00
Primaria	12	40,00
Secundaria	15	50,00
Total	30	100,00

Tabla 23: Frecuencia y porcentaje de los profesores participantes a nivel educativo de enseñanza.

En esta tabla se puede apreciar que participan 3 profesores de nivel inicial, 12 de primaria, y 15 profesores de secundaria.

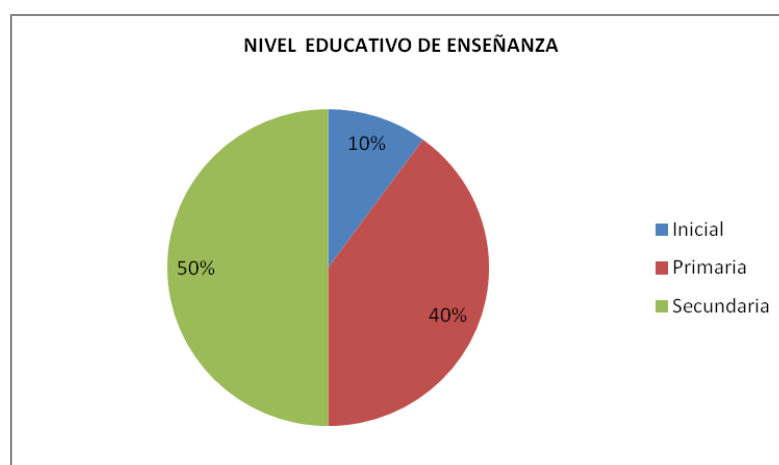


Figura 16: Distribución por porcentajes del nivel educativo en el que trabajan los profesores participantes.

La mitad del profesorado participante pertenece a secundaria, el 40% a primaria y sólo el 10% a Inicial.

b. Sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	18	60,00
Varón	12	40,00
Total	30	100,00

Tabla 24: Frecuencias y porcentaje de los profesores participantes por sexo.

En esta tabla se observa que participan 18 mujeres y 12 hombres.

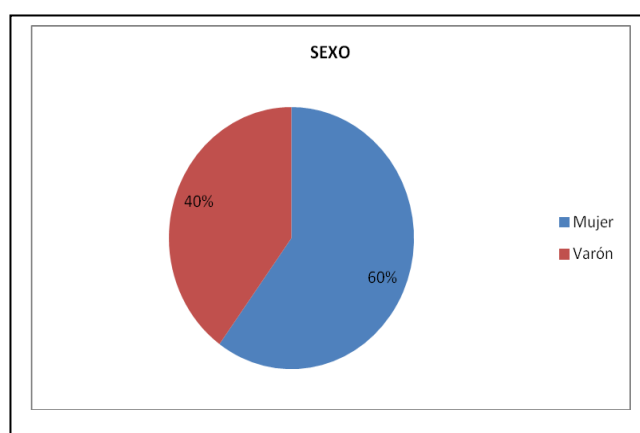


Figura 17: Distribución de porcentajes de los profesores participantes por sexo.

La figura 6, nos indica la distribución de porcentajes de los profesores participantes por sexo. El 60% son mujeres y el 40 % varones.

c. Edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Edad	Frecuencia	Porcentaje
24	1	3,33	40	2	6,67
25	2	6,67	41	1	3,33
26	1	3,33	42	1	3,33
27	1	3,33	44	2	6,67
31	1	3,33	45	2	6,67
32	2	6,67	47	1	3,33
33	1	3,33	48	1	3,33
35	2	6,67	53	2	6,67
37	3	10,00	61	1	3,33
38	2	6,67	Total	30	100,00
39	1	3,33			

Tabla 25: Frecuencias y porcentajes de los profesores participantes por edades.

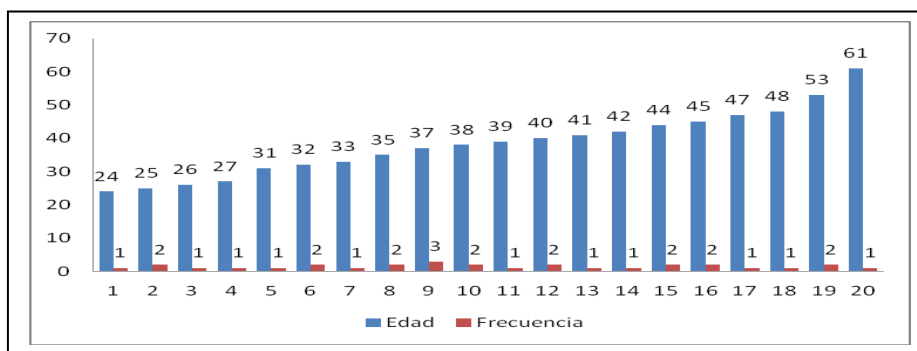


Figura 18: Distribución de frecuencias de los profesores participantes por edades.

Por lo que se refiere a las edades, como puede apreciarse a través de la tabla y figura anteriores, la distribución comprende de los 21 a los 61 años aunque el mayor porcentaje acumulado se sitúa entre la década de los 30 a los 40 años.

d. Años de experiencia.

Años de Experiencia	Frecuencia	Porcentaje	Años de Experiencia	Frecuencia	Porcentaje
1	1	3,33	16	2	6,67
2	1	3,33	19	1	3,33
3	2	6,67	20	2	6,67
4	1	3,33	21	1	3,33
5	1	3,33	23	1	3,33
8	1	3,33	24	1	3,33
10	2	6,67	26	1	3,33
12	3	10,00	30	1	3,33
13	3	10,00	32	1	3,33
14	1	3,33	41	1	3,33
15	2	6,67	Total	30	100,00

Tabla 26: Frecuencias y porcentajes de los profesores participantes por años de experiencia.

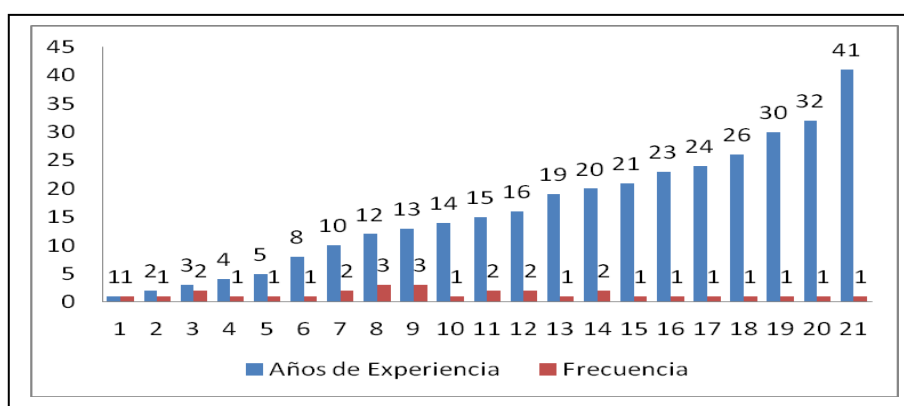


Figura 19: Distribución de frecuencias y porcentajes de los profesores participantes por años de experiencia.

Los años de experiencia docente van desde la mínima -1 año hasta los 41 años- los mayores porcentajes se acumulan a partir de los 10 años de experiencia.

1.2. Análisis de contenido del documento sobre las experiencias y Vivencias del docente.

Recogidos los documentos se procedió a realizar el análisis de contenido de los mismos, cuya finalidad es llegar a la comprensión de las situaciones que provocan mayor satisfacción o insatisfacción laboral en función de las experiencias vividas por docentes de la institución educativa sobre la que se centra nuestro trabajo.

El análisis de contenido se efectúa por medio de la codificación, proceso en virtud del cual las características relevantes de contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso (Hernández Sampieri, 1998). Se llaman códigos a los símbolos que se utilizan para la caracterización y clasificación del contenido en diferentes categorías. Se entiende por categorías a los niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis, es decir, las casillas o cajones en las cuales son clasificadas las unidades de análisis. (Holsti, 1968; Hernández Sampieri, 1998).

La identificación de ideas centrales presentes en los documentos y representadas por códigos simplifica la interpretación de los textos y expresiones individuales. Esto supone una base para la elaboración de la síntesis interpretativa que refleje el contenido real de los documentos y, por consiguiente la obtención de conclusiones.

Para asegurar la validez es imprescindible verificar si los significados representados por códigos se corresponden con el contenido de los textos que se pretenden etiquetar, y si el significado de códigos establecidos concuerda con el contenido fundamental expresado de manera común en los documentos. Relativo a la fiabilidad es necesaria la coherencia en cuanto al significado de los códigos y al conjunto de categorías, de forma que en la siguiente tarea de codificación de los textos se utilicen criterios comunes que aseguren que las clasificaciones llevadas a cabo tengan un alto nivel de concordancia (Miles y Huberman, 1984).

En nuestro trabajo, una vez que estuvieron listados los temas más significativos que habían aparecido en la mayor parte de los documentos se procedió a elaborar el Sistema de categorías que sintetiza las unidades de contenido que han ido apareciendo redundantemente en la mayor parte de las narraciones.

Este sistema de categorías ha servido para codificar todos y cada uno de los documentos que anteriormente habían sido debidamente numerados para poder identificar, de manera literal, las opiniones y vivencias expresadas en cada documento.

El sistema de códigos elaborado está formado por cuatro dimensiones que aparecen en la siguiente tabla. Posteriormente se ofrece el estudio pormenorizado de cada una de estas dimensiones con las distintas categorías que agrupa cada una.

DIMENSIONES:	Frecuencias	Porcentaje
A. Dimensión Personal (DP)	49	32,45
B. Dimensión Formación y Compromiso Profesional (DFCP)	69	45,70
C. Dimensión Procesos de Aprendizaje (DPA)	21	13,91
D. Dimensión Profesor y Relaciones Centro Educativo (DPRCE)	12	7,94
Total	151	100.00

Tabla 27: Dimensiones obtenidas. Frecuencias y porcentajes.

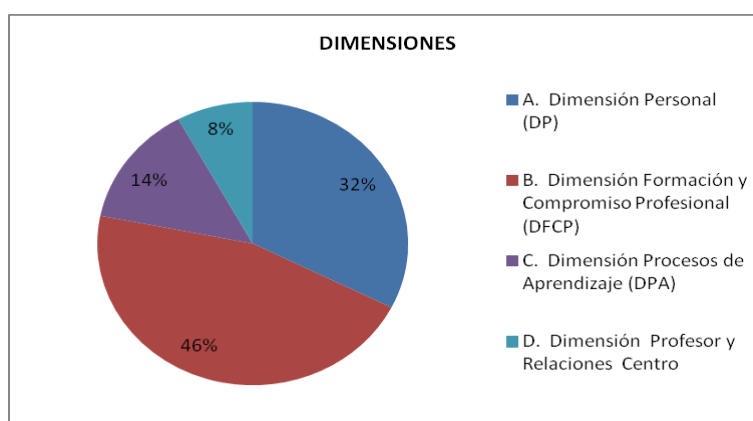


Figura 20: Distribución de porcentajes de las Dimensiones.

Como puede observarse, la dimensión que abarca el mayor número de frecuencias es la que hace referencia a dimensión formación y compromiso profesional, el 45,70% del total; la dimensión con menor número de apreciaciones es la dimensión profesor y relaciones centro educativo, el 7,94%, tal vez porque el

contenido es menos significativo para los profesores; la dimensión personal ocupa el 32,45% y el 13,91% es la dimensión profesional y los procesos de aprendizaje.

A. Dimensión Personal (DP).

Hace referencia a todas las vivencias significativas de los profesores en la escuela, a las vivencias positivas y a las dificultades en la vida profesional, a algunas aspiraciones y deseos como educadores.

Los aspectos que más se resaltan en esta dimensión es la categoría de las experiencias significativas en la escuela. La mayoría de estas experiencias son experiencias positivas que les ayudaron a desarrollar sus iniciativas, potencialidades, creatividad y compromiso con los demás y con la Institución a nivel personal y profesional. Muchas de las experiencias que expresaron los profesores fueron fundamentales para su crecimiento personal y profesional; marcaron de manera muy especial su vocación docente.

Categorías:	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias Significativas en la Escuela (ESE)	29	59,18
b. Manifestación de Dificultades Profesionales (MDP)	11	22,44
c. Aspiraciones y Deseos como Educador/a (ADE)	9	18,36
Total	49	100,00

Tabla 28: Categorías obtenidas en el análisis de la Dimensión Personal.

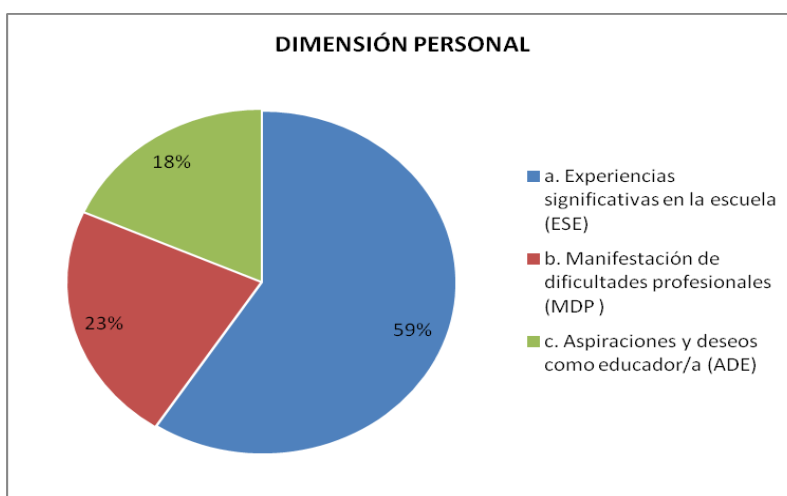


Figura 21: Distribución de porcentajes de la dimensión personal por categorías.

a. Experiencias Significativas en la Escuela (ESE).

Se puede observar en esta categoría que los profesores valoran mucho sus experiencias vividas en la escuela, sobre todo las experiencias positivas que les llevaron a asumir distintos retos y compromisos en la tarea educativa. Reconocen la exigencia del trabajo en la escuela, como experiencias que les ayudaron a crecer como persona y como docente.

“Mi experiencia de un colegio es muy buena, muy exigente pero que me transmitió mucho a nivel de hábitos, muy buen nivel académico, en donde se incentivaba al hacer lo mejor posible y acentuaba el amor a la Institución...” (Doc. A2).

“Inicié la labor educativa enseñando medio tiempo en un colegio privado con alumnos de 3º y 4º de secundaria, una experiencia muy grata que me llevó a reforzar mis acciones didácticos y adecuar me a una metodología distinta pero muy interesante” (Doc. A9).

“Valoro mucho mis experiencias en la escuela porque pude desplegar mis iniciativas, realizar innovaciones y proyectos interdisciplinarios. En esta experiencia fui descubriendo mi potencial y asumiendo responsabilidades que siempre fueron un reto personal” (Doc. A12).

“Mi trabajo en el colegio fue arduo pero al mismo tiempo muy satisfactorio, te hacía sentir que algo hacías por los demás, creo que fui en esta experiencia descubrí mi verdadera vocación “la docencia” compartir tus conocimientos con los alumnos(as) es gratificante” (Doc. A13).

“Como tutora tengo gratas experiencias especialmente, una oportunidad que tuve en 6to de primaria, donde sentía el apoyo de los PFFF, del colegio y los alumnos me estimaban bastante” (Doc. A16).

“A lo largo de estos años de experiencias en las aulas he logrado trabajar con niños(as) pequeñas enseñándoles a leer y escribir y sobre todo a fomentar la práctica de valores, para formar personas autónomas, libres y creativas” (Doc. A17).

b. Manifestación de Dificultades Profesionales (MDP).

Los profesores manifiestan sus dificultades en torno a la calidad de educación que imparten a los alumnos y a la estructura y organización de la escuela; el excesivo número de alumnos que tienen que atender en el aula sobre todo teniendo en cuenta la necesidad de atender a los estudiantes de manera personalizada.

Algunos profesores consideran las dificultades que han tenido en la tarea educativa como parte del proceso de desarrollo profesional y reconocen la necesidad de actualizarse permanentemente.

“Hay más de 35 alumnos en cada aula, es muy difícil reconocer y atender las necesidades de cada uno, ¿cómo podría hacerlo? Eso me da mucha pena, es un problema que se debe tener en cuenta en serio porque cada persona es tan importante y necesita dedicación personalizada” (Doc. A11).

“Aunque a lo largo de tantos años de experiencia he tenido también momentos difíciles, ya que nadie está exento de conflictos con los alumnos, con los padres y con otros colegas, puedo afirmar que aprendí de ellos y siempre salí fortalecida. Mi preocupación por la actualización permanente ha sido una constante en mi vida ” (Doc. A12).

“La realidad de cada uno de los niños(as) es bastante preocupante ya que algunos vienen de familias desintegradas y desempleadas; el cual repercute en sus aprendizajes” (Doc. A17).

“En los lugares sencillos y más necesidades he aprendido de lo costoso, difícil y urgente la educación...” (Doc. A4).

“Considero que al crecer en un entorno donde existen carencias y dificultades para gozar de una vida digna en que reconocí la importancia de la formación para el ser humano y que dicha formación sea de calidad” (Doc. A27).

“Trabaje en un colegio lejos de mi casa, fue una experiencia que no lo repetía porque llegaba muy cansada por el viaje” (Doc. A1).

c. Aspiraciones y Deseos como Educadores (ADE).

Los profesores expresan sus aspiraciones y deseos en torno a las actitudes y la necesidad de vivir la vocación docente que brota de un compromiso para contribuir a la transformación personal y social. El deseo de construir una sociedad más justa y humana. Algunos desean y aspiran a un constante perfeccionamiento de su profesión docente.

“Aspiro a que muchos educadores tengan la alegría de tomar conciencia de su vocación y su compromiso con los niños(as) y jóvenes de nuestra patria. Y que nuestras escuelas se conviertan en verdaderos espacios de desarrollo humano y hagan posible la transformación que soñamos para nuestro país, preparándolos en el ejercicio de la democracia, justicia y la paz en sus aulas y centros” (Doc. A12).

“Mis deseos como docente es cambiar con los pensamiento que el que sabe más vale más, quisiera que sea “el que sabe cómo enfrentar a la vida y solucionar sus dificultades y se valora(o) a las demás como” persona que vale más” (Doc. A14).

“Creo y definiendo la educación, siempre será educadora y nunca habré terminado de aprender para poder compartir y enseñar” (Doc. A 4).

“Aspiro a contribuir a transformar la sociedad en la que vivo, proponiendo el sentido de pertenencia a un entorno social y enseñando a valorar lo nuestro, asumiendo nuestro rol en la vida” (Doc. A8).

“En mi labor educativa, mi deseo es tener en cuenta a cada uno de mis alumnos,..” (Doc. A11).

“Me gustaría que otros pudieran aprender de mi, la capacidad de traducir el saber científico en saber cotidiano y compartir con otros” (Doc. A15).

“Ahora aspiro especializarme más en mi área, hacer que mis alumnos aprendan con gusto y también deseo incursionar en gestión educativa, me llama la

atención la parte organizacional, recursos humanos, clima educativo y administración de una institución educativa” (Doc. A16).

“En el futuro deseo trabajar en el ministerio de educación o en organizaciones internacionales a favor de la infancia” (Doc. A30).

B. Dimensión Formación y Compromiso Profesional (DFCP).

Dentro de esta dimensión se encuentra la formación profesional del docente, sus opiniones sobre la formación y su responsabilidad y compromiso profesional. Esta dimensión ha tenido el número mayor de comentarios y opiniones en los que se pone de manifiesto la importancia que le atribuyen los participantes.

Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Desarrollo de la Vida Profesional (DVP)	39	56,53
Opiniones sobre la Formación Docente (OFD)	21	30,43
Responsabilidad y Compromiso Profesional (RCP)	9	13,04
Total	69	100,00

Tabla 29: Categorías obtenidas en el análisis de la formación y compromiso personal.

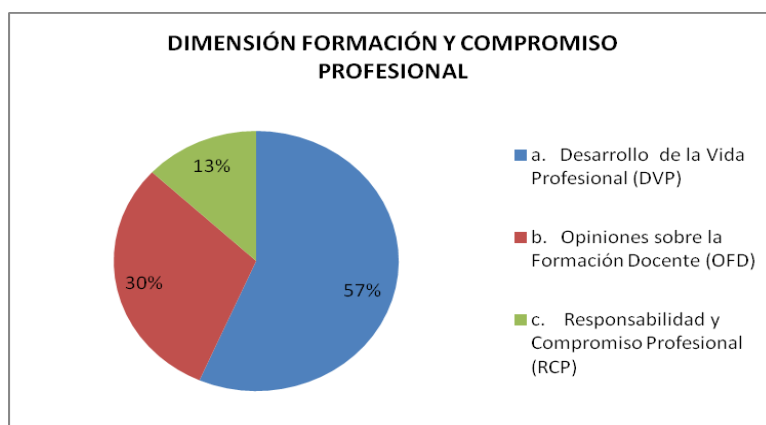


Figura 22: Distribución de las categorías de la dimensión personal y compromiso.

a. Desarrollo de la Vida Profesional (DVP).

En esta categoría quedan reflejados los elementos más importantes sobre el proceso de desarrollo de la vida del docente, su trayectoria profesional, cómo se ha ido configurando su vida profesional y su concienciación sobre la vocación docente.

También se puede observar cómo han ido evolucionando los distintos niveles de responsabilidades y compromisos en su vida profesional.

“Mi experiencia en la vida profesional comenzó hace 7 años en el colegio donde estudié la primaria y secundaria, allí realicé mis primeras prácticas no remuneradas y fue una experiencia inolvidable” (Doc. A1).

“Comencé mi experiencia a nivel universitario y en los últimos 10 años a nivel escolar, el ambiente exige mucho rigor académico y un dominio profesional muy exigente” (Doc. A8).

“En la Universidad trabajé en el proyecto de Paz en el que me incorporo en la investigación, producción de materiales y en la capacitación docente, luego, a Santillana donde aun laboro como capacitador y ver parte lo que hago y sé que mi vocación se afianza día a día” (Doc. A9).

“Mi formación fue en una Institución pública en la cual el mismo alumno es el que determina su formación y sigue adelante lo que inició” (Doc. A10).

“Durante mi formación profesional y mi experiencia laboral he analizado una y otra vez el aprendizaje y la enseñanza actual, en el cual son todo un reto en este momento de cambio” (Doc. 11).

“Me inicié como profesora de Inglés en primaria y secundaria, año que egresé en la Pontificia Universidad Católica. Trabajé simultáneamente en dos colegios. Durante tres años me desempeñé con eficiencia y alegría por mi trabajo, y fui capaz de desarrollar relaciones empáticas con mis alumnos...” (Doc. 12).

“Mi vida profesional tiene varios componentes: académica, de enseñanza, de producción de materiales, de formación docente y de asesorías especializadas. Algunos de esos componentes los he desarrollado de manera simultánea, pero por lo general he tratado de hacerlos en instituciones distintas” (Doc. A15).

“Mi trabajo como docente me ha permitido crecer como persona ya que a través de él ha permitido a conocer la gente y darme cuenta de la realidad en lo que viven muchas personas” (Doc. A23).

b. Opiniones sobre la formación docente (OFD).

Casi todas las opiniones de los profesores se sitúan en torno a la importancia de la enseñanza y la educación. Consideran que la enseñanza no se limita sólo al plano académico, formativo, sino también al soporte emocional y afectivo de los alumnos y esto exige preparación y actualización permanente, reconocimiento y valoración de la profesión docente.

“La enseñanza para mí es un deber, un placer, un motivo para seguir aprendiendo, una herramienta para transformar y una forma de servir. Es una vocación, que merece más respeto y valoración social y económica” (Doc. A8).

“La enseñanza cobra vital importancia cuando los docentes reconocemos que nuestros alumnos día a día también nos enseñan; esto todavía es difícil aceptar en gran parte de los docentes” (Doc. A11).

“Hoy en día la enseñanza exige al docente una investigación constante, un acercamiento al mundo juvenil... No se limita solo al plano académico, formativo, sino también al soporte emocional ante las carencias afectivas, familiares de la juventud actual” (Doc. A7).

“La educación en valores es fundamental, sin ellos no podemos avanzar no lograr cambios” (Doc. A4).

“Considero que para hacer las cosas hay que tener iniciativa y modificando las propuestas de enseñanza de acuerdo a los contextos y situaciones, superarlas dificultades y aprender de la experiencia” (Doc. A10).

“Para mí, la oportunidad de gozar de una buena educación es una señal de que mi propósito en la vida es contribuir con el desarrollo de la educación en la gente que lo necesita” (Doc. A29).

“Siempre he creído que un educador es en esencia un intelectual en capacidad para traducir su saber científico en saber cotidiano que otras puedan hacer suyo” (Doc. A15).

“En la actualidad considero que nuestra carrera como docente, los autoridades y muchas personas no lo comprenden ni les valoran, se le ha maltratado mucho a la profesión docente quizás mucho de ello se deba a los propios maestros y al sistema educativo mismo” (Doc. A18).

c. Responsabilidad y Compromiso Profesional (RCP).

Los profesores en esta categoría reconocen como elementos fundamentales en la vida del docente la responsabilidad y el compromiso de dar un testimonio coherente, de vivir la educación como oportunidad de transformación y de entregar su vida para la formación de los alumnos.

“Es fundamental el testimonio del educador, un testimonio que dé cuenta de su amplia conciencia personal y social, de su ética humana y de compromiso transformador, ciudadano” (Doc. A3).

“Lograr a través de mi práctica y testimonio que los docentes del centro donde laboro, el compromiso de asumir y vivir la educación como oportunidad de transformación, primero de su persona, para luego lograr el cambio y transformación de los alumnos” (Doc. A6).

“A pesar de estar en un mundo globalizado y en crisis de valores, estamos a cargo y somos responsables de las nuevos ciudadanos y de la revalorización de nuestra labor docente” (Doc. A1).

“Mi entrega a la labor educativa es parte de mi vida, me siento feliz ejerciendo esta labor gratificante y soy consciente de la gran responsabilidad que tengo el sólo ser parte de este proceso, de ser parte de la vida de los estudiantes me comprometo a llevar una vida ejemplar y a través de mi vida darles amor” (Doc. A11).

“Trato de compartir mis convicciones y creencias a mis colegas tanto dentro y fuera del centro educativo. El regalo de una vocación de maestra que se ha ido fortaleciendo en el tiempo, es mi mayor tesoro que en la actualidad comparto a mis compañeros y a mi familia” (Doc. A12).

“A través de mi trabajo pretendo ayudar al alumno a adquirir estrategias para superar y manejar sus dificultades; y de esta manera, poder lograr mejor desempeño no solo académico sino también a nivel personal y social”(Doc. A22).

C. Dimensión Procesos de Aprendizaje

En esta dimensión se incluyen todas las actividades que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje y también las opiniones personales sobre el profesor (elemento importante en dicho proceso, el centro educativo y el propio sistema).

Categorías:	Frecuencias	Porcentaje
a. Opiniones sobre Sistema Educativo (OSE)	4	19,04
b. Opiniones sobre el Proceso de Aprendizaje (OPA)	7	33,33
c. Métodos Didácticos de Enseñanza (MDE)	7	33,45
d. Opiniones sobre la Persona del Profesor (OPP)	3	14,28
Total	21	100,00

Tabla 30: Categorías obtenidas en el análisis de la dimensión de procesos de aprendizaje.

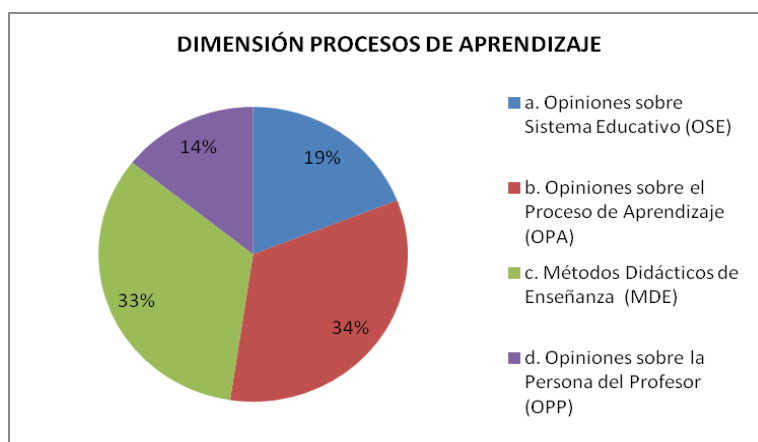


Figura 23: Distribución de porcentajes de la dimensión proceso de aprendizaje profesional por categorías.

a. Opiniones sobre el Sistema Educativo (OSE).

Muy pocos profesores han hecho comentarios sobre el sistema educativo. Los comentarios se han enfocado a nivel nacional. Se opina que hay necesidad de tomar

decisiones en torno al presupuesto, la mejora de las infraestructuras, la preparación de los profesores y en torno al cuidado del medio ambiente.

“Sigo pensando que en el país necesita tomar decisiones importantes respecto a la educación como otorgarle un mayor presupuesto, llegara todos y ofrecer iguales oportunidades, preparar a los maestros, mejorar las infraestructuras y todo ello va unido al tema de salud, de la protección de medio ambiente, etc...” (Doc. A4).

“En la actualidad considero que la educación está pasando por una etapa de transición y los paradigmas están cambiando, la escuela, es un lugar privilegiado donde se aglutina personas de diferentes orígenes, en las aulas cada vez más se refleja la sociedad, y es todo un desafío” (Doc. A8).

b. Opiniones sobre el Proceso de Aprendizaje (OPA) y c. Métodos Didácticos de Enseñanza (MDE).

Las opiniones sobre el proceso de aprendizaje y sobre los métodos de enseñanza ponen de manifiesto la importancia de reconocer y tener conciencia de los cambios que se producen en el mundo de hoy y en la vida de los alumnos. La gran necesidad de conocer y acoger a las nuevas subjetividades y a las nuevas generaciones requiere nuevos paradigmas, nuevos métodos de enseñar y nuevas maneras de llegar a la persona. Los profesores consideran como un reto muy importante el empleo de una metodología de enseñanza acorde con el tipo de la sociedad que vivimos: las nuevas situaciones de la familia y los avances de la tecnología. Se hace necesaria una educación contextualizada y personalizada. Este es el principal desafío del momento actual que exige una cultura de investigación y actualización permanente de los profesores.

“...debo reconocer que la realidad de los chicos hace 8 años es muy distinto a lo de ahora, la tecnología tiene mucho que ver, la situación familiar también, esto exige una metodología distinta” (Doc. A9).

“... con los jóvenes de hoy hay que motivarlos mucho más para que sientan y descubran el sentido de prepararse” (Doc. A3).

“Otra fuerza encuentro en los medios tecnológicos y recursos naturales que hacen posible que el aprendizaje sea contextualizada y más cercano a la realidad en la que el alumno(a) se mueve” (Doc. A5).

“...intento dar lo que me hubiera gustado recibir, lo teórico unida a la práctica. Cada clase una experiencia distinta, relación con el alumno estableciendo vínculos, enseñar de manera experiencia la pesar de enseñar al mismo curso” (Doc. A2).

“Empecé la escuela a los 4 años, a los 5 años aprendía a leer y me gustó mucho la forma en que la profesora nos ensañaba, cantando, jugando, bailando...yo disfrutaba de la lectura muchísimo” (Doc. A4).

“Mi formación fue una Institución pública, en la cual el mismo alumno es el que determina su formación y sigue adelante para poder culminar lo que inicio” (Doc. A10).

“... una educación centrada en la persona, que ella es artífice de su propia formación y desde allí influir en la sociedad” (Doc. A6).

“...opté por algo que para mí siempre ha sido muy importante; educar, formar personas, especialmente a los niños porque es allí donde se forma la personalidad de cada uno y se circulan los valores” (Doc. A4).

“Me gusta investigar y tratar de enseñar lúdicamente, buscar dónde las matemáticas tienen aplicación a otras áreas” (Doc. A16).

d. Opiniones sobre el Persona del Profesor (OPP).

En esta categoría (OPP) hay opiniones, tanto positivas como negativas, sobre la persona del profesor. Entre las positivas destacan la creatividad y la apertura; también afirman que hay educadores solidarios y con capacidad de trabajar en equipo aunque también se indica, en algún caso, que hay profesores con poco compromiso con la escuela.

“En los años de formación uno se encuentra con diversos profesores; profesores con mucha creatividad, abierta y con capacidad de adaptar al cambio y

también uno se encuentra con profesores con poco compromiso al colegio y no son capaces de dar soluciones a las dificultades” (Doc. A10).

“En estos tiempos difíciles, hay pocos profesores que son muy exigentes, y capaces de dar gratuitamente su tiempo y su conocimiento a los demás” (Doc. A2).

“Llegué al colegio, allí se puede ver el arte de trabajar en equipo, la capacidad de dialogó y la solidaridad” (Doc. A29).

D. Dimensión Profesor y Relaciones Centro Educativo

Esta dimensión comprende cuatro categorías referidas a las distintas relaciones del profesor con el centro educativo. Son relaciones que establece el profesor en función con su tarea educativa en la escuela; relación con el centro y su proyecto educativo, con los alumnos y con las familias. Estas relaciones han sido muy significativas para los profesores; las consideran como factor importante en su crecimiento personal y profesional.

Categorías:	Frecuencias	Porcentaje
a. Relación Profesor y Proyecto Educativo (RPPE)	2	16,67
b. Relación Profesor Alumno (RPA)	7	58,33
c. Relación Profesor y Centro (RPC)	2	16,67
d. Relación Profesor y Familia (RPF)	1	8,33
Total	12	100,00

Tabla 31: Categorías obtenidas en el análisis de la dimensión profesor y relaciones con el Centro educativo.

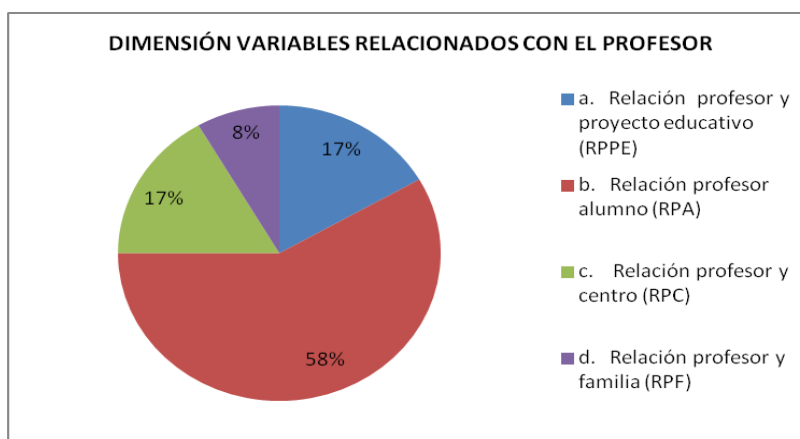


Figura 24: Distribución de porcentajes de las categorías de la dimensión.

En general las frecuencias de esta dimensión son muy bajas, y en concreto la categoría “Relación profesor y familia” es la que presenta menor frecuencia, tan sólo ha habido un comentario directo respecto a este aspecto.

a. Relación Profesor y Proyecto Educativo (RPPE).

En esta categoría, se puede observar como el Proyecto Educativo del Centro ha enriquecido el desarrollo personal y profesional de los profesores.

“...la relación con el proyecto educativo que laboro inspira mi tarea educativa, permitiendo compartir con los compañeros de trabajo uno de los valores como es el trabajo en equipo y que hace de esta propuesta una realidad de experiencias significativas en el aula” (Doc. A5).

“Considero que mi vida profesional fue enriquecida por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio en el que laboro por más de 40 años, a cuyos valores humanista y cristianos me fui adhiriendo, de tal manera que fui integrando mi vida y se fue dando un riquísima interrelación que me fue ayudando en mi desarrollo humano integral” (Doc. A12).

b. Relación Profesor Alumno (RPA).

En esta categoría “Relación profesor alumno” se plasma el deseo de los profesores de crear nuevas relaciones con los alumnos; una relación más cercana y alegre. Hay una necesidad sentida desde los profesores de conocer la realidad de los alumnos para poder ayudarles en su formación y responder a sus necesidades. Los profesores han visto la importancia de la actualización y capacitación permanente para mejorar la relación y el trabajo con los alumnos.

“Me vi ante la necesidad de crear una nueva relación con los alumnos, más cercana, más alegre, con un componente de “disfrute” de las horas que compartíamos” (Doc. A7).

“Hoy me desenvuelvo con los estudiantes de otro tipo, lo siento como más formal, más académico, me siento limitado en algunos momentos por querer dar algo más de mí como profesional...” (Doc. A13).

“El trato con los niños(as) me permite estar en constante aprendizaje, aprendo de sus risas, inquietudes y sobre todo de sus dudas, ya que eso me obliga a investigar para poder cubrir las expectativas de ellos.” (Doc. A14)

“El conocer la realidad de mis niños(as), el acercarlos y establecer relación cercana con ellos me ayudó a crecer como profesional buscando mejorar cada día mi trabajo a través de actualizaciones y capacitaciones sobre temas educativas y plasmar dicho conocimiento en bien de mis niños(as).” (Doc. A17).

“Trabajar con los niños de primaria me permite soñar que puedo contribuir a la formación de personas más integrales, es decir, ayudar a los niños a crecer no sólo académicamente sino a nivel global, y aprovechar este tiempo para enriquecer con los comentarios, gestos, ideas e intereses que los niños traen” (Doc. A25).

c. Relación Profesor y Centro (RPC).

Es una de las categorías que ha tenido pocos comentarios pero se puede observar en ellos la importancia que tiene el centro en el crecimiento personal y profesional de los profesores. Ellos consideran a la escuela como un espacio donde se pueden adquirir habilidades y valores humanos y cristianos. También, es un lugar de aprendizaje y de encuentro personal y comunitario.

“En el colegio he descubierto que antes que todo el profesor es un ser humano con el derecho al error pero con el deber de corregirlo, donde el alumno es el centro de la enseñanza. He adquirido gracias al colegio habilidades como maestro que antes no poseía y como ser humano lo más importante de todo; velar por lo verdadero y justo” (Doc. A20).

“... los años transcurridos en el colegio fue para mí, más que un centro laboral, ha sido un centro para el aprendizaje y para el desarrollo personal y espiritual cuyos aspectos más relevantes son el encuentro personal y comunitario, el dialogo, la apertura y la tolerancia...” (Doc. A21).

d. Relación Profesor y Familia (RPF)

Esta es una categoría residual ya que ha recibido sólo un comentario, hecho que puede deberse a la escasa relación que en ocasiones se tiene con la familia. También puede poner de manifiesto la falta de interés, participación y compromiso de los padres de familia en las distintas actividades que brinda la escuela.

En todo caso es de interés tener en cuenta este comentario porque expresa la importancia de generar vínculos con la familia y trabajar junto con ella en la formación de sus hijos. Además se destaca el interés de conocer el Proyecto educativo institucional del centro para poder comprometerse con la tarea de la formación de los estudiantes.

“Aprendí la importancia de los vínculos que se generan en la escuela para el desarrollo de los alumnos(as), la necesidad de contar con las familias y trabajar en equipo con ellos en la formación de sus hijos, lo importante que es que conozcan el PEI y se comprometan con educación de manera consciente” (Doc. A12).

1.3. Análisis del cuestionario abierto sobre el desempeño docente.

A continuación se presentan las tablas con las frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en cada una de las preguntas del Cuestionario.

a. Aspectos que tienen más influencia en la satisfacción del desempeño docente.	Frecuencias	%
1. Los logros, progreso, y buen rendimiento de los alumnos.	11	18,33
2. Vocación, formación académica y actualización permanente del docente.	9	15,00
3. Clima de trabajo positivo, cordial, libre, cooperativo y de respeto entre profesores.	9	15,00
4. Reconocimiento, apoyo al trabajo y esfuerzo del docente.	8	13,33
5. Remuneración económica, salario adecuado.	7	11,67
6. El trabajo conjunto con los padres de familia.	7	11,67
7. Satisfacción y realización personal y profesional a través de la tarea educativa.	5	8,33
8. Materiales, herramientas e infraestructura adecuada.	4	6,67
Total de Respuestas:	60	100,00

Tabla 32: Aspectos que tienen más influencia en la satisfacción del desempeño docente.

En estos resultados podemos apreciar que los profesores consideran más relevante los siguientes aspectos:

Consideran en primer lugar: los logros, el desempeño del trabajo, el progreso y buen rendimiento de los alumnos; en segundo lugar destacan la importancia de la vocación, la formación académica, la actualización permanente del docente y el clima de trabajo positivo, cordial, libre, cooperativo y de respeto entre profesores.

Lo menos relevante para ellos son los materiales, herramientas y los aspectos vinculados con la infraestructura.

b. Aspectos que influyen de manera negativa en la buena realización de la docencia.	Frecuencias	%
1. Falta de reconocimiento y apoyo al trabajo parte de autoridades del centro y/o padres de familia.	9	16,99
2. Problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje.	9	16,99
3. Clima inadecuado de trabajo: sobre carga de actividades.	8	15,09
4. Limitaciones de tiempo y recursos materiales.	6	11,32
5. Falta de confianza, apoyo y trabajo en equipo por parte de los docentes.	6	11,32
6. Remuneración económica baja.	5	9,43
7. Alto número de alumnos por aula.	5	9,43
8. El poco apoyo que muestran algunos padres de familia en el desarrollo integral de sus hijos.	5	9,43
Total de Respuestas:	53	100,00

Tabla 33: Aspectos que influyen de manera negativa en la buena realización de la docencia.

En estos resultados podemos apreciar cuales son los factores que influyen de manera negativa en el desempeño del trabajo de los profesores: En primer lugar, la falta de reconocimiento y apoyo al trabajo parte de autoridades del centro y/o padres de familia y los problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje de los alumnos. En segundo lugar el clima inadecuado de trabajo y la sobrecarga de actividades. Finalmente, en tercer lugar, las limitaciones de tiempo, la falta de confianza, apoyo por parte de los responsables de la escuela y el trabajo en equipo por parte de los compañeros de trabajo.

c. Principales desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.	Frecuencias	%
1. Diseñar actividades, innovadoras que les resulten atractivas.	12	19,36
2. Niños con problemas de aprendizaje, conductuales y familiares.	11	17,74
3. Capacitación permanente.	8	12,90
4. Descubrir y potencializar las habilidades de sus alumnos, motivarlos para su aprendizaje.	8	12,90
5. El uso adecuado de las nuevas tecnologías.	6	9,68
6. Educar en valores.	6	9,68
7. Lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos.	4	6,45
8. Lograr una educación para la vida: " significativa".	4	6,45
9. Lograr cada uno de los indicadores de logro en el tiempo programado.	3	4,84
Total de Respuestas:	62	100,00

Tabla 34: Principales desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.

En estos resultados podemos identificar los principales desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente. Los tres primeros son: diseñar actividades innovadoras que resulten atractivas, actuar adecuadamente con niños con problemas de aprendizaje, conductuales y familiares y la capacitación permanente. Algunos desafíos mencionados con menor frecuencia son: descubrir y potencializar las habilidades de sus alumnos, motivarlos en su aprendizaje, el uso adecuado de las nuevas tecnologías, educar en valores, lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos, conseguir una educación para la vida que sea " significativa" y lograr cada uno de los objetivos en el tiempo programado.

d. Variables de la actuación docente que más influyen en el buen rendimiento de los alumnos.	Frecuencias	%
1. Capacidad de establecer vínculos de: confianza, cariño, respeto, firmeza y cercanía con los alumnos.	11	19,64
2. Responsabilidad y preparación académica-profesional.	10	17,86
3. Maestro creativo, innovador, entusiasta y motivador.	10	17,86
4. La paciencia, comprensión y empatía tanto con los alumnos como con los padres.	8	14,28
5. Manejo de estrategias y metodologías adecuadas.	7	12,50
6. Coherencia entre lo que decimos y hacemos.	5	8,93
7. Dominio de grupo.	5	8,93
Total de Respuestas:	56	100,00

Tabla 35: Variables de la actuación docente que más influyen en el buen rendimiento de los alumnos.

En estos resultados se aprecia que los factores relacionados con la actuación docente que influyen en el buen rendimiento de los alumnos son: en primer lugar capacidad de establecer vínculos de confianza, cariño, respeto, firmeza y cercanía con los alumnos, así como la adecuada conducción de los grupos; en segundo término, la responsabilidad y preparación académica-profesional, manejo de estrategias y

metodología eficaces; y en tercer lugar las características del maestro: que debe ser un profesional creativo, innovador, entusiasta, motivador, coherente y buen comunicador.

d. Principales aspectos que describen el buen desempeño de la profesión docente.	Frecuencias	%
1. Vocación por la docencia	12	18,75
2. Entrega, responsabilidad, capacitación permanente.	11	17,19
3. Reconocimiento de la labor por parte de los alumnos, padres de familia y Centro Educativo.	10	15,62
4. Carismático, responsable, humilde.	9	14,06
5. Logro y buen desempeño de los estudiantes.	8	12,50
6. Manejo de estrategias que generen aprendizajes significativos en los alumnos.	7	10,94
7. Ser líder, entusiasta, innovador.	7	10,94
Total de Respuestas:	64	100,00

Tabla 36: Principales aspectos que describen el buen desempeño de la profesión docente.

Los principales aspectos que describen el buen desempeño de la profesión docente son: En primer lugar, la importancia de la vocación docente, junto con la entrega, responsabilidad y la capacitación permanente. También, se destaca el reconocimiento de la labor por parte de los alumnos, padres de familia y el Centro educativo. Otros aspectos mencionados apuntan a las cualidades del docente como: carismático, responsable, humilde, liderazgo entusiasta e innovador. Por otra parte se subraya el logro y buen desempeño de los estudiantes y el manejo de estrategias que generen aprendizajes significativos en los alumnos.

e. Dificultades que tiene o ha tenido a lo largo de su vida profesional en el desarrollo del desempeño docente.	Frecuencias	%
1. Falta de comunicación, apoyo y trabajo en equipo entre docentes.	10	27,78
2. Falta de apoyo de las autoridades del Centro Educativo.	9	25,00
3. La falta de recursos económicos, que imposibilitan realizar cursos de implementación.	9	25,00
4. Falta compromiso, más diálogo y acercamiento de los padres de familia para con sus hijos y con profesor (a).	8	22,22
Total de Respuestas:	36	100,00

Tabla 37: Dificultades que tiene o ha tenido a lo largo de su vida profesional en el desarrollo del desempeño docente.

En cuanto a las dificultades que tiene o ha tenido el profesor a lo largo de su vida profesional en el desarrollo del desempeño profesional, se puede observar que lo primero que se señala es la falta de comunicación, apoyo y trabajo en equipo entre los docentes. En segundo lugar aparece la falta de apoyo de las autoridades del Centro educativo y la falta de recursos económicos, que imposibilita realizar cursos de desarrollo. En último lugar se subraya la falta de compromiso, la necesidad de más dialogo y el acercamiento de los padres de familia a sus hijos y al profesorado.

f. Problemas que, desde la experiencia de los docentes, se producen con mayor frecuencia en la relación profesor/alumno, en las aulas.	Frecuencias	%
1. Problemas de conducta.	12	19,35
2. Problema de comunicación: capacidad de escucha.	10	16,13
3. Niños con problemas de conducta cuyos padres no lo aceptan y no brindan el apoyo necesario.	9	14,52
4. Desafío a la autoridad.	9	14,52
5. Demasiados alumnos por aula.	8	12,90
6. Exceso de confianza por parte de alumnos, no sabe cuál es el límite.	7	11,29
7. Padres sobreprotectores, cuyo actuar no facilita la labor del docente.	7	11,29
Total de Respuestas:	62	100,00

Tabla 38: Problemas que, desde la experiencia de los docentes, se producen con mayor frecuencia en la relación profesor/alumno, en las aulas.

En estos resultados se pueden apreciar los problemas que, desde la experiencia de los docentes, se producen con mayor frecuencia en la relación profesor/alumno, en las aulas. Los dos primeros son: problemas de conducta y problemas de comunicación, en este aspecto se destaca sobre todo la necesidad de potenciar la capacidad de escucha. También mencionaron frecuentemente como problemas: el tener que trabajar con los alumnos que tienen problemas de conducta y cuyos padres no los aceptan y no les brindan el apoyo necesario; el desafío a la autoridad; demasiados alumnos por aula; exceso de confianza por parte de alumnos que no saben cuál es el límite en sus comportamientos y el encuentro con padres sobreprotectores, cuyas actuaciones no facilitan la labor del docente.

Después de haber analizado los resultados obtenidos en la fase exploratoria, se pasa la fase de profundización.

2. Fase de Profundización

En esta fase pretendemos estudiar con más amplitud los efectos de la satisfacción en el desempeño de la profesión y el desgaste que produce. Nos centramos en el conocimiento de las opiniones del profesorado de Colegios Estatales y Privados de Lima Metropolitana de la que se toman como muestra tres distritos: Barranco, San Isidro y Surquillo. La selección de estos distritos se ha realizado teniendo en cuenta la distinta situación socioeconómica de sus habitantes.

A continuación se presenta la caracterización de las variables independientes de los tres cuestionarios aplicados: sexo, tipo de escuela, tiempo de servicio en la

docencia, grados académicos, titulación profesional, edad, ubicación del Centro Educativo, nivel educativo en que actualmente trabaja el profesorado, número de alumnos por aula y actividades extra que realizan los profesores participantes.

2.1. Caracterización de la muestra de los tres Cuestionarios aplicados.

a. Sexo

Sexo	Frecuencia	%
Masculino	210	25,99
Femenino	598	74,01
Total	808	100,00

Tabla 39: Caracterización de la muestra por sexo.

Como puede apreciarse hay un gran número de profesoras (598), casi tres cuartas partes de las personas que responden al cuestionario son mujeres y solamente (210) son varones.

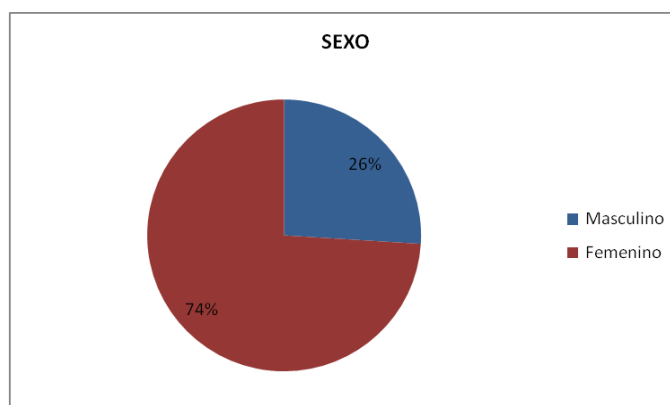


Figura 25: Porcentaje por sexo del profesorado.

En esta figura se puede observar el porcentaje del sexo del profesorado femenino ocupa 74 % frente al 26% del profesorado masculino.

Tipo de escuela en la que labora	Frecuencia	Porcentaje	
Estatales 42,20%	Masculino	100	29,33
	Femenino	241	70,67
	Total	341	100,00
Privadas 57,80%	Masculino	110	23,55
	Femenino	357	76,45
	Total	467	100,00

Tabla 40: Caracterización de la muestra por tipo de escuela y sexo.

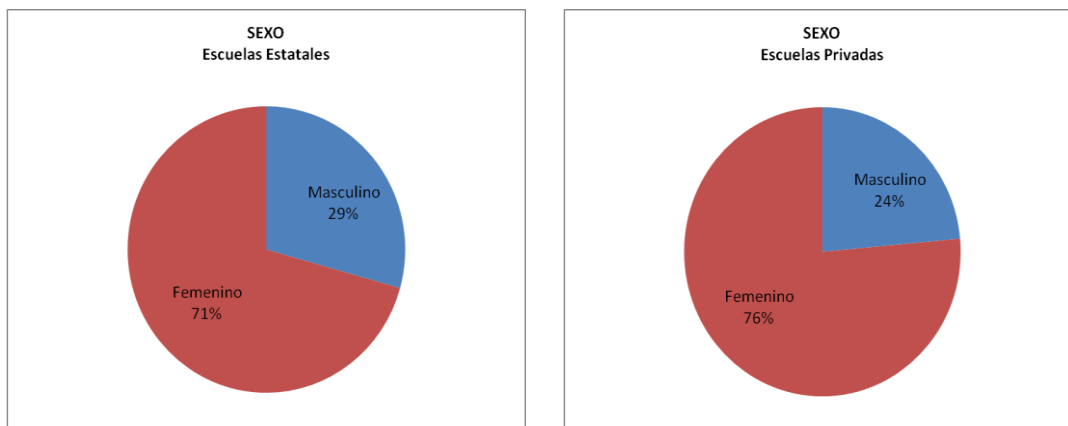


Figura 26: Gráficos de sexo por tipos de escuela; estatales y privadas.

Centro	Masculino		Femenino	
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
1	14	30,4%	32	69,6%
2	7	29,2%	17	70,8%
3	14	23,7%	45	76,3%
4	6	33,3%	12	66,7%
5	3	10,3%	26	89,7%
6	23	41,1%	33	58,9%
7	3	33,3%	6	66,7%
8	17	37,8%	28	62,2%
9	2	18,2%	9	81,8%
10	13	18,8%	56	81,2%
11	10	32,3%	21	67,7%
12	8	44,4%	10	55,6%
13	10	26,3%	28	73,7%
14	18	46,2%	21	53,8%
15	9	29,0%	22	71,0%
16	10	14,5%	59	85,5%
17	6	16,7%	30	83,3%
18	10	18,9%	43	81,1%
19	6	40,0%	9	60,0%
20	5	21,7%	18	78,3%
21	5	10,4%	43	89,6%
22	11	26,8%	30	73,2%

Tabla 41: Número y porcentaje del profesorado por sexo en distintas escuelas.

La tabla 40 y figura 27 indican que tanto en los Centros Estatales como en los privados, es notablemente importante el porcentaje de profesoras frente al de profesores. El 70,7% de la muestra está formada por mujeres en los centros estatales y el 76,4% en los centros privados. Sólo el 29,3% de la muestra está formada por hombres en los centros estatales y el 23,6% en los centros privados.

La misma distribución general sobre la variable sexo, se pone de manifiesto en los distintos Centros en los que enseñan las personas que responden a los Cuestionarios.

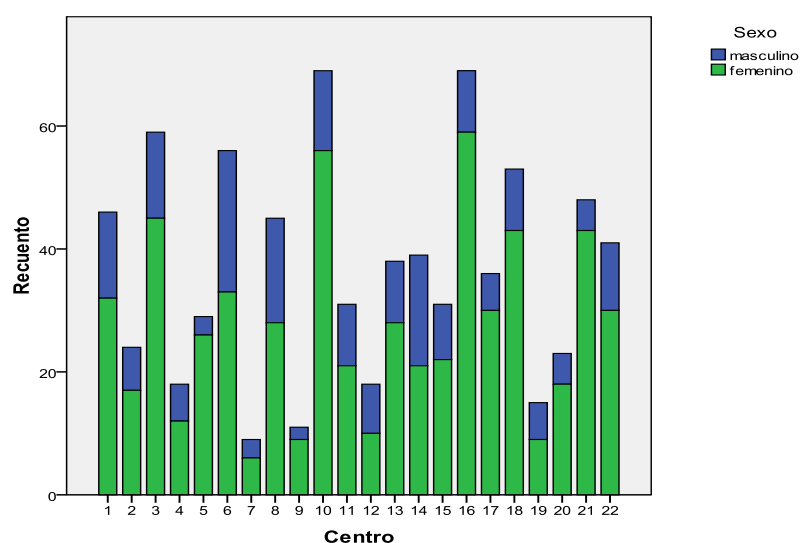


Figura27: Distribución por sexo del profesorado en los centros educativos.

b. Tipo de Escuela: Estatal/Privada.

Tipo de Escuela	Frecuencia	Porcentaje
Estatal	341	42,20
Privada	467	57,80
Total	808	100,00

Tabla 42: Frecuencia y porcentaje por tipo de escuela en que laboran los profesores.

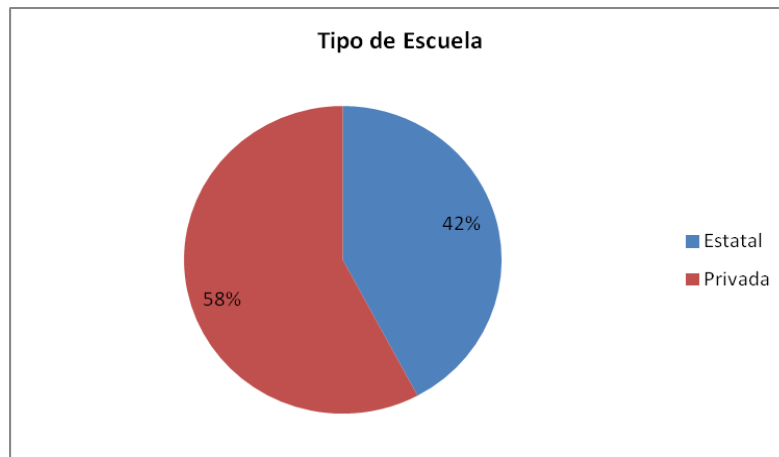


Figura 28: Distribución por porcentaje según el tipo de escuela.

Las escuelas en las que trabaja el profesorado que ha participado en el estudio, son mayoritariamente privadas, -el 58% frente al 42% que son Estatales. Esta distribución ha obedecido a la disponibilidad encontrada para obtener respuestas.

Tipo de Escuela	Número de Centros Educativos	Porcentaje
Estatal	9	40,90
Privado	13	59,10
Total	22	100,00

Tabla 43: Número y porcentajes de Centros Educativos por tipo de escuela.

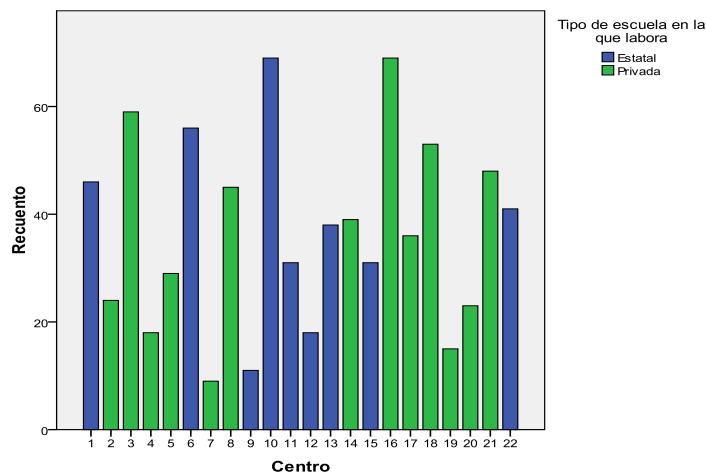


Figura 29: Distribución de los centros educativos por tipo de escuela.

En cuanto al número de Centros Educativos por tipo de escuela, se puede observar en los datos anteriores que el 40% son escuelas estatales y el 60% son escuelas privadas.

c. Tiempo de Servicio en la Docencia.

Años de Servicio	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 años	79	9,78
De 6 a 10 años	158	19,55
De 11 a 15 años	144	17,82
De 16 a 20 años	151	18,69
De 21 a 25 años	122	15,10
De 26 o más	154	19,06
Total	808	100,0

Tabla 44: Frecuencias y porcentajes en función de los años de servicio en la docencia.

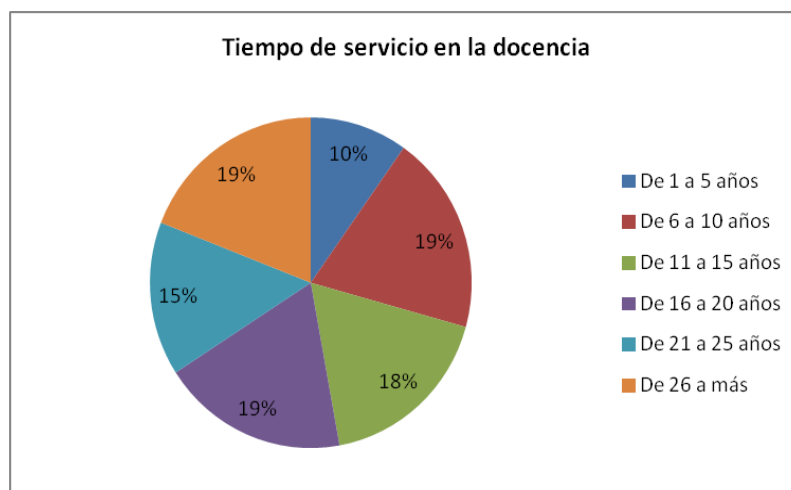


Figura 30: Distribución por porcentajes del profesorado en función del tiempo de servicio en la docencia.

La experiencia docente del profesorado participante es muy variada; los profesores que superan los 26 años de servicio constituyen el 19,1%; el 9,8% son los que menos experiencia docente tienen -de 1 a 5 años-. El resto se reparte con experiencia que va desde los 6 años y los de más de 20. Estos datos están claramente expresados en la tabla y figura siguientes.

Tipo de Escuela en la que Labora		Frecuencia	Porcentaje
Estatal	De 1 a 5 años	16	4,69
	De 6 a 10 años	42	12,32
	De 11 a 15 años	54	15,83
	De 16 a 20 años	74	21,70
	De 21 a 25 años	76	22,29
	De 26 a más	79	23,17
	Total	341	100,00
Privada	De 1 a 5 años	63	13,49
	De 6 a 10 años	116	24,84
	De 11 a 15 años	90	19,27
	De 16 a 20 años	77	16,49
	De 21 a 25 años	46	9,85
	De 26 a más	75	16,06
	Total	467	100,00

Tabla 45: Distribución de tiempo de servicio en la docencia por tipo de colegio.

El tiempo de servicio en la docencia es ascendente en el profesorado de los Centros Estatales en los que alrededor de tres cuartas partes tiene más de 16 años de servicios docentes. Por el contrario, el profesorado de los Centros privados tiene menor permanencia en la docencia: una cuarta parte tiene una permanencia de 6 a 10 años; el 13% solo de 1 a 5 años y el 16% de 26 o más años.

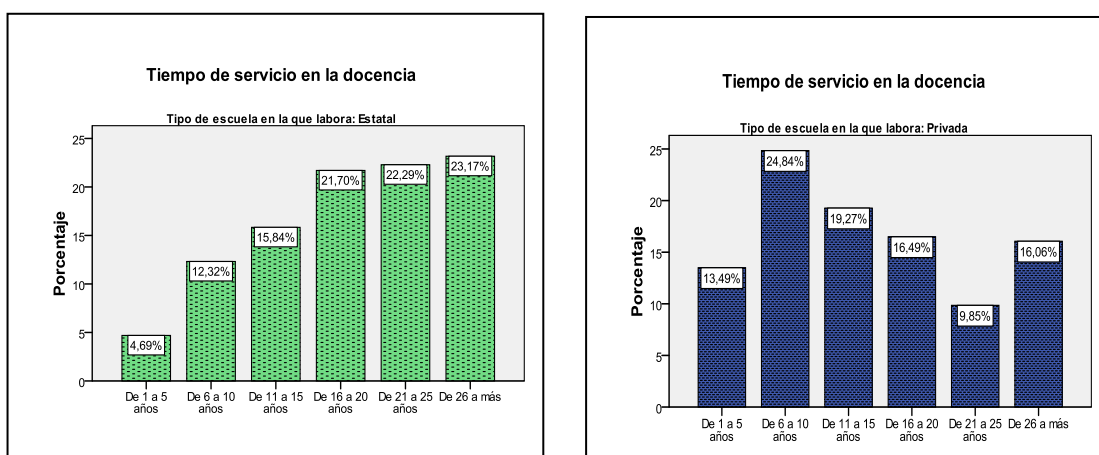


Figura 31: Distribución por porcentaje del profesorado en función del tiempo de servicio en la docencia y por tipo de centro.

Tiempo de Servicio en la Docencia												
Centro	De 1 a 5 años		De 6 a 10 años		De 11 a 15 años		De 16 a 20 años		De 21 a 25 años		De 26 a más	
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
1	1	2,2%	4	8,7%	4	8,7%	10	21,7%	11	23,9%	16	34,8%
2	4	16,7%	5	20,8%	4	16,7%	0	,0%	4	16,7%	7	29,2%
3	6	10,2%	14	23,7%	10	16,9%	14	23,7%	5	8,5%	10	16,9%
4	3	16,7%	3	16,7%	3	16,7%	1	5,6%	3	16,7%	5	27,8%
5	2	6,9%	9	31,0%	11	37,9%	1	3,4%	2	6,9%	4	13,8%
6	2	3,6%	7	12,5%	6	10,7%	12	21,4%	12	21,4%	17	30,4%
7	3	33,3%	1	11,1%	1	11,1%	1	11,1%	0	,0%	3	33,3%
8	5	11,1%	11	24,4%	8	17,8%	12	26,7%	4	8,9%	5	11,1%
9	2	18,2%	1	9,1%	1	9,1%	0	,0%	3	27,3%	4	36,4%
10	3	4,3%	7	10,1%	11	15,9%	19	27,5%	16	23,2%	13	18,8%
11	2	6,5%	3	9,7%	4	12,9%	4	12,9%	10	32,3%	8	25,8%
12	3	16,7%	0	,0%	7	38,9%	6	33,3%	2	11,1%	0	,0%
13	2	5,3%	8	21,1%	10	26,3%	7	18,4%	6	15,8%	5	13,2%
14	7	17,9%	6	15,4%	6	15,4%	10	25,6%	3	7,7%	7	17,9%
15	1	3,2%	5	16,1%	3	9,7%	9	29,0%	6	19,4%	7	22,6%
16	9	13,0%	19	27,5%	15	21,7%	9	13,0%	7	10,1%	10	14,5%
17	5	13,9%	7	19,4%	11	30,6%	5	13,9%	3	8,3%	5	13,9%
18	8	15,1%	14	26,4%	7	13,2%	7	13,2%	7	13,2%	10	18,9%
19	4	26,7%	5	33,3%	2	13,3%	2	13,3%	0	,0%	2	13,3%
20	3	13,0%	6	26,1%	3	13,0%	8	34,8%	3	13,0%	0	,0%
21	4	8,3%	16	33,3%	9	18,8%	7	14,6%	5	10,4%	7	14,6%
22	0	,0%	7	17,1%	8	19,5%	7	17,1%	10	24,4%	9	22,0%

Tabla 46 Distribución de los Centros Educativos por tiempo de servicio en la docencia.

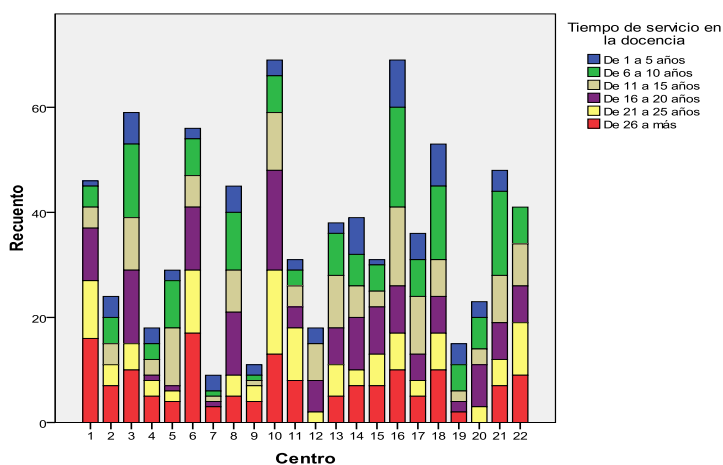


Figura 32: Distribución de los centros educativos por tiempo de servicio en docencia.

La tabla y gráfica anteriores ofrecen datos sobre la distribución por años de servicio en los Centros consultados. Los datos nos indican que los Centros 1, 6, y 10

son los que cuentan con profesores de 26 o más años. Por el contrario los Centros 16 y 18 son los que tienen una población con menos experiencia docente: entre 1 y 5 años.

a. Grados académicos del profesorado.

Grados Académicos	Frecuencia	%
Bachiller	398	49,26
Maestría	168	20,79
Doctorado	11	1,36
Otros	231	28,59
Total	808	100,0

Tabla 47: Frecuencias y porcentajes del profesorado por grados académicos.

Prácticamente la mitad de los profesores están en posesión del grado académico de Bachillerato. La otra mitad de participantes se distribuye entre el 20.8% que tiene el grado de Maestría y otras titulaciones, y sólo el 1.4% está en posesión del título de Doctor.

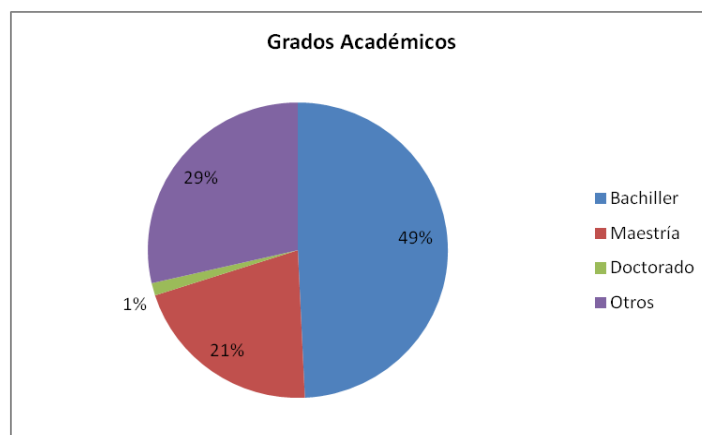


Figura 33: Porcentajes del profesorado por grados académicos.

Esta figura nos demuestra claramente los porcentajes de los grados académicos de los profesores participantes.

Tipo de escuela en la que labora		Frecuencia	%
Estatal	Bachiller	148	43,40
	Maestría	81	23,75
	Doctorado	6	1,76
	Otros: (Licenciatura)	106	31,09
	Total	341	100,0
Privada	Bachiller	250	53,53
	Maestría	87	18,63
	Doctorado	5	1,07
	Otros: (Licenciatura)	125	26,77
	Total	467	100,0

Tabla 48: Frecuencias por grados académicos y por tipo de escuela.

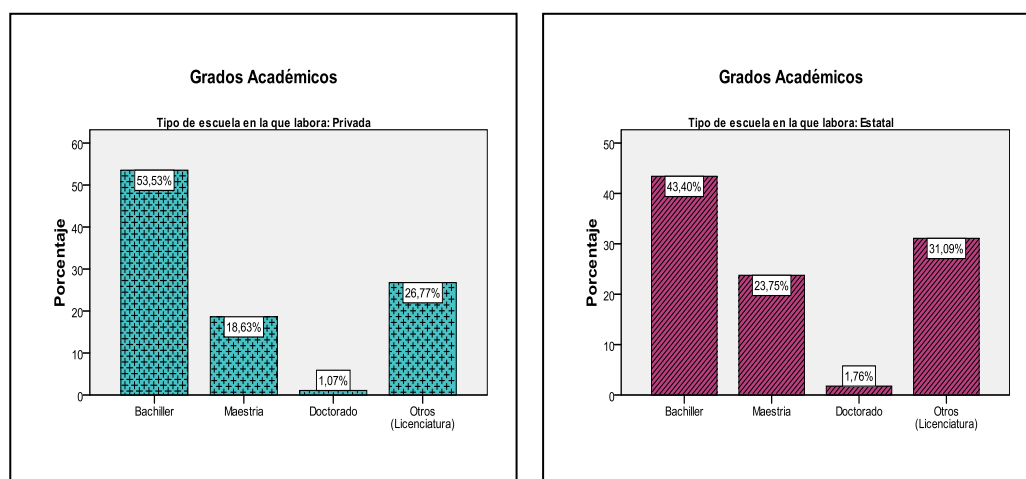


Figura 34: Distribución por porcentaje del profesorado en función de los grados académicos y tipo de colegio.

Respecto a la titulación académica se constata que, tanto en los Centros estatales como en los privados, el profesorado en posesión del título de doctor supera escasamente el 1%; el mayor porcentaje en uno y otro tipo de Centros lo obtiene la titulación de Bachiller -alrededor de la mitad- ; los licenciados son el 31.1 % en el profesorado de Centros Estatales y casi el 27 % en los privados.

Seguidamente se presentan la tabla y figura de la distribución de los grados académicos del profesorado en cada uno de los centros en los que se ha centrado la consulta.

Grados Académicos								
Centro	Bachiller		Maestría		Doctorado		Otros	
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
1	22	47,8%	12	26,1%	1	2,2%	11	23,9%
2	13	54,2%	3	12,5%	0	,0%	8	33,3%
3	30	50,8%	13	22,0%	3	5,1%	13	22,0%
4	10	55,6%	1	5,6%	0	,0%	7	38,9%
5	15	51,7%	9	31,0%	0	,0%	5	17,2%
6	21	37,5%	12	21,4%	1	1,8%	22	39,3%
7	5	55,6%	0	,0%	0	,0%	4	44,4%
8	23	51,1%	10	22,2%	0	,0%	12	26,7%
9	7	63,6%	0	,0%	1	9,1%	3	27,3%
10	34	49,3%	18	26,1%	0	,0%	17	24,6%
11	14	45,2%	6	19,4%	0	,0%	11	35,5%
12	11	61,1%	6	33,3%	0	,0%	1	5,6%
13	11	28,9%	12	31,6%	1	2,6%	14	36,8%
14	18	46,2%	13	33,3%	0	,0%	8	20,5%
15	13	41,9%	8	25,8%	1	3,2%	9	29,0%
16	41	59,4%	11	15,9%	1	1,4%	16	23,2%
17	16	44,4%	5	13,9%	0	,0%	15	41,7%
18	34	64,2%	5	9,4%	1	1,9%	13	24,5%
19	10	66,7%	2	13,3%	0	,0%	3	20,0%
20	10	43,5%	7	30,4%	0	,0%	6	26,1%
21	25	52,1%	8	16,7%	0	,0%	15	31,3%
22	15	36,6%	7	17,1%	1	2,4%	18	43,9%

Tabla 49 Número y frecuencia de los centros educativos por grados académicos.

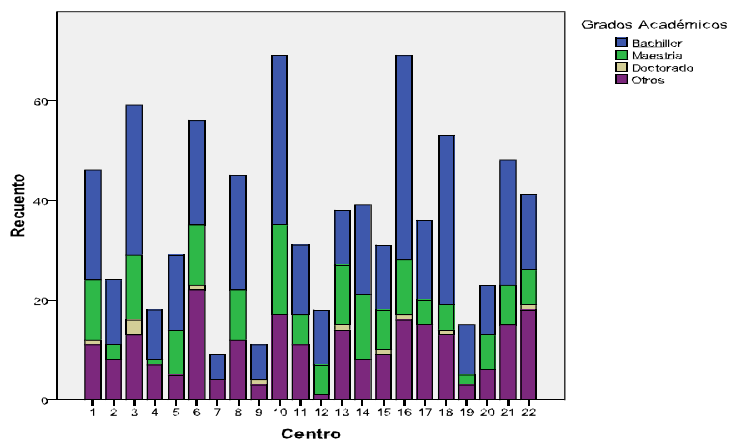


Figura 35: Distribución de los centros educativos por grados académicos.

Los datos señalan que son solamente 5 los profesores que están en posesión del grado de Doctor, de ellos 3 pertenecen al Centro 3. Exceptuando los Colegios 6 y 13 en los que solo tienen el título de bachiller el 37,5 % y el 28,9% respectivamente, en el resto de Centros alrededor del 50% tienen esta titulación.

Respecto al grado de Maestría, están en posesión de él entre el 6% y el 33% en los distintos Centros, exceptuando los Colegios 7 y 9 en los que no lo tiene ningún profesor.

e. Nivel de Titulación del Profesorado.

Nivel de titulación del profesorado	Frecuencia	Porcentaje
Educación Inicial	7	0,87
Educación Primaria	321	39,72
Educación Secundaria	377	46,66
Otros	103	12,75
Total	808	100,0

Tabla 50: Distribución por frecuencia y porcentaje en función al nivel de titulación del profesorado.

Respecto al nivel de la titulación del profesorado, los datos obtenidos indican que casi la mitad es de enseñanza secundaria –el 46,7%-; el 39,7% es de la enseñanza primaria y el resto se distribuye entre los otros niveles.

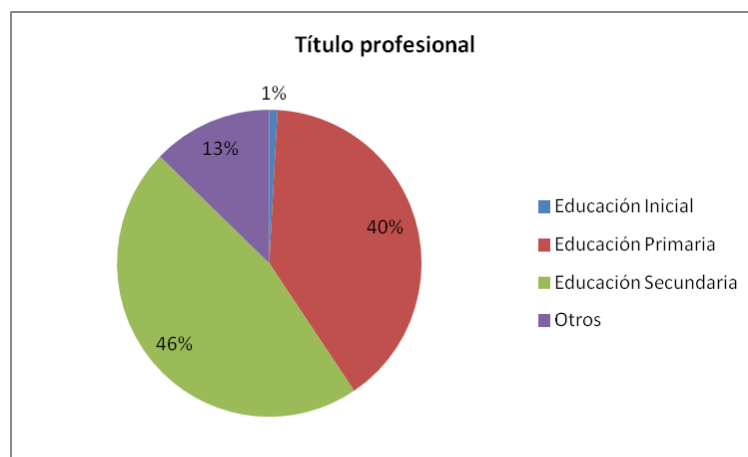


Figura 36: Distribución por porcentajes del nivel de la titulación del profesorado.

Tipo de Escuela en la que Labora		Frecuencia	Porcentaje
Estatal	Educación Inicial	3	0,9
	Educación Primaria	126	37,0
	Educación Secundaria	195	57,2
	Otros	17	5,0
	Total	341	100,0
Privada	Educación Inicial	4	,9
	Educación Primaria	195	41,8
	Educación Secundaria	182	39,0
	Otros	86	18,4
	Total	467	100,0

Tabla 51: Frecuencia y porcentaje a nivel de titulación del profesorado y tipo de escuela en la que labora.

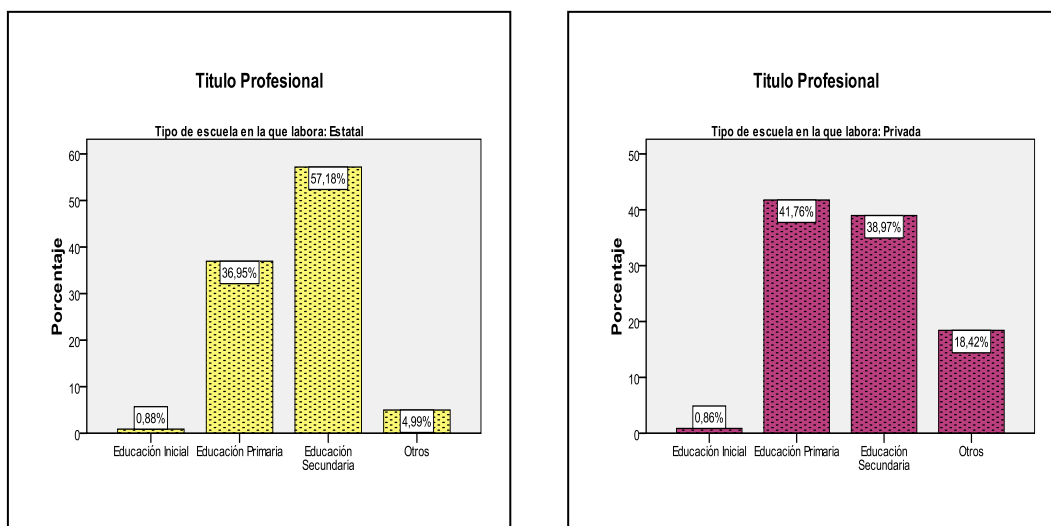


Figura 37: Distribución por porcentaje del profesorado en función del título profesional y por tipo de colegio.

Por lo que se refiere a la especialización del título profesional, observamos que el mayor número de los profesores está especializado en educación Secundaria: más de la mitad en los Centros Estatales y el 39 % en el caso de los Centros Privados. Por el contrario los especializados en Educación primaria son más numerosos en los de centros privados, el 41.8%, mientras que en los Públicos el porcentaje es sólo del 37%.

La tabla y figura siguientes presentan la distribución que se da en cada uno de los centros en los que desempeñan la docencia a los profesores consultados.

Título Profesional								
Centro	Educación Inicial		Educación Primaria		Educación Secundaria		Otros	
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
1	0	,0%	14	30,4%	31	67,4%	1	2,2%
2	0	,0%	9	37,5%	8	33,3%	7	29,2%
3	1	1,7%	25	42,4%	23	39,0%	10	16,9%
4	1	5,6%	5	27,8%	8	44,4%	4	22,2%
5	1	3,4%	23	79,3%	4	13,8%	1	3,4%
6	1	1,8%	25	44,6%	26	46,4%	4	7,1%
7	0	,0%	1	11,1%	5	55,6%	3	33,3%
8	0	,0%	18	40,0%	21	46,7%	6	13,3%
9	0	,0%	5	45,5%	5	45,5%	1	9,1%
10	0	,0%	24	34,8%	44	63,8%	1	1,4%
11	0	,0%	13	41,9%	15	48,4%	3	9,7%
12	0	,0%	0	,0%	17	94,4%	1	5,6%
13	1	2,6%	12	31,6%	23	60,5%	2	5,3%
14	0	,0%	16	41,0%	16	41,0%	7	17,9%
15	1	3,2%	13	41,9%	15	48,4%	2	6,5%
16	0	,0%	34	49,3%	22	31,9%	13	18,8%
17	1	2,8%	15	41,7%	13	36,1%	7	19,4%
18	0	,0%	18	34,0%	22	41,5%	13	24,5%
19	0	,0%	4	26,7%	9	60,0%	2	13,3%
20	0	,0%	11	47,8%	6	26,1%	6	26,1%
21	0	,0%	16	33,3%	25	52,1%	7	14,6%
22	0	,0%	20	48,8%	19	46,3%	2	4,9%

Tabla 52: Distribución de los Centros educativos por título profesional.

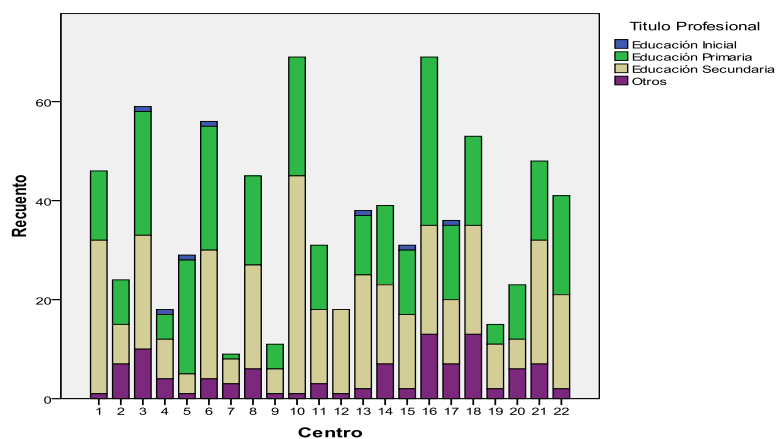


Figura 38: Porcentajes de los Centros educativos por la titulación profesional.

Las escuelas en las que trabaja el profesorado que ha participado en el estudio, son mayoritariamente privadas, -el 57% frente al 42,2% que son Estatales. Esta distribución ha obedecido a la disponibilidad de los Centros para obtener respuestas.

c. Distribución de la muestra por Edades

Edades	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 20	7	0,87
De 21 a 30	85	10,52
De 31 a 40	275	34,03
De 41 a 50	262	32,43
De 50 a más	179	22,15
Total	808	100,00

Tabla 53: Frecuencias y porcentajes de profesorado por edades.

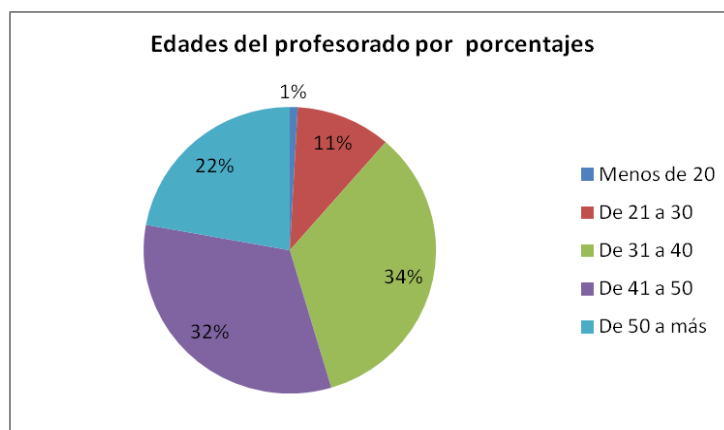


Figura 39: Edades del profesorado por porcentajes.

Los datos ponen de manifiesto que las edades intermedias de 31 a 40 y de 41 a 50 son las que superan ampliamente la mitad del profesorado; con más de 50 están el 22,2% y el resto tienen menos de 30 años, siendo solo el 9% de los que cuentan con menos de 20 años.

Tipo de Escuela en la que Labora		Frecuencia	Porcentaje
Estatal	Menos de 20	5	1,47
	De 21 a 30	13	3,81
	De 31 a 40	90	26,39
	De 41 a 50	142	41,64
	De 50 a más	91	26,69
	Total	341	100,0
Privada	Menos de 20	2	0,43
	De 21 a 30	72	15,42
	De 31 a 40	185	39,61
	De 41 a 50	120	25,70
	De 50 a más	88	18,84
	Total	467	100,0

Tabla 54: Frecuencia y porcentaje por edades y por tipo de escuela.

El profesorado de los centros estatales es sensiblemente de mayor edad que el de los centros privados: una cuarta parte tiene más de 50 años en los centros públicos y el 18,8 % en los privados. En el tramo de 41 a 50 años el 41,6% corresponde a los de los centros estatales y el 25,7 % a los de los Centros no estatales. En el resto de las distintas tramas de edades siempre corresponden los porcentajes de mayor edad a los participantes de los centros públicos.

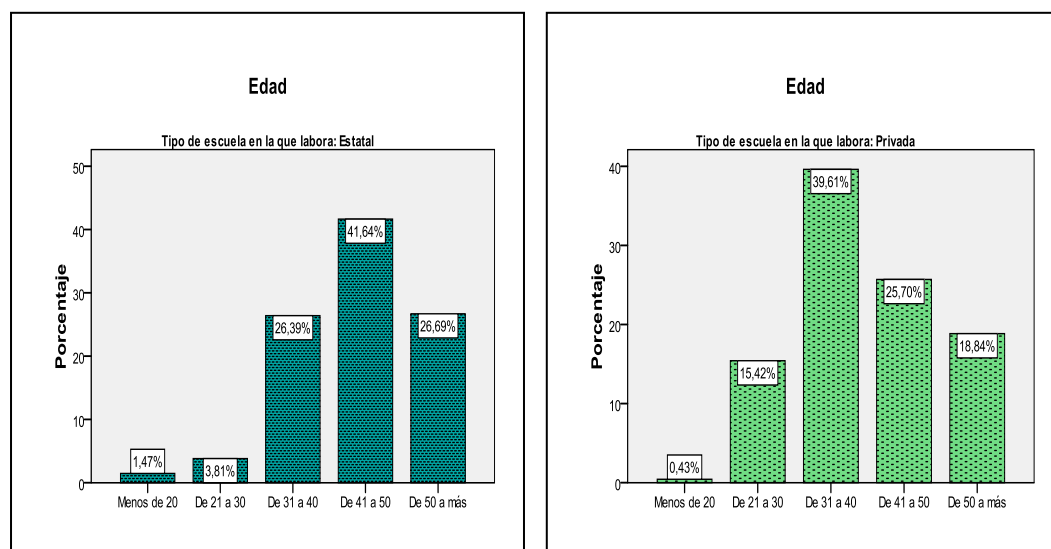


Figura 40: Distribución por porcentajes del profesorado en función de edades por tipo de colegio.

La figura y la tabla siguientes muestran la distribución que se da en cada uno de los Centros.

Edad										
Centro	Menos de 20		De 21 a 30		De 31 a 40		De 41 a 50		De 50 o más	
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
1	0	,0%	2	4,3%	7	15,2%	20	43,5%	17	37,0%
2	0	,0%	0	,0%	7	29,2%	9	37,5%	8	33,3%
3	0	,0%	12	20,3%	17	28,8%	18	30,5%	12	20,3%
4	0	,0%	2	11,1%	6	33,3%	4	22,2%	6	33,3%
5	0	,0%	6	20,7%	11	37,9%	6	20,7%	6	20,7%
6	2	3,6%	1	1,8%	11	19,6%	25	44,6%	17	30,4%
7	0	,0%	2	22,2%	0	,0%	3	33,3%	4	44,4%
8	0	,0%	6	13,3%	18	40,0%	16	35,6%	5	11,1%
9	0	,0%	0	,0%	1	9,1%	7	63,6%	3	27,3%
10	1	1,4%	1	1,4%	21	30,4%	34	49,3%	12	17,4%
11	2	6,5%	2	6,5%	6	19,4%	11	35,5%	10	32,3%
12	0	,0%	2	11,1%	4	22,2%	10	55,6%	2	11,1%
13	0	,0%	3	7,9%	15	39,5%	13	34,2%	7	18,4%
14	0	,0%	8	20,5%	13	33,3%	12	30,8%	6	15,4%
15	0	,0%	1	3,2%	11	35,5%	11	35,5%	8	25,8%
16	0	,0%	10	14,5%	34	49,3%	13	18,8%	12	17,4%
17	1	2,8%	7	19,4%	14	38,9%	8	22,2%	6	16,7%
18	0	,0%	6	11,3%	24	45,3%	10	18,9%	13	24,5%
19	0	,0%	4	26,7%	7	46,7%	2	13,3%	2	13,3%
20	1	4,3%	4	17,4%	9	39,1%	8	34,8%	1	4,3%
21	0	,0%	5	10,4%	25	52,1%	11	22,9%	7	14,6%
22	0	,0%	1	2,4%	14	34,1%	11	26,8%	15	36,6%

Tabla 55: Distribución de edades del profesorado por Centros Educativos.

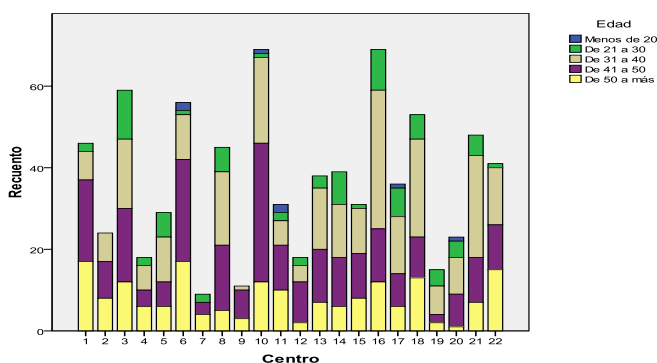


Figura 41: Distribución de los centros educativos por edades.

En lo que se refiere a las edades, indicar que solamente 7 profesores –el 0,85%- tienen menos de 20 años. En el tramo de 21 a 30 años se encuentran el 10% - 85 profesores-. El mayor número está en los tramos de 31 a 40 y de 41 a 50 –el 65 %

del total- que corresponde a 275 y 262 profesores respectivamente. Finalmente el grupo de más de 50 años hay 189 –el 23%- de la muestra.

g. Ubicación de los Centros Educativos por Distritos.

Ubicación de los Centros Educativos por Distritos	Frecuencia	Porcentaje
Barranco	6	26,53
San Isidro	7	32,16
Surquillo	9	41,31
Total	22	100,00

Tabla 56: Frecuencias y porcentajes de los centros educativos por distritos.

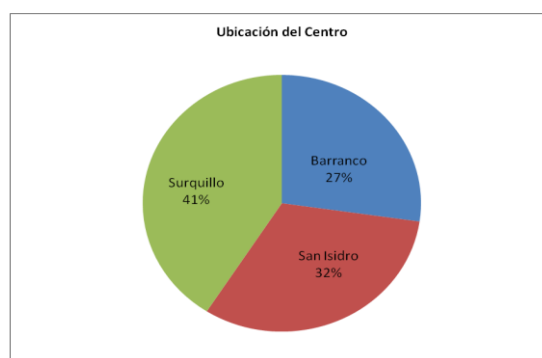


Figura 42: Porcentajes de la muestra por distritos.

Tipo de Escuela en la que Labora		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Estatal	Barranco	156	45,7	45,7	45,7
	San Isidro	56	16,4	16,4	62,2
	Surquillo	129	37,8	37,8	100,0
	Total	341	100,0	100,0	
Privada	Barranco	123	26,3	26,3	26,3
	San Isidro	220	47,1	47,1	73,4
	Surquillo	124	26,6	26,6	100,0
	Total	467	100,0	100,0	

Tabla 57: Frecuencia y porcentaje de los profesores por distintos distritos y por la ubicación de las escuelas.

En cuanto a la ubicación de centros educativos 34,5% de la muestra provienen del distrito de Barranco, 34,1% de San Isidro y 31,3% de Surquillo.

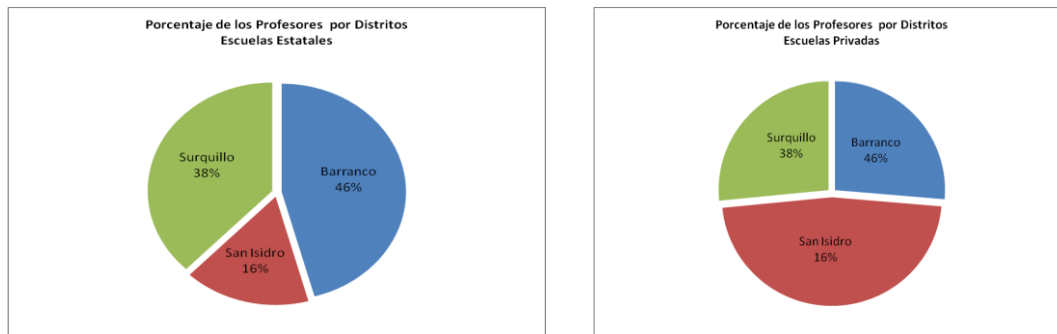


Figura 43: Distribución de los Centros educativos por distritos y tipo de escuelas.

En el caso del profesorado de Centros Estatales observamos que el 45,7 % trabajan en el distrito de Barranco mientras que en este distrito solo está situado el 26,3% de los Centros Privados. En cuanto al distrito de San Isidro, el 47,1% se sitúan en los centros privados y 16.4% en los centros estatales mientras en el distrito de Surquillo, el 37.8% están situados los centros estatales y el 25,7% en los centros privados.

Ubicación de los Centros Educativos por Distritos	Frecuencia	Porcentaje
Barranco	6	34,53
San Isidro	7	34,16
Surquillo	9	31,31
Total	22	100,00

Tabla 58: Frecuencia y porcentaje de los Centros Educativos por Distritos.

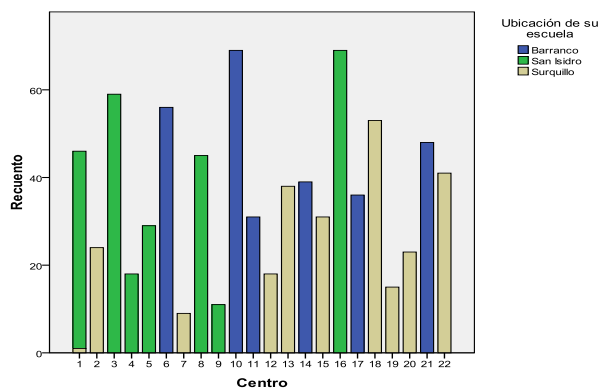


Figura 44: Distribución de los centros educativos por distritos.

En la tabla y la figura anterior se puede observar la distribución por frecuencias y porcentajes de los Centros Educativos por distritos. El 35% de la muestra provienen del distrito de Barranco, el 34% de San Isidro y 31% de Surquillo.

d. Nivel educativo en que se desempeña actualmente.

	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	374	46,29
Secundaria	434	53,71
Total	808	100,00

Tabla 59: Frecuencias y porcentajes del profesorado por el nivel educativo en que se desempeña.

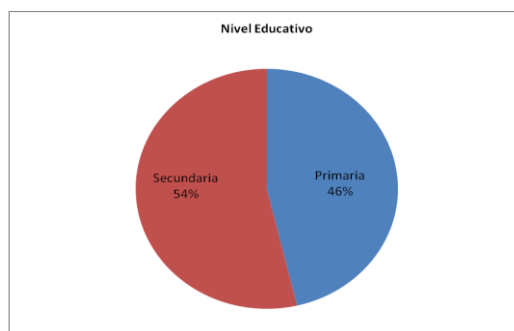


Figura 45: Porcentaje de la muestra por el nivel educativo en que se desempeña actualmente.

Sobre el nivel educativo que se desempeñan los profesores, actualmente el 53,7% son de educación secundaria y el 46,3% son de nivel educación primaria.

Tipo de Escuela en la que Labora	Nivel Educativo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Estatal	Primaria	142	41,6	41,6	41,6
	Secundaria	199	58,4	58,4	100,0
	Total	341	100,0	100,0	
Privada	Primaria	232	49,7	49,7	49,7
	Secundaria	235	50,3	50,3	100,0
	Total	467	100,0	100,0	

Tabla 60: Frecuencia y porcentaje del profesorado por tipo nivel educativo y tipo de escuela.

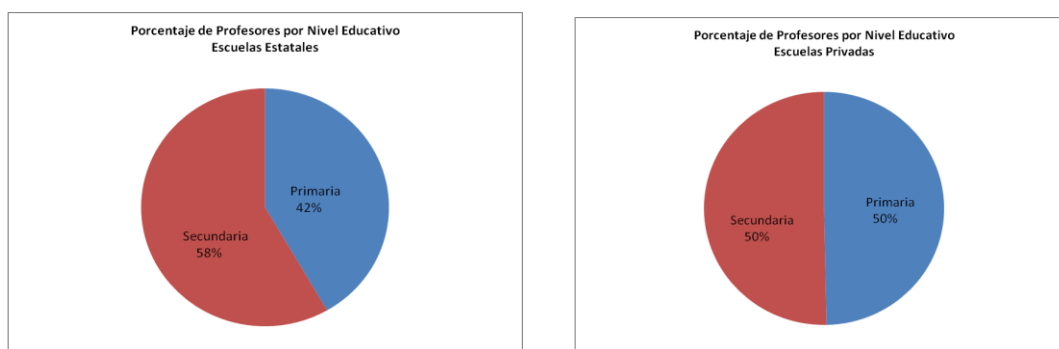


Figura 46: Distribución de los Centros educativos por nivel en que se desempeña actualmente y tipo de escuelas.

A destacar que el profesorado de los Centros privados se distribuye por igual en Primaria y en Secundaria; por el contrario el de los Centros Estatales desempeña la docencia un 41,6% % en Primaria y un 58,4% en secundaria.

La tabla y la figura siguientes muestran la distribución pormenorizada del nivel educativo en cada uno de los Centros consultados.

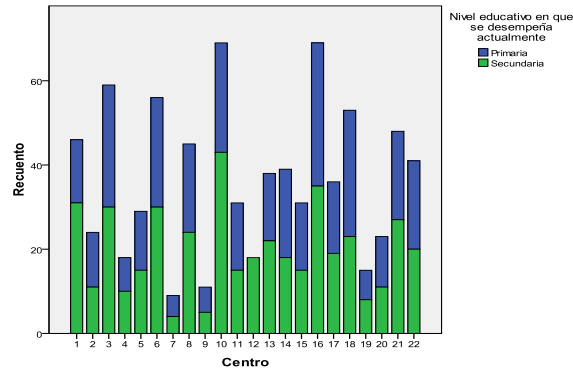


Figura 47: Distribución de los Centros Educativos por Nivel Educativo en que se desempeña los profesores actualmente.

i. Número de alumnos por aula.

Número de alumnos por aula	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 20	76	9,4	9,4	9,4
De 21 a 25	145	17,9	17,9	27,4
De 26 a 30	195	24,1	24,1	51,5
De 31 a 35	264	32,7	32,7	84,2
De 36 a 40	112	13,9	13,9	98,0
De 41 a más	16	2,0	2,0	100,0
Total	808	100,0	100,0	

Tabla 61: Distribución de los Centros Educativos por Nivel Educativo en que se desempeña los profesores actualmente.

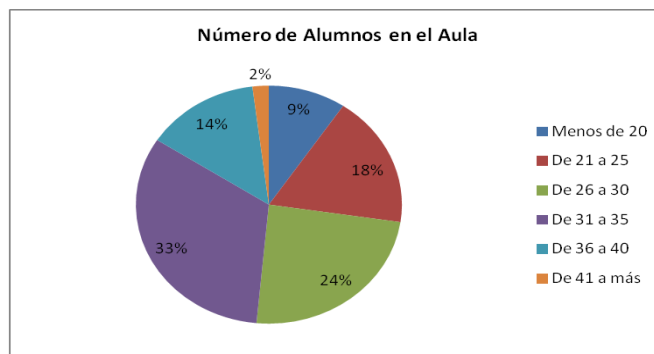


Figura 48: Porcentaje por número de alumnos en el aula.

En cuanto al número de alumnos por aula, se puede apreciar que el mayor porcentaje es de 31 a 35 alumnos por aula - 32.7%,- y sólo hay 2% de 41 a más alumnos en el aula. Una cuarta parte tiene de 26 a 30 estudiantes, un 17,9 % de 21 a 25, menos de 20 corresponde al 9,4 % y es mínimo el porcentaje de más de 41 alumnos – el 2%-.

Tipo de escuela en la que labora		Frecuencia	Porcentaje
Estatal	Menos de 20	11	3,22
	De 21 a 25	46	13,49
	De 26 a 30	110	32,26
	De 31 a 35	146	42,82
	De 36 a 40	24	7,04
	De 41 a más	4	1,17
	Total	341	100,0
Privada	Menos de 20	65	13,92
	De 21 a 25	99	21,20
	De 26 a 30	85	18,20
	De 31 a 35	118	25,27
	De 36 a 40	88	18,84
	De 41 a más	12	2,57
	Total	467	100,0

Tabla 62: Frecuencia y porcentaje por número de alumnos en el aula y por el tipo de escuela.

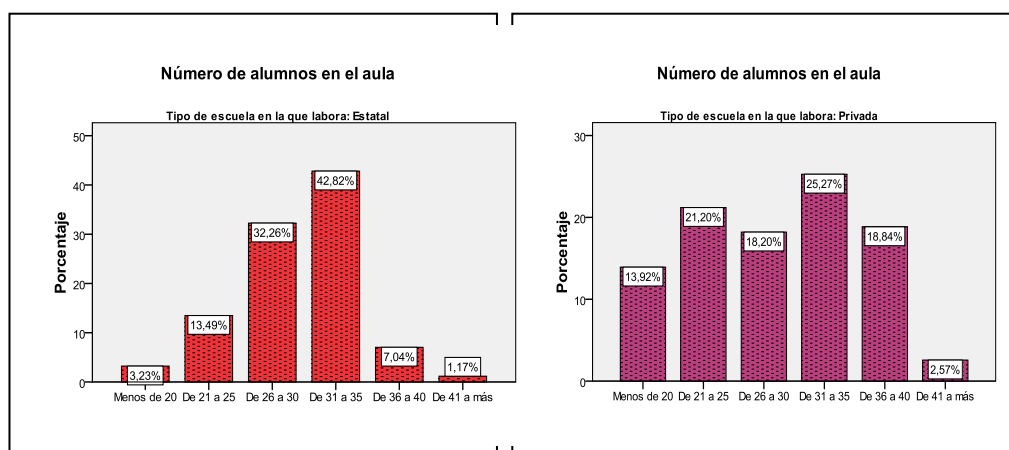


Figura 49: Porcentaje por número de alumnos en el aula y por el tipo de escuela.

Por lo que se refiere al número de alumnos por aula, se observa que tanto en los centros estatales como en los privados el mayor número se sitúa entre 31 y 35 estudiantes; en el resto de franjas, se puede decir que como tendencia general los centros estatales tienen menor número de alumnos por aula.

A continuación la figura y la tabla siguientes muestran la distribución del número de alumnos por aula en los distintos centros educativos.

Centros Educativos	Número de alumnos en el aula											
	Menos de 20		De 21 a 25		De 26 a 30		De 31 a 35		De 36 a 40		De 41 a más	
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
1	2	4,3%	7	15,2%	15	32,6%	17	37,0%	1	2,2%	4	8,7%
2	24	100,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
3	1	1,7%	6	10,2%	20	33,9%	19	32,2%	13	22,0%	0	,0%
4	18	100,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
5	1	3,4%	2	6,9%	7	24,1%	15	51,7%	4	13,8%	0	,0%
6	0	,0%	4	7,1%	18	32,1%	32	57,1%	2	3,6%	0	,0%
7	6	66,7%	2	22,2%	1	11,1%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
8	1	2,2%	6	13,3%	9	20,0%	23	51,1%	6	13,3%	0	,0%
9	7	63,6%	1	9,1%	2	18,2%	0	,0%	1	9,1%	0	,0%
10	0	,0%	6	8,7%	22	31,9%	39	56,5%	2	2,9%	0	,0%
11	0	,0%	4	12,9%	13	41,9%	14	45,2%	0	,0%	0	,0%
12	0	,0%	1	5,6%	10	55,6%	7	38,9%	0	,0%	0	,0%
13	1	2,6%	15	39,5%	12	31,6%	7	18,4%	3	7,9%	0	,0%
14	0	,0%	1	2,6%	9	23,1%	13	33,3%	13	33,3%	3	7,7%
15	0	,0%	3	9,7%	9	29,0%	13	41,9%	6	19,4%	0	,0%
16	0	,0%	36	52,2%	15	21,7%	12	17,4%	6	8,7%	0	,0%
17	0	,0%	3	8,3%	8	22,2%	17	47,2%	8	22,2%	0	,0%
18	1	1,9%	39	73,6%	13	24,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
19	12	80,0%	3	20,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
20	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%	12	52,2%	9	39,1%
21	1	2,1%	1	2,1%	2	4,2%	18	37,5%	26	54,2%	0	,0%
22	1	2,4%	5	12,2%	9	22,0%	17	41,5%	9	22,0%	0	,0%

Tabla 63: Número y porcentaje de los centros educativos por número de alumnos en el aula.

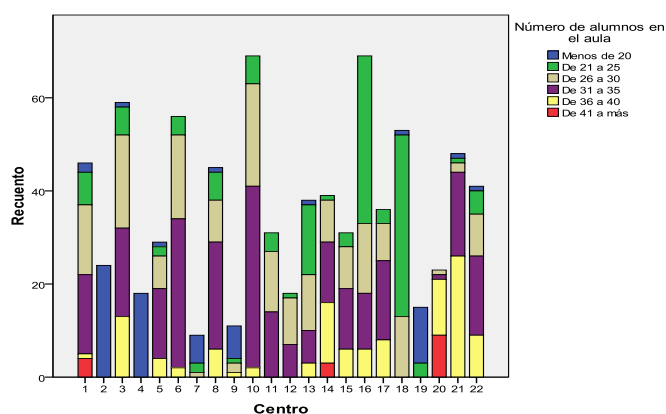


Figura 50: Distribución de los centros educativos por número de alumnos en el aula.

La distribución por cada uno de los Centros en cuanto al número de alumnos en el aula, queda expresada en la tabla y figura anteriores.

j. Actividades extras

Actividades Extras	Frecuencia	Porcentaje
Realiza estudios	432	53,35
Trabaja en otra institución	219	27,10
Hace deportes	157	19,43
Total	808	100,00

Tabla 64: Porcentajes del profesorado por actividades extras.

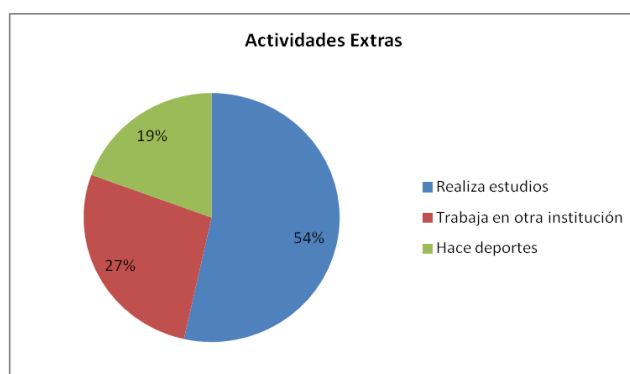


Figura 51: Distribución del profesorado por centros educativos.

En cuanto a las actividades extras de los profesores se puede observar que el 53.5 % de los profesores realizan estudios, el 27.1% trabaja en otras instituciones y el 19.4 % se dedica a actividades deportivas.

Tipo de Escuela en la que Labora		Frecuencia	Porcentaje
Estatal	Realiza estudios	202	59,24
	Trabaja en otra institución	87	25,51
	Hace deportes	52	15,25
	Total	341	100,0
Privada	Realiza estudios	230	49,25
	Trabaja en otra institución	132	28,27
	Hace deportes	105	22,48
	Total	467	100,00

Tabla 65: Número y porcentajes de los centros educativos por actividades extras del profesorado y por tipo de escuela.

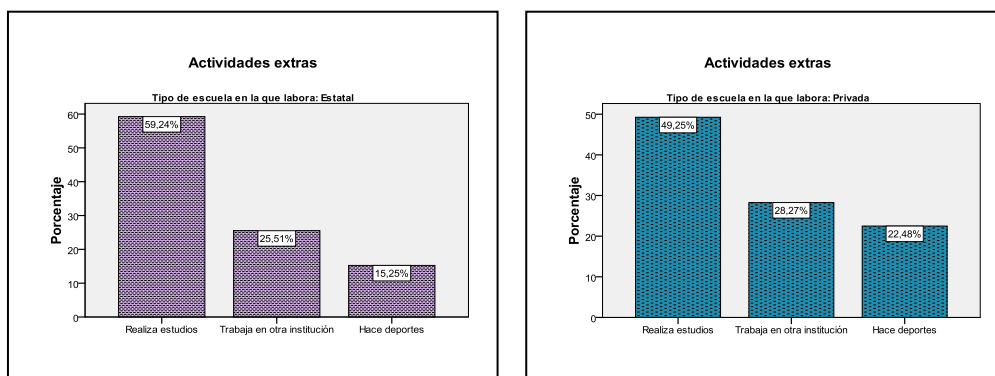


Figura 52: Porcentaje del profesorado por actividades extras y por tipo de escuela.

De acuerdo con la tabla y figuras anteriores, se observa que se da una distribución muy parecida en las actividades extras del profesorado de los centros estatales y privados, casi la mitad de los profesores en ambos centros realizan estudios. El 25.5% de los profesores de centros estatales trabajan en otra Institución, mientras que en los centros privados solamente es el 28.3%. En cuanto a los profesores que hacen deportes, el 22.5% en los centros privados y el 15.2% en los centros estatales.

Centro	Actividades Extras					
	Realiza estudios		Trabaja en otra institución		Hace deportes	
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
1	29	63,0%	9	19,6%	8	17,4%
2	8	33,3%	9	37,5%	7	29,2%
3	31	52,5%	11	18,6%	17	28,8%
4	6	33,3%	11	61,1%	1	5,6%
5	13	44,8%	9	31,0%	7	24,1%
6	31	55,4%	17	30,4%	8	14,3%
7	4	44,4%	2	22,2%	3	33,3%
8	18	40,0%	13	28,9%	14	31,1%
9	4	36,4%	5	45,5%	2	18,2%
10	47	68,1%	14	20,3%	8	11,6%
11	19	61,3%	7	22,6%	5	16,1%
12	9	50,0%	4	22,2%	5	27,8%
13	27	71,1%	9	23,7%	2	5,3%
14	17	43,6%	14	35,9%	8	20,5%
15	15	48,4%	9	29,0%	7	22,6%
16	31	44,9%	21	30,4%	17	24,6%
17	21	58,3%	4	11,1%	11	30,6%
18	26	49,1%	14	26,4%	13	24,5%
19	11	73,3%	3	20,0%	1	6,7%
20	13	56,5%	8	34,8%	2	8,7%
21	31	64,6%	13	27,1%	4	8,3%
22	21	51,2%	13	31,7%	7	17,1%

Tabla 66: Número y porcentaje de cada uno de los centros educativos por actividades extras del profesorado.

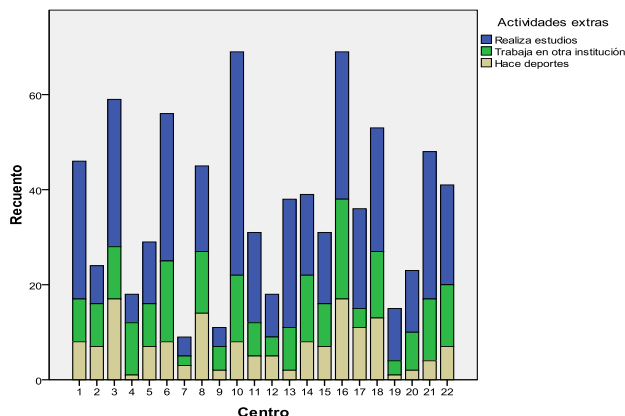


Figura 53: Distribución de los porcentajes de los centros educativos por número de actividades extras.

La distribución por cada uno de los Centros en los que trabaja el profesorado consultado, queda expresada en la tabla y figura anteriores.

Respecto a las actividades extras se aprecia mayor porcentaje de los profesores que hacen estudios; se da un porcentaje considerable de los que trabajan en otras instituciones y un número importante del profesorado que hace deportes.

2.2. Análisis de los resultados del Cuestionario de Desempeño docente.

2.2.1. Estadísticos descriptivos del Desempeño docente.

Se han calculado los estadísticos descriptivos de los ítems (juicios) del cuestionario (tabla 45).

Estadísticos Descriptivos del Desempeño Docente	N	Media	Des. Típica	Asimetría		Curtosis	
				Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
1. Los logros, el progreso y el buen rendimiento de los alumnos.	808	5,03	1,035	-,916	,086	,419	,172
2. La formación académica y la actualización permanente del profesorado.	808	5,20	1,018	-1,403	,086	2,031	,172
3. El clima de trabajo positivo, cordial, libre, cooperativo y de respeto entre profesores.	808	4,95	1,343	-1,383	,086	1,294	,172
4. El reconocimiento, apoyo en el trabajo y el esfuerzo que realizan los profesores.	808	4,71	1,419	-1,023	,086	,244	,172
5. La remuneración económica el adecuado salario	808	4,10	1,764	-,480	,086	-1,114	,172
6. El trabajo conjunto con los padres de familia.	808	4,38	1,470	-,578	,086	-,621	,172
7. La realización personal y profesional a través de la realización de la tarea educativa.	807	5,14	1,010	-1,229	,086	1,685	,172
8. El disponer de materiales, recursos didácticos e infraestructura adecuada.	808	4,88	1,211	-1,090	,086	,864	,172

Estadísticos Descriptivos del Desempeño Docente	N	Media	Des. Típica	Asimetría		Curtosis	
Variables	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
9. La falta de reconocimiento y apoyo al trabajo por parte de autoridades del centro y/o padres de familia.	808	4,28	1,644	-,632	,086	-,724	,172
10. Los problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje.	808	4,21	1,533	-,549	,086	-,658	,172
11. El clima inadecuado de trabajo: sobrecarga de actividades.	807	4,25	1,635	-,647	,086	-,696	,172
12. Las limitaciones de tiempo y recursos materiales.	808	4,18	1,436	-,589	,086	-,356	,172
13. La falta de confianza, apoyo y trabajo en equipo por parte de los docentes.	808	4,11	1,520	-,588	,086	-,504	,172
14. La remuneración económica baja.	808	4,04	1,755	-,475	,086	-1,080	,172
15. El alto número de alumnos por aula.	808	4,02	1,744	-,491	,086	-1,031	,172
16. El poco apoyo que muestran algunos padres de familia en el desarrollo integral de sus hijos.	808	4,52	1,539	-,868	,086	-,296	,172
17. Diseñar actividades innovadoras que les resulten atractivas.	808	5,26	1,066	-1,662	,086	2,599	,172
18. Niños con problemas de aprendizaje conductuales y familiares.	808	4,82	1,349	-1,201	,086	,881	,172
19. Capacitación permanente.	808	5,03	1,222	-1,463	,086	1,993	,172
20. Descubrir y potencializar las habilidades de sus alumnos, motivarlos para su aprendizaje.	808	5,33	,984	-1,780	,086	3,688	,172
21. Uso adecuado de las nuevas tecnologías.	808	5,15	1,148	-1,609	,086	2,504	,172
22. Estrategias para educar en valores	808	5,33	1,024	-1,865	,086	3,704	,172
23. Lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos.	808	5,37	,914	-1,642	,086	2,922	,172
24. Lograr las competencias necesarias en el tiempo programado.	807	5,06	1,082	-1,363	,086	2,087	,172
25. Capacidad de establecer vínculos de: confianza, cariño, respeto, firmeza y cercanía con los alumnos	808	5,53	,836	-2,350	,086	7,345	,172
26. Responsabilidad y preparación académica-profesional.	808	5,54	,813	-2,408	,086	7,825	,172
27. Docente creativo, innovador, entusiasta y motivador.	808	5,61	,704	-2,161	,086	6,191	,172
28. Paciencia, comprensión y empatía tanto con los alumnos como con los padres.	808	5,47	,805	-1,945	,086	5,168	,172
29. Empleo de estrategias metodológicas docentes adecuadas.	808	5,47	,824	-2,050	,086	5,890	,172
30. Coherencia entre lo que decimos y hacemos	808	5,59	,793	-2,769	,086	10,454	,172
31. Conocimiento y trabajo con el grupo.	808	5,41	,813	-1,609	,086	3,508	,172
32. Buena formación profesional del docente.	808	5,62	,720	-2,449	,086	7,834	,172
33. Entrega y responsabilidad.	808	5,58	,767	-2,300	,086	6,746	,172
34. Reconocimiento de la labor por parte de los alumnos, padres de familia y Centro Educativo.	808	4,75	1,253	-1,071	,086	,890	,172
35. Buen rendimiento académico y personal en los estudiantes.	808	4,89	1,120	-1,034	,086	,861	,172
36. Comunicación, apoyo y trabajo en equipo entre docentes.	808	5,07	1,089	-1,341	,086	1,790	,172
37. Apoyo de las autoridades del Centro Educativo.	808	4,98	1,306	-1,362	,086	1,248	,172
38. Recursos para el ejercicio de la docencia.	808	4,90	1,198	-1,066	,086	,690	,172
39. Compromiso, diálogo y acercamiento de los padres de familia para con sus hijos y con el docente.	808	4,90	1,224	-1,142	,086	,995	,172
40. Problemas de conducta de los alumnos.	808	4,41	1,513	-,759	,086	-,367	,172
41. Problemas de comunicación.	808	4,05	1,585	-,487	,086	-,816	,172
42. Falta de apoyo a la actuación del profesor por parte de los padres.	807	4,44	1,491	-,703	,086	-,439	,172
43. Desafío a la autoridad del docente.	808	3,79	1,768	-,280	,086	-1,239	,172
44. Demasiados alumnos por aula.	808	3,68	1,811	-,208	,086	-1,309	,172
45. Padres sobreprotectores.	808	4,45	1,552	-,752	,086	-,497	,172

Tabla 67: Estadísticos descriptivos del Desempeño Docente en total.

La observación de los datos evidencia el gran acuerdo en las valoraciones de los profesores participantes. En ningún caso las desviaciones típicas llegan al 2,00. Los juicios donde el recorrido de las series es más corto – es decir hay mayor acuerdo - son los siguientes:

Juicio 27: “Docente creativo, innovador, entusiasta y motivador”, con desviación ,704; juicio 32: “Buena profesión profesional del docente” con desviación ,720; el juicio 33: “Entrega, responsabilidad, capacitación permanente” con desviación ,767; el juicio 30: “Coherencia entre lo que decimos y hacemos” con desviación ,793; el juicio “paciencia, comprensión y empatía tanto con los alumnos como con los padres” con desviación ,805; el juicio 31: “Conocimiento y trabajo con el grupo” con desviación ,813; el juicio 26: “Responsabilidad y preparación académica-profesional” con desviación ,813; el juicio 29: “Empleo de estrategias metodológicas docente adecuadas” con desviación ,824; el juicio 25: “Capacidad de establecer vínculos de confianza, cariño, respeto, firmeza y cercanía con los alumnos” con desviación ,836; el juicio 23: “Lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos” con desviación de ,914 y el juicio 20: “Descubrir y potenciar las habilidades de los alumnos, motivarlos para su aprendizaje con desviación ,984.

Por lo que se refiere al acuerdo con las distintas variables consideradas hemos de indicar: que las medias de las valoraciones oscilan entre 5,62 y 3,68 (en una escala de 6 puntos).

Las variables con las que registra mayor acuerdo son las siguientes: la variable 32 “Buena formación profesional del docente con una media de 5,62; la 27 “Docente creativo, innovador, entusiasta y motivador” con una media de 5,61; la 30 “Coherencia entre lo que decimos y hacemos” con una media de 5,59; la 33 “Entrega, responsabilidad, capacitación permanente con una media de 5,55; la 26 “Responsabilidad y preparación académica-profesional” con una media de 5,54; la 25 “Capacidad de establecer vínculos de: confianza, cariño, respeto, firmeza, y cercanía con los alumnos” con una media de 5,53; la 29 “Empleo de estrategias metodológicas adecuadas” con una media de 5,47; la 28 “Paciencia, comprensión y empatía tanto con los alumnos como con los padres” con media de 5,47; la 31 “Conocimiento y trabajo con el grupo” con una media de 5,41; la 23 “Lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos” con media de 5,37; la 22 “Estrategias para

educar en valores” con una media de 5,33 y finalmente la 20 “Descubrir y potencializar las habilidades de sus alumnos, motivarlos para su aprendizaje” con media de 5,33. Todo ello queda expresado gráficamente en la figura siguiente:

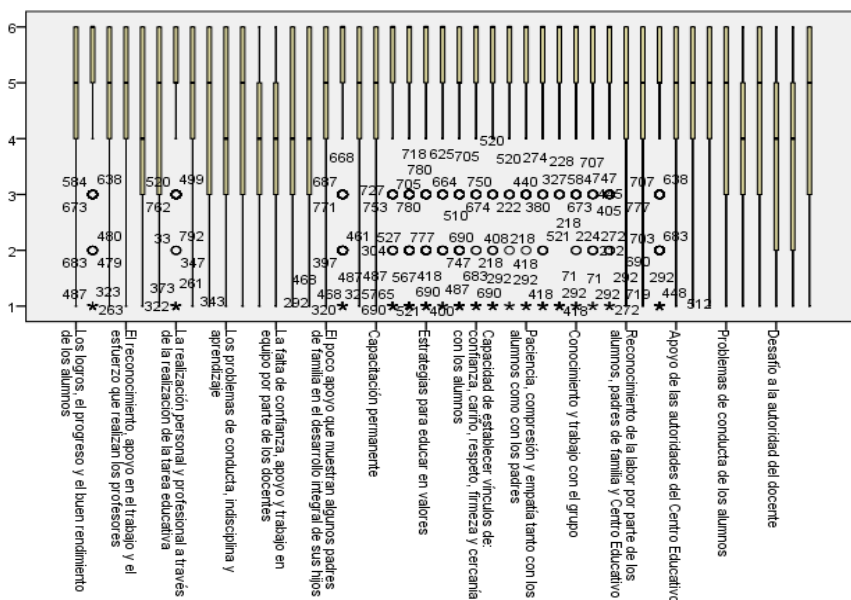


Figura 54: Gráfico de Caja de las valoraciones en la escala de Desempeño docente.

2.2.2. Estadísticos descriptivos del desempeño docente por tipo de escuelas: estatales y privadas y análisis de diferencias entre las variables.

Como inicio del estudio descriptivo de los datos sobre el Cuestionario de Desempeño docente hemos de indicar de manera global:

- Que en general hay bastantes similitudes entre las respuestas dadas por el profesorado de Centros Estatales y de los Privados y ello, a pesar de los diferentes contextos y procedencia socio-económica de los estudiantes que asisten a unos y otros Colegios.
- Que han respondido un gran número de profesores tanto de Centros Estatales (341), como de Privados (467) y, a pesar de esto, las desviaciones típicas en unos y otros casos son muy aceptables, es decir que el recorrido de las series de los datos es corto y, por tanto, se aprecia gran semejanza en las respuestas emitidas por el profesorado.

En cuanto al análisis de diferencias entre las variables en función del tipo público/privado, se ha realizado una prueba para comprobar la normalidad de la distribución, en este caso la de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Los resultados señalan que todas las distribuciones no se ajustan a la distribución normal. Por ello, se ha utilizado la prueba de contraste U de Mann-Whitney para muestras independientes. Los resultados se sintetizan en la siguiente tabla.

A partir de estas apreciaciones generales se van a estudiar los datos de cada uno de los aspectos que se han valorado en el cuestionario.

a. Aspectos relacionados con la satisfacción del desempeño docente.

TIPO DE ESCUELA	ESTATAL			PRIVADA			Dif. Sig.
	N	Media	Des. Típica	N	Media	Des. Típica	
1. Los logros, el progreso y el buen rendimiento de los alumnos.	341	4,97	1,157	467	5,08	,936	,685
2. La formación académica y la actualización permanente del profesorado.	341	5,17	1,058	467	5,22	,989	,644
3. El clima de trabajo positivo, cordial, libre, cooperativo y de respeto entre profesores.	341	4,76	1,513	467	5,09	1,185	,010**
4. El reconocimiento, apoyo en el trabajo y el esfuerzo que realizan los profesores.	341	4,54	1,578	467	4,84	1,277	,048*
5. La remuneración económica, el adecuado salario.	341	3,61	1,956	467	4,45	1,515	,000**
6. El trabajo conjunto con los padres de familia.	341	4,17	1,589	467	4,54	1,359	,003**
7. La realización personal y profesional a través de la realización de la tarea educativa.	341	5,05	1,121	466	5,21	,916	,152
8. El disponer de materiales, recursos didácticos e infraestructura adecuada.	341	4,70	1,414	467	5,01	1,019	,034*

Tabla 68: Distribución por número, media y desviación típica sobre los aspectos relacionados con la satisfacción del desempeño docente.

(*Existen diferencias significativas al 0,05). (**Existen diferencias significativas al 0,01)

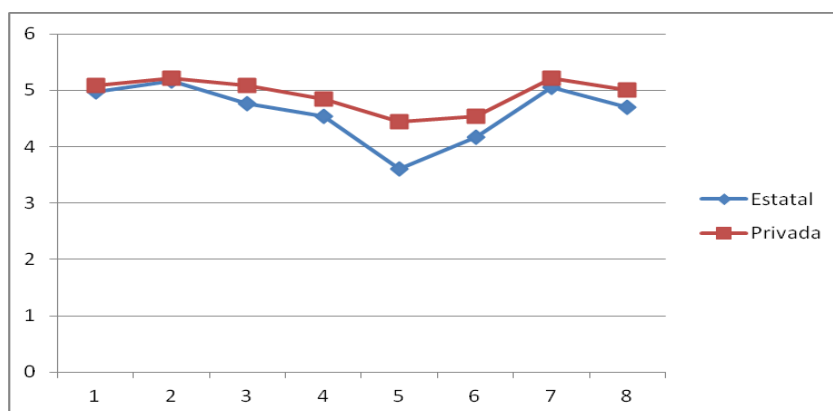


Figura 55: Distribución por media sobre los aspectos relacionados con la satisfacción del desempeño docente a nivel estatal y privada.

Las valoraciones de todos los ítems relacionados con la satisfacción del desempeño docente muestran un gran acuerdo tanto de la escuela estatal como en la privada. Se destaca que los ítems 2: “La formación académica y la actualización permanente del profesorado”; y 7: “La realización personal y profesional a través de la realización de la tarea educativa”, tienen medias que ponen de manifiesto un alto acuerdo de las opiniones del profesorado y con desviaciones típicas aceptables que indican gran similitud en las respuestas de los consultados -el recorrido de la serie e corto-.

Por el contrario el ítem 5 que se refiere a la satisfacción producida por “La remuneración económica y la adecuación del salario”, tiene las medias más alejadas del “Completo acuerdo” y con desviaciones típicas relativamente altas que indican que hay mayores divergencias en las respuestas –el recorrido de las series es más amplio-.

Según los datos que aparecen en esta tabla, existen diferencias significativas al 0.01 entre las escuelas estatales y privadas en los ítems 3, 5 y 6: “El clima de trabajo positivo, cordial, libre, cooperativo y de respeto entre profesores”; “La remuneración económica, el adecuado salario”; y “El trabajo conjunto con los padres de familia”.

También, existen diferencias significativas al 0.05 entre las escuelas estatales y privadas en los ítems 4 y 8: “El reconocimiento, apoyo en el trabajo y el esfuerzo que realizan los profesores” y “El disponer de materiales, recursos didácticos e infraestructura adecuada”.

b. Aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente.

TIPO DE ESCUELA	ESTATAL			PRIVADA			Dif. Sig.
	N	Media	Des. Típica	N	Media	Des. Típica	
9. La falta de reconocimiento y apoyo en el trabajo por parte de autoridades del centro y/o padres de familia.	341	4,10	1,682	467	4,41	1,605	,008**
10. Los problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje de los alumnos.	341	4,11	1,582	467	4,29	1,494	,156
11. El clima inadecuado de trabajo: sobrecarga de actividades.	340	3,95	1,645	467	4,47	1,594	,000**
12. Las limitaciones de tiempo y recursos materiales.	341	4,08	1,455	467	4,25	1,420	,055
13. La falta de confianza, apoyo y trabajo en equipo por parte de los compañeros.	341	3,97	1,507	467	4,21	1,523	,099
14. La remuneración económica baja.	341	3,91	1,790	467	4,14	1,725	,090
15. El alto número de alumnos por aula.	341	3,87	1,753	467	4,13	1,732	,030*

Tabla 69: Distribución por número, media y desviación típica sobre los aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente.

*Existen diferencias significativas al 0,05). (**Existen diferencias significativas al 0,01)

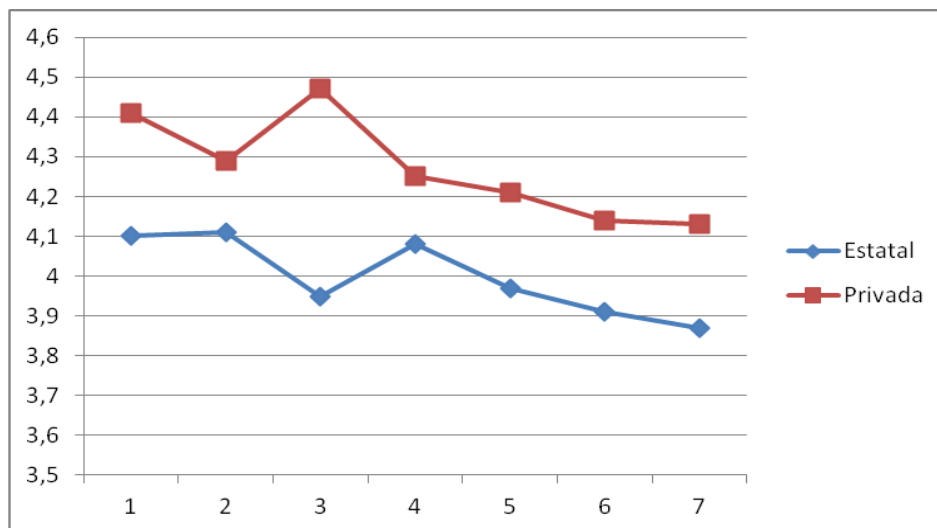


Figura 56: Distribución por media sobre los aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente a nivel estatal y privada.

En cuanto a los aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente, los resultados muestran que en la mayoría de los ítems, tanto el profesorado de la escuela estatal como el de la privada, está bastante de acuerdo en las respuestas.

Los aspectos más destacados que influyen de manera negativa en el desempeño docente en la escuela estatal son los ítems 10: “Los problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje de los alumnos”; el ítem 9: “La falta de reconocimiento y apoyo en el trabajo por parte de autoridades del centro y/o padres de familia”; y el ítem 12: “Las limitaciones de tiempo y recursos materiales”. En la escuela privada, se destaca que influye de manera negativa el ítem 11: “El clima inadecuado de trabajo: sobrecarga de actividades”. En los ítems 9 y 10 coinciden con las valoraciones de sus compañeros de la escuela estatal.

En los datos que muestra la tabla anterior, podemos observar que existen diferencias significativas al 0,01 entre las escuelas estatales y privadas en los ítems 9 y 11: “La falta de reconocimiento y apoyo en el trabajo por parte de autoridades del centro y/o padres de familia” y “El clima inadecuado de trabajo: sobrecarga de actividades”. Asimismo, existen diferencias significativas al 0.05 entre las escuelas estatales y privadas en el ítem 15 “El alto número de alumnos por aula”.

c. Desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.

TIPO DE ESCUELA	ESTATAL			PRIVADA			Dif. Sig.
	N	Media	Des. Típica	N	Media	Des. Típica	
16. Buscar estrategias para responder a la falta de apoyo de los padres en el desarrollo integral de sus hijos.	341	4,45	1,668	467	4,58	1,437	,781
17. Diseñar actividades, innovadoras que resulten atractivas en la enseñanza.	341	5,18	1,185	467	5,32	,967	,354
18. Ayudar a los alumnos con problemas de aprendizaje, de conducta y de relaciones familiares.	341	4,64	1,474	467	4,95	1,235	,008**
19. Capacitación profesional permanente.	341	4,90	1,385	467	5,13	1,078	,136
20. Descubrir y potenciar las habilidades de los alumnos, motivarlos para el aprendizaje.	341	5,22	1,061	467	5,40	,918	,018*
21. Uso adecuado de las nuevas tecnologías.	341	5,14	1,162	467	5,16	1,138	,979
22. Estrategias para educar en valores.	341	5,24	1,082	467	5,39	,976	,036*
23. Lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos.	341	5,32	,997	467	5,41	,848	,516
24. Lograr las competencias necesarias en el tiempo programado.	341	5,05	1,181	466	5,06	1,005	,344

Tabla 70: Distribución por número, media y desviación típica sobre los desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.

(*Existen diferencias significativas al 0,05). (**Existen diferencias significativas al 0,01)

Los datos subrayan los principales desafíos de los profesores sobre el desempeño docente en las escuelas estatales y privadas: el primero es “Lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos”, el otro se refiere a las “Estrategias para educar en valores”, “Descubrir y potenciar las habilidades de los alumnos, motivarlos para el aprendizaje y diseñar actividades, innovadoras que resulten atractivas en la enseñanza”. Todos estos desafíos tienen desviaciones típicas muy pequeñas y, por tanto se pone de manifiesto una gran similitud en las respuestas.

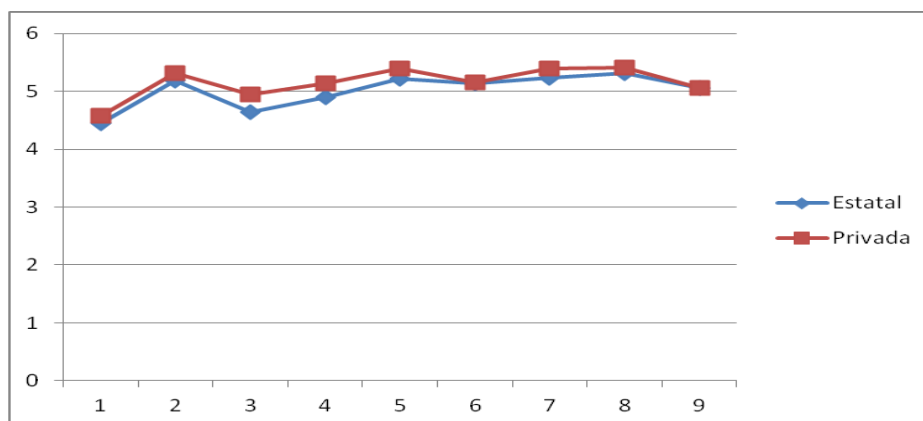


Figura 57: Distribución por media sobre los desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.

La tabla anterior nos muestra que existen diferencias significativas al 0,01 entre las escuelas estatales y privadas en el ítem 18: “Ayudar a los alumnos con problemas de aprendizaje, de conducta y de relaciones familiares”.

Igualmente, se constata que existen diferencias significativas al 0.05 entre las escuelas estatales y las privadas en los ítems 20 y 22: “Descubrir y potenciar las habilidades de los alumnos, motivarlos para el aprendizaje” y “Estrategias para educar en valores”.

d. Factores relacionadas con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos.

TIPO DE ESCUELA	ESTATAL			PRIVADA			Dif. Sig.
	N	Media	Des. Típica	N	Media	Des. Típica	
25. Capacidad de establecer vínculos de: confianza, cariño, respeto, firmeza y cercanía con los alumnos.	341	5,48	,919	467	5,57	,762	,327
26. Responsabilidad en la preparación y actualización profesional.	341	5,49	,877	467	5,62	,666	,553
27. Docente creativo, innovador, entusiasta y motivador.	341	5,60	,755	467	5,48	,751	,735
28. Paciencia, comprensión y empatía tanto con los alumnos como con los padres.	341	5,47	,876	467	5,48	,759	,440
29. Empleo de estrategias metodológicas adecuadas.	341	5,46	,905	467	5,63	,722	,458
30. Coherencia entre lo que decimos y hacemos.	341	5,53	,879	467	5,43	,770	,118
31. Implicación personal en el trabajo de equipo.	341	5,39	,869	467	5,57	,762	,745

Tabla 71: Distribución por número, media y desviación típica sobre los factores relacionadas con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos.

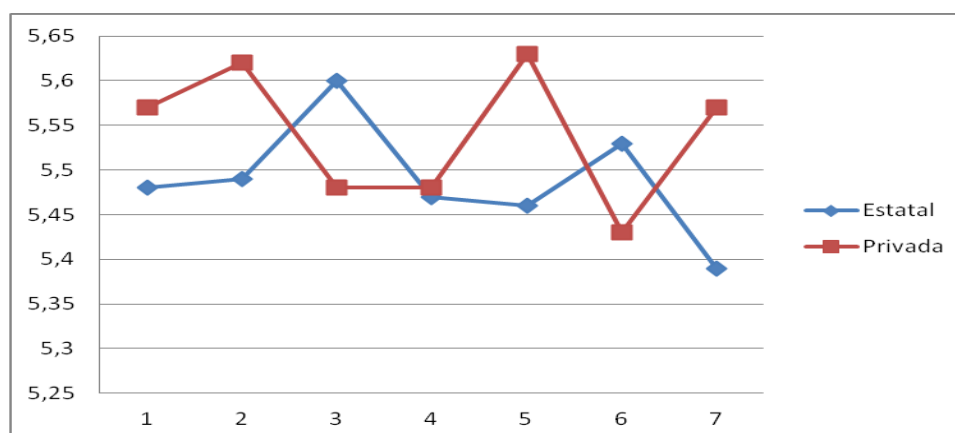


Figura 58: Distribución por media sobre los factores relacionados con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos.

En estos resultados se puede observar que la mayoría de los profesores encuestados están muy de acuerdo con los factores relacionados con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos, tanto en los centros estatales como en los privados. También, se puede apreciar la gran semejanza de las respuestas de los profesores encuestados.

A partir de los datos de la tabla anterior, se aprecia que no existen diferencias significativas entre las escuelas estatales y privadas.

e. Aspectos relacionados con el buen desempeño de la profesión docente.

TIPO DE ESCUELA	ESTATAL			PRIVADA			Dif. Sig.
	N	Media	Des. Típica	N	Media	Des. Típica	
32. Buena formación profesional del docente.	341	5,60	,790	467	5,64	,664	,905
33. Entrega, responsabilidad y capacitación permanente.	341	5,55	,816	467	5,61	,728	,330
34. Reconocimiento de la labor por parte de los alumnos, padres de familia y Centro Educativo.	341	4,57	1,436	467	4,89	1,081	,019*
35. Buen rendimiento académico y personal en los estudiantes.	341	4,77	1,271	467	4,99	,986	,083
36. Comunicación, apoyo y trabajo en equipo entre docentes.	341	4,95	1,213	467	5,16	,980	,057
37. Apoyo de las autoridades del Centro Educativo.	341	4,67	1,510	467	5,21	1,080	,000**
38. Recursos materiales para el ejercicio de la docencia.	341	4,76	1,348	467	5,00	1,065	,074

Tabla 72: Distribución por número, media y desviación típica sobre los aspectos relacionados con el buen desempeño de la profesión docente.

(*Existen diferencias significativas al 0,05). (**Existen diferencias significativas al 0,01)

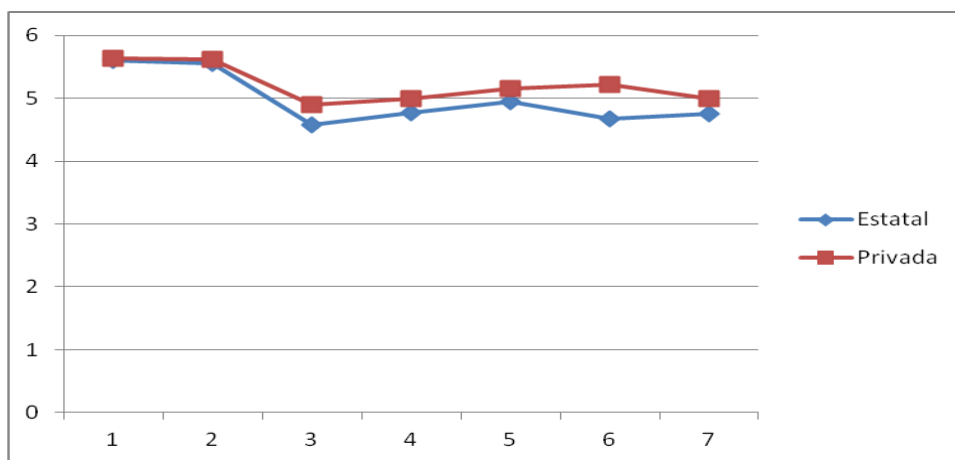


Figura 59: Distribución por media sobre los aspectos relacionados con el buen desempeño de la profesión docente.

Los aspectos relacionados con el buen desempeño de la profesión docente según las opiniones de los profesores encuestados en las escuelas estatales y en las privadas, destacan por un lado, “La buena formación profesional del docente” y “La entrega, responsabilidad y capacitación permanente”. También se puede observar en la valoración de estos juicios que el recorrido de la serie es muy corto y, por tanto que las desviaciones típicas son muy aceptables.

Según los resultados que muestra la tabla anterior, existen diferencias significativas al 0,01 entre las escuelas estatales y las privadas en el ítem 37 “Apoyo de las autoridades del Centro Educativo” y al 0,05 en el ítem 34 “Reconocimiento de la labor por parte de los alumnos, padres de familia y Centro Educativo.

f. Problemas que se producen en la relación profesor/alumno, en las aulas.

TIPO DE ESCUELA	ESTATAL			PRIVADA			Dif. Sig.
	N	Media	Des. Típica	N	Media	Des. Típica	
39. Falta de compromiso y diálogo de los padres de familia para con sus hijos y con el docente.	341	4,80	1,340	467	4,97	1,128	,232
40. Problemas de conducta de los alumnos.	341	4,25	1,648	467	4,53	1,396	,064
41. Problemas de comunicación.	341	3,97	1,624	467	4,10	1,555	,312
42. Falta de apoyo a la actuación del profesor por parte de los padres.	341	4,38	1,491	467	4,49	1,490	,214
43. Desafío a la autoridad del docente por parte de los estudiantes y de las familias.	341	3,70	1,744	467	3,86	1,784	,174
44. Demasiados alumnos por aula.	341	3,56	1,813	467	3,77	1,806	,100
45. Padres sobreprotectores.	341	4,13	1,615	467	4,68	1,464	,000*

Tabla 73: Distribución por número, media y desviación típica sobre los problemas que se producen en la relación profesor/alumno, en las aulas.

(*Diferencias significativas al 0,01.)

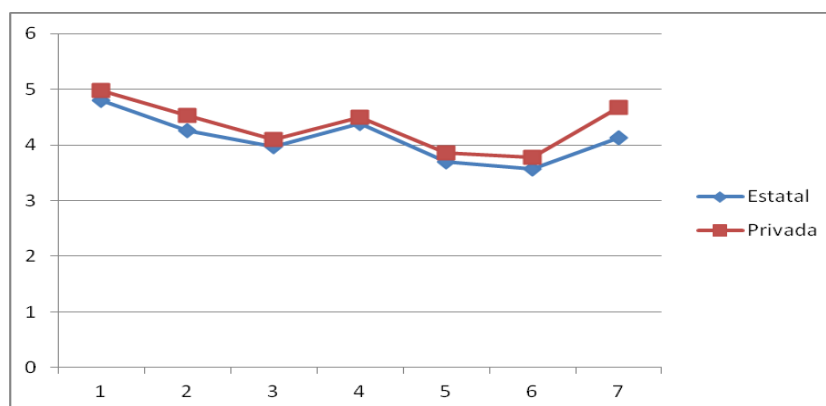


Figura 60: Distribución por media sobre los problemas que se producen en la relación profesor/alumno, en las aulas.

En cuanto a los problemas que se producen en la relación profesor/alumno, en las aulas, las respuestas de los profesores encuestados son muy variadas, tanto en el caso de las escuelas públicas como en el de las privadas. En ambos casos se destacan como problemas: “La falta de compromiso y diálogo de los padres de familia para con sus hijos y con el docente”; “Los problemas de conducta de los alumnos”; “Los padres sobreprotectores y falta de apoyo a la actuación del profesor por parte de los padres”.

Finalmente, se observa en esta tabla que existen diferencias significativas al 0,01 entre las escuelas estatales y privadas en el ítem 45 “Padres sobreprotectores”.

2.2.3. Análisis de fiabilidad del cuestionario de desempeño docente por apartados.

Para medir la fiabilidad del instrumento hemos utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach por apartados del cuestionario y para el total por ítems. Uno de los coeficientes más comunes es el Alfa de Cronbach que se orienta hacia la consistencia interna de la prueba. Una medida es fiable en el sentido de que mide con exactitud. A mayor valor de Alfa, mayor fiabilidad. El mayor valor teórico de Alfa es 1, y en general 0,80 se considera un valor aceptable. Como se puede observar en la tabla 52, se ha obtenido un coeficiente de 0,919, siendo el valor mínimo de 0,787 y el máximo de 0,889.

Apartado	Nº de elementos	Alfa de Cronbach
1. Aspectos relacionadas con la satisfacción del desempeño docente.	8	0,863
2. Aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente.	8	0,876
3. Desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.	8	0,836
4. Factores relacionados con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos	8	0,889
5. Aspectos relacionados con el desempeño docente.	7	0,889
6. Problemas que se producen en la relación profesor/alumno en las aulas.	6	0,787
Total	45	0,919

Tabla 74. Análisis de fiabilidad del Cuestionario de Desempeño docente.

A la vista de los datos, hemos de afirmar que los valores obtenidos indican una alta fiabilidad en todos los aspectos considerados.

2.2.4. Análisis Factorial del Desempeño Docente.

Una vez evaluada la validez de contenido mediante el criterio de jueces expertos, que se centran básicamente en que la expresión de los juicios esté de acuerdo con el lenguaje empleado habitualmente en el contexto lingüístico del profesorado peruano, se procedió el análisis factorial de componentes principales para comprobar la estructura factorial del cuestionario de desempeño docente. Las pruebas utilizadas son de Kaiser – Mayer – Olkin y de Bartlett y los resultados son: KMO es de ,900, son valores muy elevados que indican que las variables son factorizables. En el caso de la prueba de esfericidad de Bartlett, es estadísticamente significativa ($p < 0.01$), lo que también indica que las preguntas del cuestionario son factorizables.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,900
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	18409,289
	gl	990
	Sig.	,000

Tabla 75: Resultados de la medida KMO y la prueba de Bartlett.

Para obtener la solución factorial final definimos previamente tres criterios:

- 1) Considerar los factores con valor propio mayor que uno,
- 2) Incluir en cada factor los ítems con saturación superior a 0,350,
- 3) Admitir los ítems que guarden coherencia teórica con el factor en que se ubiquen.

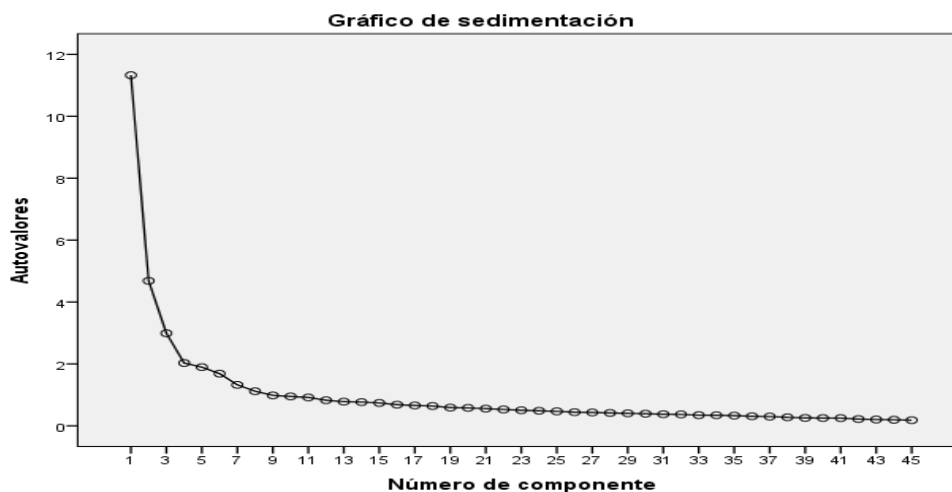


Figura 61: Gráfico de Sedimentación de Desempeño docente.

En el análisis factorial del Cuestionario sobre Desempeño docente, se han obtenido 6 factores que confirman la adecuación de los 6 apartados considerados originalmente. En el gráfico de sedimentación (Figura 43), se destacan los factores obtenidos. A continuación se presenta la descripción de cada uno de los factores:

Factor I. Factores relacionados con la actuación docente que influye en el rendimiento de los alumnos.

No.	Variabes	Saturación
30	Coherencia entre lo que decimos y hacemos.	,744
27	Docente creativo, innovador, entusiasta y motivador.	,742
29	Empleo de estrategias metodológicas docentes adecuadas.	,731
26	Responsabilidad y preparación académica-profesional.	,697
28	Paciencia, comprensión y empatía tanto con los alumnos como con los padres.	,686
31	Conocimiento y trabajo con el grupo.	,674
25	Capacidad de establecer vínculos de: confianza, cariño, respeto, firmeza y cercanía con los alumnos.	,673
32	Buena formación profesional del docente.	,546
33	Entrega, responsabilidad, capacitación permanente.	,533

Tabla 76: Factor I. Factores relacionados con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos.

La varianza explicada es del 2,03%. Las variables de la actuación docente que tienen influencia en el rendimiento de los estudiantes se refieren a una serie de aspectos vinculados con la persona, la formación y el trabajo del profesorado. Entre ellos destacamos la coherencia, el entusiasmo, el trabajo creativo y motivador; el empleo de estrategias adecuadas entre las que subraya el trabajo de grupo; el establecimiento de las relaciones positivas con los alumnos, el establecimiento de vínculos de confianza, de cariño, respeto y firmeza en el trato y finalmente; la buena formación del docente, la capacitación permanente; la entrega y el compromiso en el trabajo.

Factor II. Aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente.

No.	Variabes	Saturación
11	El clima inadecuado de trabajo: sobrecarga de actividades.	,772
12	Las limitaciones de tiempo y recursos materiales.	,753
13	La falta de confianza, apoyo y trabajo en equipo por parte de los docentes.	,753
9	La falta de reconocimiento y apoyo al trabajo por parte de autoridades del centro y/o padres de familia.	,741
14	La remuneración económica baja.	,718
15	El alto número de alumnos por aula.	,684
10	Los problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje.	,649
16	El poco apoyo que muestran algunos padres de familia en el desarrollo integral de sus hijos.	,532

Tabla 77: Factor II. Aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente.

La varianza explicada por este factor es del 4,68%. Los aspectos que repercuten negativamente en la satisfacción se refieren a los siguientes aspectos: el clima inadecuado de trabajo, las limitaciones de tiempo y de recursos materiales, la falta de confianza y trabajo en equipo por parte de los compañeros, de las autoridades del centro y de los padres de familia.

De otro lado se destaca la baja remuneración económica, el alto número de alumnos por aula y los problemas de conducta y de aprendizaje de los alumnos.

Factor III. Aspectos relacionados con la satisfacción del desempeño docente.

No.	Variables	Saturación
4	El reconocimiento, apoyo en el trabajo y el esfuerzo que realizan los profesores.	,766
3	El clima de trabajo positivo, cordial, libre, cooperativo y de respeto entre profesores.	,738
6	El trabajo conjunto con los padres de familia.	,703
5	La remuneración económica el adecuado salario.	,702
1	Los logros, el progreso y el buen rendimiento de los alumnos.	,676
2	La formación académica y la actualización permanente del profesorado.	,675
7	La realización personal y profesional a través de la realización de la tarea educativa.	,618
8	El disponer de materiales, recursos didácticos e infraestructura adecuada.	,615

Tabla 78: Factor III. Aspectos relacionados con la satisfacción del desempeño docente.

Este factor pone de manifiesto la gran importancia que tiene el reconocimiento del trabajo que realiza el profesorado; el clima positivo de cooperación entre los compañeros de trabajo y la buena relación existente con los padres de familia. La varianza explicada es 11,33%.

Por otro lado cobra importancia el aspecto referido a la adecuación del salario de los profesores. Así mismo, tiene una gran repercusión en la satisfacción del profesorado el buen rendimiento de los alumnos; la actualización permanente de los profesores y su realización personal a través del trabajo docente. Finalmente el disponer de los recursos didácticos y de la infraestructura adecuada.

Factor IV. Desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.

No.	Variables	Saturación
22	Estrategias para educar en valores.	,772
23	Lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos.	,746
20	Descubrir y potencializar las habilidades de sus alumnos, motivarlos para su aprendizaje.	,739
21	Uso adecuado de las nuevas tecnologías.	,723
18	Niños con problemas de aprendizaje, conductuales y familiares.	,194*
24	Lograr las competencias necesarias en el tiempo programado.	,589
19	Capacitación permanente.	,536
17	Diseñar actividades, innovadoras que les resulten atractivas.	,521

Tabla 79: Factor IV. Desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.

La varianza explicada es 2,99%. Este factor subraya los desafíos que tienen los profesores en su trabajo profesional que se centran en los siguientes aspectos: la búsqueda de estrategias para educar en valores; el que los alumnos logren los objetivos propuestos y el potenciar sus habilidades motivándolos para un aprendizaje eficaz.

Se señala el conocimiento y uso adecuado de las nuevas tecnologías. También se alude al desafío de tratar adecuadamente a los alumnos con problemas de conducta y al de las relaciones familiares. Finalmente se pone de manifiesto la importancia de la capacitación permanente de los profesores para diseñar actividades innovadoras y atractivas.

Factor V. Aspectos relacionados con el apoyo personal y profesional a los docentes.

No.	Variables	Saturación
37	Apoyo de las autoridades del Centro Educativo.	,718
34	Reconocimiento de la labor por parte de los alumnos, padres de familia y Centro Educativo.	,705
36	Comunicación, apoyo y trabajo en equipo entre docentes.	,656
38	Recursos para el ejercicio de la docencia.	,651
39	Compromiso, diálogo y acercamiento de los padres de familia para con sus hijos y con el docente.	,633
35	Buen rendimiento académico y personal en los estudiantes.	,626

Tabla 80: Factor V. Aspectos relacionados con el apoyo personal y profesional a los docentes.

Este factor subraya la necesidad que tiene el profesorado de recibir reconocimiento y apoyo por parte de las autoridades del centro, de las familias de los alumnos y de los compañeros de trabajo. La varianza explicada es del 1,90%.

De otro lado, aparece también la necesidad de disponer de recursos para el ejercicio de la docencia a fin de obtener un buen rendimiento de los estudiantes. Se reitera finalmente, como ha aparecido en los factores anteriores, la necesidad de la buena formación profesional y la capacitación permanente del profesorado.

Factor VI. Problemas que se producen en la relación profesor/alumno en las aulas.

No.	Variables	Saturación
40	Problemas de conducta de los alumnos.	,733
43	Desafío a la autoridad del docente.	,722
41	Problemas de comunicación.	,718
42	Falta de apoyo a la actuación del profesor por parte de los padres.	,696
45	Padres sobreprotectores.	,635
44	Demasiados alumnos por aula.	,464

Tabla 81: Factor VI. Problemas que se producen en la relación profesor/alumno en las aulas.

La varianza explicada por este factor es sólo del 1,68%. Se alude de manera específica a los problemas producidos en la relación del profesor con los estudiantes, los problemas de conducta de los alumnos, el desafío de la autoridad del docente y la falta de comunicación. De otra parte, también aparece la falta de apoyo de los padres a las actuaciones del profesor y se reitera como problema el excesivo número de alumnos por aula.

Aparecen dos factores de carácter residual, cuyos componentes saturan también en los mencionados anteriormente de forma positiva aunque con un valor menor. De esta manera, se ha mantenido la estructura factorial coincidente con los factores iniciales. En casos aislados, aparece un ítem que satura en otro factor con un peso mayor, aunque se ha preferido vincularlo al factor inicial. Por ejemplo, el ítem “Niños con problemas de aprendizaje, conductuales y familiares” muestra saturaciones factoriales de ,613 en el factor VII y en el factor IV de ,194. Como puede comprobarse, también presenta saturaciones en el factor VI. En este caso se ha preferido mantenerlo vinculado al factor I, puesto que presenta un nivel positivo y se ajusta bien al constructo inicial.

2.3. Análisis de los Resultados del Cuestionario de Satisfacción Laboral Docente

2.3.1. Estadísticos descriptivos de la Satisfacción laboral docente.

Estadísticos Descriptivos de la Satisfacción Laboral Docente	N	Media	Des. Típica	Asimetría		Curtosis	
				Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Variables	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
1. La profesión docente no es más dura que otras profesiones.	808	5,35	3,438	,044	,086	-1,516	,172
2. En la vida hay cosas más importantes que la profesión.	808	5,34	3,178	,141	,086	-1,283	,172
3. Los profesores tienen poca capacidad para tomar decisiones en el trabajo.	808	7,46	2,908	-,797	,086	-,717	,172
4. Casi nunca tengo problemas con mis alumnos.	808	5,61	3,021	-,134	,086	-1,267	,172
5. Es gratificante la buena relación que existe entre los profesores y la dirección.	808	7,01	2,903	-,760	,086	-,569	,172
6. Echo de menos conversaciones profesionales con otros colegas de mi Centro Educativo.	808	5,27	2,925	,137	,086	-1,090	,172
7. El sueldo que recibimos los profesores es adecuado.	807	4,01	3,061	,648	,086	-,911	,172
8. Llevo bien todas las dificultades que conlleva el trabajo docente.	808	7,32	2,238	-,774	,086	,051	,172
9. En mi Centro Educativo la relación que existe entre la dirección y los profesores es sencilla como la que se da entre compañeros.	808	6,15	3,050	-,337	,086	-1,156	,172
10. Mi profesión no me deja tiempo para atender adecuadamente a mi familia.	808	6,52	2,901	-,302	,086	-1,124	,172
11. En nuestro trabajo es muy difícil ser feliz.	807	8,20	2,629	-1,269	,086	,229	,172
12. Me llevo muy bien con mis compañeros de trabajo.	808	8,06	2,025	-1,277	,086	1,568	,172
13. Los compañeros de los alumnos dificultan frecuentemente el trabajo de los profesores.	808	6,64	2,737	-,233	,086	-1,239	,172
14. El trato con los alumnos me satisface mucho.	808	8,45	1,712	-1,378	,086	2,357	,172
15. En nuestro Centro cualquiera puede contar con el apoyo de la dirección.	808	6,75	2,943	-,616	,086	-,805	,172
16. El stress profesional influye negativamente en mi vida privada.	808	6,17	3,149	-,199	,086	-1,313	,172
17. El apoyo mutuo es bastante escaso entre los profesores de mi Centro Educativo.	808	6,42	2,878	-,261	,086	-1,121	,172
18. Estoy satisfecho con los recursos didácticos que tengo en mi Centro.	808	5,69	2,843	-,183	,086	-1,131	,172
19. Para mí no hay una profesión mejor que la de profesor	808	7,71	2,648	-1,139	,086	,400	,172
20. A veces encuentro la enseñanza aburrida y muy agotadora.	808	7,81	2,710	-1,044	,086	-,217	,172
21. Pienso que como profesor(a) gozo de una especial consideración social.	808	5,82	2,953	-,189	,086	-1,174	,172
22. Tengo muchos y buenos amigos entre mis compañeros de trabajo.	808	7,44	2,476	-,890	,086	,017	,172
23. En relación con las exigencias del trabajo, los profesores están mal pagados	808	4,08	3,071	,743	,086	-,754	,172
24. Para mí, pesa más la parte negativa que la positiva del trabajo profesional.	807	8,52	2,403	-1,643	,086	1,545	,172
25. Como profesor no se tienen los medios necesarios para solucionar los problemas que presentan los chicos difíciles que tenemos.	808	5,87	2,988	-,100	,086	-1,259	,172
26. Las autoridades académicas no reconocen suficientemente nuestro trabajo.	808	5,62	3,049	,065	,086	-1,314	,172
27. Mis hobbies y tiempo libre me ofrecen más satisfacciones que el trabajo.	808	7,23	2,763	-,742	,086	-,528	,172

Estadísticos Descriptivos de la Satisfacción Laboral Docente	N	Media	Des. Típica	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
28. Realizo mi trabajo con mucho gusto.	808	8,76	1,837	-2,076	,086	4,971	,172
29. La dirección de mi Centro ejerce mucho control sobre los profesores.	808	5,68	2,861	,002	,086	-1,129	,172
30. Al acabar el trabajo me encuentro agotado.	808	5,16	2,907	,256	,086	-1,112	,172
31. Me reúno con gusto con mis compañeros incluso fuera del horario laboral	808	6,74	2,852	-,542	,086	-,811	,172
32. Las condiciones de trabajo en mi Centro son realmente óptimas.	808	6,54	2,542	-,591	,086	-,454	,172
33. Como profesor estoy trabajando en una de las profesiones más difíciles	808	4,83	3,113	,348	,086	-1,177	,172
34. Tengo un trato muy agradable con los estudiantes	808	8,49	1,651	-1,404	,086	2,391	,172
35. Pienso que la educación es una de las actividades más atrayentes.	808	7,76	2,421	-1,147	,086	,640	,172
36. El prestigio social de nuestra profesión es bajo comparado con otras.	808	4,26	2,986	,652	,086	-,742	,172
37. Mi trabajo profesional perjudica mi salud.	808	7,20	2,871	-,615	,086	-,950	,172
38. Si tuviera que volver a elegir profesión, de nuevo sería profesor.	808	8,07	2,613	-1,355	,086	,923	,172
39. Las autoridades académicas exigen demasiadas cosas de los profesores.	808	4,82	2,840	,450	,086	-,887	,172
40. Mi trabajo es muy interesante y variado.	808	8,31	1,941	-1,273	,086	1,660	,172
41. Me encuentro aceptado como un igual por el equipo directivo del Centro.	808	7,23	2,540	-,846	,086	-,070	,172
42. A veces mi trabajo en el Centro me pone realmente nervioso.	808	7,08	2,959	-,691	,086	-,837	,172
43. Estoy muy orgulloso de mi profesión.	808	8,98	1,658	-2,223	,086	6,008	,172
44. En nuestro trabajo se encuentran pocas posibilidades de auto-realización.	808	6,87	3,859	3,977	,086	48,799	,172
45. Tengo la impresión de que la gente me mira con respeto por ser profesor.	808	6,87	2,619	-,776	,086	-,190	,172
46. Si distribuyo bien el trabajo, tengo suficiente tiempo para distraerme.	808	7,76	2,425	-1,074	,086	,479	,172
47. Los problemas de disciplina de los alumnos son una fuente de tensiones.	808	5,30	3,011	,146	,086	-1,221	,172
48. La profesión docente es una profesión que ofrece muchas satisfacciones.	808	8,11	2,373	-1,409	,086	1,391	,172
49. Como profesor se gana bastante, el sueldo es bastante bueno.	808	3,00	2,422	1,075	,086	,091	,172
50. Los profesores de mi Centro casi nunca planifican juntos su trabajo.	808	6,72	2,895	-,444	,086	-1,020	,172
51. Tengo la sensación de que nuestra autoridad con los estudiantes es cada vez menor.	808	6,02	3,002	-,094	,086	-1,299	,172
52. El equipo directivo potencia la libertad de acción de los docentes en el Centro.	807	6,18	2,809	-,376	,086	-,915	,172
53. No hay muchos colegas en mi Centro con los que coincida en cuestión de intereses profesionales	808	6,45	2,763	-,273	,086	-,983	,172
54. Estoy muy satisfecho de mi profesión.	808	8,55	1,996	-1,604	,086	2,535	,172
55. El equipamiento de nuestro Centro es insuficiente, no se puede trabajar bien.	808	6,26	2,919	-,194	,086	-1,219	,172
56. La relación con los alumnos me proporciona muchas satisfacciones.	807	8,28	2,111	-1,568	,086	2,424	,172
57. A pesar de las vacaciones tengo que trabajar más que la mayoría de la gente.	808	5,71	3,086	,089	,086	-1,321	,172
58. A veces me arrepiento de ser profesor.	808	8,60	2,431	-1,772	,086	2,051	,172
59. Con muchos de mis compañeros no querría tener ninguna relación privada.	808	7,17	3,050	-,795	,086	-,659	,172
60. El prestigio social de nuestra profesión es cada vez menor.	808	5,07	3,050	,286	,086	-1,140	,172

Estadísticos Descriptivos de la Satisfacción Laboral Docente	N	Media	Des. Típica	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
61. Los profesores tienen más disgustos y dificultades que otros profesionales.	808	5,82	3,057	,020	,091	-1,286	,182
62. Mi trabajo me proporciona muchas posibilidades para desarrollar mis capacidades personales.	808	7,48	2,513	-1,071	,086	,503	,172
63. A veces pienso si no hubiese sido mejor haber elegido otra profesión.	808	7,81	2,779	-1,128	,086	,023	,172
64. Recibo con frecuencia ayuda y sugerencias profesionales de mis colegas.	808	5,67	2,792	-,071	,086	-,990	,172
65. Mi horario de trabajo es razonable, no me puedo quejar.	808	7,59	2,545	-,955	,086	,014	,172
66. Se reconoce muy poco el esfuerzo que lleva consigo la tarea docente.	808	4,25	2,761	,543	,086	-,744	,172
67. Encuentro que en la relación con otras profesiones estamos mal pagados.	808	3,58	2,849	,952	,086	-,250	,172
68. Las familias creen frecuentemente que tratamos injustamente a sus hijos.	808	6,01	2,911	-,185	,086	-1,125	,172
69. Me gustaría tener una mejor relación con mis compañeros de trabajo.	807	4,33	2,989	,551	,086	-,891	,172
70. Si pudiera cambiaría de trabajo.	808	7,84	2,919	-1,133	,086	-,139	,172
71. Ningún trabajo ofrece tantas ocasiones de satisfacción como el de profesor	808	7,00	2,741	-,652	,086	-,589	,172
72. El equipo directivo de mi Centro hace lo posible para facilitarnos el trabajo.	808	6,24	2,914	-,382	,086	-,998	,172
73. Frecuentemente me arrepiento de ser profesor.	808	8,75	2,165	-1,909	,086	2,911	,172
74. Estoy satisfecho con el prestigio social de mi profesión.	808	6,01	3,016	-,275	,086	-1,156	,172
75. La alegría de contribuir en la educación de la juventud me resarce de todas las molestias de la profesión.	808	8,14	2,132	-1,320	,086	1,475	,172
76. Lo que más me gusta de nuestra profesión es la libertad y la autonomía que se tienen en el trabajo.	808	7,33	2,527	-,879	,086	,033	,172
77. La sociedad no reconoce suficientemente nuestro trabajo.	808	3,84	2,654	,742	,086	-,392	,172
78. La imposición de normas y los sistemas de control dificultan el trabajo docente y lo hacen poco agradable	808	5,17	3,011	,229	,086	-1,156	,172
79. El trabajo docente estimula mi desarrollo y realización personal.	808	8,19	2,036	-1,329	,086	1,649	,172
80. La tarea docente potencia la creación de grupos de trabajo colaborativo.	808	7,99	2,088	-1,175	,086	1,217	,172

Tabla 82: Estadísticos descriptivos de la satisfacción laboral docente en general.

Hay que poner de manifiesto que en general en la mayor parte de los juicios se dan desviaciones típicas que ponen de manifiesto la diversidad de opiniones de los participantes, (desviaciones que oscilan entre 2,025, juicio 12: “Me llevo muy con mis compañeros de trabajo” y 3,859, juicio 44: “En nuestro trabajo se encuentran pocas posibilidades de auto-realización”. Entendemos que la diferencia de opiniones se debe, por una parte al amplio número de participantes y muy especialmente a sus diversas procedencias tanto las socioeconómicas como las de los diferentes barrios y tipos de centros en los que trabajan.

Sin embargo es muy destacable el hecho de que la variabilidad de las series es menor, es decir indica mayor acuerdo entre los participantes, en los juicios que se refieren en primer lugar al trato con los estudiantes (juicio 34: “Tengo un trato muy agradable con los estudiantes” con desviación 1,651 y juicio 14: “El trato con los alumnos me satisface mucho” con desviación 1,712).

También se da acuerdo cuando valoran a la profesión docente, el propio trabajo del profesor, juicio 43: “Estoy muy orgulloso de mi profesión” con desviación 1,658, el juicio 28: “Realizo mi trabajo con mucho gusto” con desviación 1,837, el juicio 40: “Mi trabajo es muy interesante y variado” con desviación 1,941 y el 54: “Estoy muy satisfecho de mi profesión” con desviación 1,996.

Por lo que se refiere a las valoraciones medias de los juicios con los que se muestra mayor acuerdo hemos de indicar que también se refieren a los juicios mencionados anteriormente que son: el 43 con una media de 8,98; sigue el juicio 28 con una media de 8,76, el juicio 54 con una valoración media de 8,55. También aparece muy destacado el juicio 14: “El trato con los alumnos me satisface mucho” con una media de 8,45.

Por el contrario aparecen otros juicios con expresión negativa con los que indican mayor acuerdo: el juicio 73: “Frecuentemente me arrepiento ser profesor” con una media de 8,75 y el juicio 58: “A veces me arrepiento de ser profesor” con una media de 8,60; el juicio 24: “Para mí pesa más la parte negativa que la positiva del trabajo profesional” con una media de 8,52.

2.3.2. Estadísticos descriptivos de la Satisfacción laboral docente en las escuelas estatales y privadas.

TIPO DE ESCUELA	ESTATAL			PRIVADA			DIF. Sig.
	N	Media	Des Típica	N	Media	Des Típica	
Variables							
1.La profesión docente no es más dura que otras profesiones.	341	5,30	3,415	467	5,38	3,457	,725
2. En la vida hay cosas más importantes que la profesión.	341	6,07	3,130	467	4,81	3,109	,000**
3. Los profesores tienen poca capacidad para tomar decisiones en el trabajo.	341	7,51	2,967	467	7,42	2,867	,367
4. Casi nunca tengo problemas con mis alumnos.	341	5,65	3,069	467	5,58	2,989	,733
5. Es gratificante la buena relación que existe entre los profesores y la dirección.	341	6,34	3,291	467	7,51	2,472	,000**
6. Echo de menos conversaciones profesionales con otros colegas de mi Centro Educativo.	341	5,13	2,952	467	5,37	2,904	,286

TIPO DE ESCUELA	ESTATAL			PRIVADA			DIF. Sig.
	N	Media	Des Típica	N	Media	Des Típica	
Variables							
7. El sueldo que recibimos los profesores es adecuado.	341	2,62	2,464	467	5,02	3,061	,000**
8. Llevo bien todas las dificultades que conlleva el trabajo docente.	341	6,88	2,53	467	7,64	1,938	,000**
9. En mi Centro Educativo la relación que existe entre la dirección y los profesores es sencilla como la que se da entre compañeros.	341	5,03	3,120	467	6,96	2,726	,000**
10. Mi profesión no me deja tiempo para atender adecuadamente a mi familia.	341	6,72	2,855	467	6,37	2,927	,072
11. En nuestro trabajo es muy difícil ser feliz.	341	8,05	2,696	467	8,31	2,577	,208
12. Me llevo muy bien con mis compañeros de trabajo.	341	7,78	2,217	467	8,27	1,848	,003**
13. Los compañeros de los alumnos dificultan frecuentemente el trabajo de los profesores.	341	6,74	2,757	467	6,56	2,722	,294
14. El trato con los alumnos me satisface mucho.	341	8,25	1,895	467	8,60	1,550	,029*
15. En nuestro Centro cualquiera puede contar con el apoyo de la dirección.	341	5,44	3,156	467	7,72	2,353	,000**
16. El stress profesional influye negativamente en mi vida privada.	341	6,66	3,014	467	5,82	3,200	,000**
17. El apoyo mutuo es bastante escaso entre los profesores de mi Centro Educativo.	341	5,97	2,884	467	6,75	2,832	,000**
18. Estoy satisfecho con los recursos didácticos que tengo en mi Centro.	341	4,80	2,811	467	6,34	2,689	,000**
19. Para mí no hay una profesión mejor que la de profesor.	341	7,52	2,780	467	7,85	2,542	,203
20. A veces encuentro la enseñanza aburrida y muy agotadora.	341	7,67	2,806	467	7,91	2,636	,374
21. Pienso que como profesor(a) gozo de una especial consideración social,	341	6,01	2,989	467	5,69	2,923	,111
22. Tengo muchos y buenos amigos entre mis compañeros de trabajo.	341	7,29	2,524	467	7,54	2,437	,167
23. En relación con las exigencias del trabajo, los profesores están mal pagados.	341	3,39	2,870	467	4,58	3,118	,000**
24. Para mí, pesa más la parte negativa que la positiva del trabajo profesional.	341	8,33	2,479	467	8,66	2,339	,051
25. Como profesor no se tienen los medios Necesarios para solucionar los problemas que presentan los chicos difíciles que tenemos.	341	5,57	3,088	467	6,09	2,897	,018*
26. Las autoridades académicas no reconocen suficientemente nuestro trabajo.	341	4,74	2,928	467	6,26	2,977	,000**
27. Mis hobbies y tiempo libre me ofrecen más satisfacciones que el trabajo.	341	6,94	2,911	467	7,43	2,633	,023*
28. Realizo mi trabajo con mucho gusto.	341	8,58	1,962	467	8,90	1,728	,046*
29. La dirección de mi Centro ejerce mucho control sobre los profesores.	341	5,85	2,854	467	5,56	2,863	,129
30. Al acabar el trabajo me encuentro agotado.	341	5,65	2,813	467	4,80	2,926	,000**
31. Me reúno con gusto con mis compañeros incluso fuera del horario laboral.	341	6,62	2,736	467	6,82	2,933	,155
32. Las condiciones de trabajo en mi Centro son realmente óptimas.	341	5,53	2,689	467	7,28	2,147	,000**
33. Como profesor estoy trabajando en una de las profesiones más difíciles.	341	4,98	3,133	467	4,71	3,096	,237
34. Tengo un trato muy agradable con los estudiantes.	341	8,43	1,733	467	8,54	1,589	,632
35. Pienso que la educación es una de las actividades más atractivas.	341	7,58	2,622	467	7,89	2,256	,243
36. El prestigio social de nuestra profesión es bajo comparado con otras.	341	4,26	3,004	466	4,26	2,976	,884

TIPO DE ESCUELA	ESTATAL			PRIVADA			DIF. Sig.
	N	Media	Des Típica	N	Media	Des Típica	
Variables							
37. Mi trabajo profesional perjudica mi salud.	341	7,05	2,914	466	7,31	2,837	,248
38. Si tuviera que volver a elegir profesión, de nuevo sería profesor.	341	7,82	2,768	466	8,26	2,479	,018*
39. Las autoridades académicas exigen demasiadas cosas de los profesores.	341	4,86	2,954	466	4,79	2,756	,863
40. Mi trabajo es muy interesante y variado.	341	8,25	1,971	466	8,35	1,920	,498
41. Me encuentro aceptado como un igual por el equipo directivo del Centro.	341	6,73	2,724	466	7,60	2,331	,000**
42. A veces mi trabajo en el Centro me pone realmente nervioso.	341	7,48	2,790	466	6,80	3,047	,004**
43. Estoy muy orgulloso de mi profesión.	341	8,83	1,838	466	9,09	1,506	,251
44. En nuestro trabajo se encuentran pocas posibilidades de auto-realización.	341	6,53	4,771	466	7,11	3,004	,000**
45. Tengo la impresión de que la gente me mira con respeto por ser profesor.	341	7,07	2,586	466	6,72	2,636	,044*
46. Si distribuyo bien el trabajo, tengo suficiente tiempo para distraerme.	341	7,77	2,540	466	7,76	2,340	,419
47. Los problemas de disciplina de los alumnos son una fuente de tensiones.	341	5,50	3,030	466	5,15	2,993	,094
48. La profesión docente es una profesión que ofrece muchas satisfacciones.	341	7,65	2,676	466	8,44	2,064	,000**
49. Como profesor se gana bastante, el sueldo es bastante bueno.	341	2,52	2,212	466	3,34	2,512	,000**
50. Los profesores de mi Centro casi nunca planifican juntos su trabajo.	341	6,20	2,953	466	7,10	2,794	,000**
51. Tengo la sensación de que nuestra autoridad con los estudiantes es cada vez menor.	341	5,66	2,976	466	6,29	2,996	,002**
52. El equipo directivo potencia la libertad de acción de los docentes en el Centro.	341	5,70	2,835	466	6,53	2,740	,000**
53. No hay muchos colegas en mi Centro con los que coincida en cuestión de intereses profesionales.	341	6,02	2,765	466	6,76	2,723	,000**
54. Estoy muy satisfecho de mi profesión.	341	8,30	2,156	466	8,73	1,852	,008**
55. El equipamiento de nuestro Centro es insuficiente, no se puede trabajar bien.	341	5,65	2,906	466	6,71	2,850	,000**
56. La relación con los alumnos me proporciona muchas satisfacciones.	341	8,08	2,269	466	8,42	1,977	,085
57. A pesar de las vacaciones tengo que trabajar más que la mayoría de la gente.	341	5,73	3,057	466	5,70	3,110	,745
58. A veces me arrepiento de ser profesor.	341	8,38	2,594	466	8,76	2,293	,033*
59. Con muchos de mis compañeros no querría tener ninguna relación privada.	341	6,90	3,130	466	7,38	2,976	,019*
60. El prestigio social de nuestra profesión es cada vez menor.	341	4,88	3,031	467	5,21	3,059	,137
61. Los profesores tienen más disgustos y dificultades que otros profesionales.	255	5,46	3,102	467	6,02	3,017	,022*
62. Mi trabajo me proporciona muchas posibilidades para desarrollar mis capacidades personales.	341	7,17	2,686	467	7,71	2,356	,009**
63. A veces pienso si no hubiese sido mejor haber elegido otra profesión.	341	7,60	2,879	467	7,96	2,697	,051
64. Recibo con frecuencia ayuda y sugerencias profesionales de mis colegas.	341	5,06	2,883	467	6,12	2,640	,000**
65. Mi horario de trabajo es razonable, no me puedo quejar.	341	7,52	2,674	467	7,64	2,448	,996
66. Se reconoce muy poco el esfuerzo que lleva consigo la tarea docente.	341	3,74	2,694	467	4,63	2,750	,000**

TIPO DE ESCUELA	ESTATAL			PRIVADA			DIF. Sig.
	N	Media	Des Típica	N	Media	Des Típica	
Variables							
67. Encuentro que en la relación con otras profesiones estamos mal pagados.	341	3,28	2,864	467	3,80	2,820	,001**
68. Las familias creen frecuentemente que tratamos injustamente a sus hijos.	341	6,25	3,047	467	5,84	2,798	,035*
69. Me gustaría tener una mejor relación con mis compañeros de trabajo.	341	4,45	3,051	467	4,25	2,943	,392
70. Si pudiera cambiaría de trabajo.	341	7,47	3,157	467	8,10	2,704	,014*
71. Ningún trabajo ofrece tantas ocasiones de satisfacción como el de profesor.	341	6,77	2,825	467	7,17	2,668	,060
72. El equipo directivo de mi Centro hace lo posible para facilitarnos el trabajo.	341	5,25	2,972	467	6,97	2,648	,000**
73. Frecuentemente me arrepiento de ser profesor.	341	8,57	2,401	467	8,88	1,968	,325
74. Estoy satisfecho con el prestigio social de mi profesión.	341	5,96	3,093	467	6,04	2,961	,789
75. La alegría de contribuir en la educación de la juventud me resarce de todas las molestias de la profesión.	341	7,89	2,408	467	8,32	1,887	,138
76. Lo que más me gusta de nuestra profesión es la libertad y la autonomía que se tienen en el trabajo.	341	7,42	2,516	467	7,26	2,535	,330
77. La sociedad no reconoce suficientemente nuestro trabajo.	341	3,55	2,615	467	4,05	2,665	,003**
78. La imposición de normas y los sistemas de Control dificultan el trabajo docente y lo hacen poco agradable.	341	4,89	3,012	467	5,37	2,997	,027*
79. El trabajo docente estimula mi desarrollo y realización personal.	341	7,93	2,248	467	8,37	1,848	,035*
81. La tarea docente potencia la creación de grupos de trabajo colaborativo.	341	7,74	2,358	467	8,17	1,848	,075

Tabla 83: Estadísticos descriptivos de la satisfacción laboral docente en las escuelas estatales y privadas. (*Existen diferencias significativas al 0,05). (**Existen diferencias significativas al 0,01)

En una primera aproximación a los descriptores generales del cuestionario se aprecia:

- a. Que tanto en los centros estatales y privados se producen desviaciones típicas excesivas en la mayoría de los juicios valorados, es decir hay amplios recorridos de las series de respuestas.
- b. Las medias obtenidas son en líneas generales similares en los dos tipos de centros en la gran mayoría de las variables.
- c. Se destaca que la satisfacción / insatisfacción del profesorado está ligada a situaciones vinculadas con el propio desempeño de la profesión.

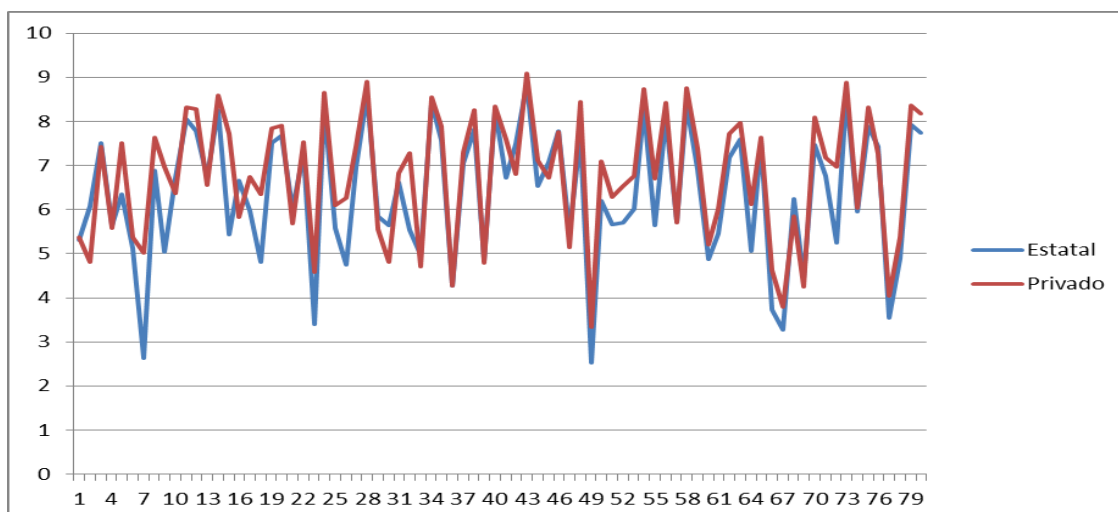


Figura 62: Estadísticos descriptivos de la satisfacción laboral docente en las escuelas estatales y privadas.

Señalamos algunos aspectos, especialmente interesantes, referidos a los juicios específicos:

a. Sobre la profesión docente.

A destacar que un amplio número de profesores están muy de acuerdo con que “Realizan su trabajo con mucho gusto” (ítem 28) con una desviación típica aceptable. Igualmente expresan bastante acuerdo con que “No hay una profesión mejor que el profesor” (ítem 19). A pesar de ello, curiosamente también expresan gran acuerdo con los siguientes ítems: “En el trabajo es muy difícil ser feliz” (ítem 11); “A veces encuentran la enseñanza aburrida y muy agotadora” (ítem 20). Igualmente sucede con el juicio “Para mi pesa más la parte negativa que la positiva en la parte profesional” (ítem 24). Finalmente, indicar que nos encontramos con valoraciones que entrañan algún grado de aparente contradicción dado que están de acuerdo en la satisfacción / insatisfacción que produce en el profesorado el propio trabajo docente.

Dicho esto, subrayamos a continuación los aspectos que aparecen con mayor grado de satisfacción, admitiendo desviaciones típicas que ponen de manifiesto algunas diferencias entre los sujetos consultados.

b. Aspectos sobre las relaciones personales.

Aparecen una serie de juicios vinculados a relaciones personales: se subraya que “El trato con los alumnos les satisface mucho” (ítem 14); que “La relación con los alumnos me proporciona muchas satisfacciones” (ítem 56.); “Tengo un trato muy agradable con los estudiantes” (ítem 34). En este juicio se produce un gran acuerdo, con pequeñas desviaciones típicas tanto en el profesorado de los centros estatales como en los privados. A veces aparece la existencia de que tienen algunos problemas con los alumnos (ítem 4). Entre estos problemas hay suficiente acuerdo en que: “Los problemas de disciplina de los alumnos son una fuente de tensiones” (ítem 47).

En relaciones no parece demasiado gratificante la relación: “La buena relación que existe entre los profesores y la dirección” (ítem 5) aunque en este juicio se da una gran variedad en la respuestas de los sujetos. Se “Echa de menos las conversaciones profesionales con otros colegas” (ítem 6).

También, aparece, con menor grado de acuerdo: “A relación que existe entre la dirección y los profesores que es sencilla como se da entre compañeros” (ítem 9). Respecto al trato con los compañeros de trabajo hay suficiente acuerdo al indicar: “Me llevo muy bien con mis compañeros de trabajo” (ítem 12).

En cuanto a la relación con las familias de los alumnos aparecen algunos problemas, dado que: “Las familias creen frecuentemente que tratamos injustamente sus hijos” (ítem 68).

c. Aspectos vinculados con el propio trabajo.

▪ Valoraciones de juicios positivos:

Se da bastante acuerdo en las opiniones que indican que: “Si tuviera que volver a elegir profesión de nuevo sería profesor” (ítem 38); “Estoy muy orgulloso de mi profesión” (ítem 43) y “Mi trabajo me proporciona muchas posibilidades para desarrollar mis capacidades” (ítem 62); así mismo “la alegría de contribuir en la educación de la juventud me resarce de todas las molestias de la profesión” (ítem 75). Finalmente, “El trabajo docente estimula mi desarrollo y realización personal (ítem 79) y “La tarea docente potencia la creación de grupos de trabajo colaborativo” (ítem 80).

- Valoraciones de juicios negativos:

Como contrapunto de todo expresado anteriormente, aparecen los siguientes aspectos: “Si pudiera cambiaría de trabajo” (ítem 70); aunque en este juicio se da acuerdo también aparecen desviaciones típicas importantes: “Frecuentemente me arrepiento ser profesor” (ítem 73).

d. Aspectos relacionados con los recursos materiales.

Aparecen una serie de juicios relacionados con los recursos materiales: “Como profesor no se tienen los medios necesarios para solucionar los problemas que se presentan...” (Ítem 25). Existe el desacuerdo respecto a: “La adecuación de sueldo que reciben los profesores” (ítem 7). “Como profesor se gana bastante, el sueldo es bastante bueno” (ítem 49). Hay un relativo acuerdo con que “El equipamiento de nuestro centro es insuficiente, no se puede trabajar bien” (ítem 55).

e. Aspectos sobre el prestigio social.

Respecto al prestigio social de la profesión hay un relativo acuerdo en que: “Es cada vez menor” (ítem 60). Hay poco acuerdo con el juicio que indica que: “El prestigio social de nuestra profesión es bajo comparado con el de otras” (ítem 36). Por otra parte hay un suficiente acuerdo respecto a que: “La autoridad del profesor con los estudiantes es cada vez menor” (ítem 51).

f. Repercusiones del trabajo docente en la salud del profesor(a)

Finalmente, consideramos importante el bastante acuerdo que se produce en el profesorado tanto en los estatales y privados sobre el juicio: “Mi trabajo profesional perjudica mi salud” (ítem 37).

Respecto a las diferencias entre las escuelas estatales y privadas, se aprecia en la tabla anterior que existen diferencias significativas al 99% en los siguientes ítems: 5, 7, 8, 9, 12, 15, 18, 32, 41, 48, 49, 52, 54, 62, 64, 72, y 77; estos ítems se refieren a la satisfacción del profesorado en la profesión docente, las buenas condiciones y recursos del centro, el apoyo y la buena relación con el equipo directivo y con sus compañeros de trabajo.

Los profesores sienten que el sueldo es, de alguna manera adecuada que el trabajo docente potencia su libertad y que a través de él encuentran oportunidades de desarrollar sus capacidades.

Como contraste con lo expresado anteriormente, se aprecian diferencias significativas, al mismo nivel de confianza, entre las escuelas estatales y privadas en los siguientes ítems: 2, 16, 17, 23, 26, 30, 42, 44, 50, 51, 53, 55, 66 y 67. Éstos expresan la insatisfacción del profesorado en la labor docente; la falta de reconocimiento de su tarea por parte de la autoridad del Centro, el escaso apoyo mutuo y la falta de trabajo en equipo, la sensación de la disminución de la autoridad con los alumnos. Creen que en relación con las exigencias del trabajo, comparadas con las que se dan en otras profesiones, están mal pagados, piensan que los equipamientos del Centro no son suficientes y adecuados. Finalmente, se sienten nerviosos, agotados y estresados al terminar el trabajo.

Se puede observar también que existen diferencias significativas al 95% entre las escuelas estatales y privadas en los distintos ítems: 14, 28, 38, 45 y 79. Son los ítems en que los profesores demuestran su valoración positiva hacia la profesión docente; la satisfacción con el trato con los alumnos, el trabajo realizado con mucho gusto, el aprecio y respeto de la gente por ser profesor y el sentimiento de la propia realización personal como docente.

De la misma manera, existen diferencias significativas con el mismo nivel de significación entre las escuelas estatales y privadas a los siguientes ítems: 25, 27, 58, 59, 61, 68, 70, y 78. Estos ítems revelan los sentimientos de insatisfacción, disgustos e, incluso, arrepentimiento de haber elegido la profesión docente.

2.3.3. Análisis de fiabilidad del Cuestionario de Satisfacción laboral docente.

Para comprobar el nivel de fiabilidad de las respuestas a las escalas de Satisfacción Laboral de los Profesores se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un nivel de 0,862 para los 80 ítems que componen el cuestionario, lo que señala un nivel alto para este tipo de cuestionarios.

2.3.4. Análisis del Cuestionario de Satisfacción laboral docente utilizando el método de Ward.

Se ha aplicado el análisis factorial en el cuestionario de Satisfacción laboral, aunque los resultados indican que aparecen 21 factores con una explicación de la varianza total de aproximadamente 69,96%. El gráfico de sedimentación sugiere establecer 6 factores, aunque representarían el 39,72% de la varianza total. Estos indicios nos apuntan la posibilidad de unidimensionalidad de la escala, por lo que se ha preferido utilizar un método de conglomerados jerárquicos a partir de las variables para comprobar cómo se agrupan los ítems de la escala. Se ha utilizado como método de conglomeración el método de Ward, con la distancia euclídea al cuadrado. Como criterio se han utilizado los grupos de 2º nivel, con menor distancia.

El método de Ward utiliza la distancia entre grupos que cumplen con el objetivo de buscar clases que tengan menos inercia intra-clases, como criterio de homogeneidad estadística. En el anexo XX se encuentran los resultados del análisis, con el historial de conglomeración y el gráfico de conglomerados.

Resumen de procesamiento de los casos ^a					
Casos					
Válidos		Perdidos		Total	
N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
721	89,2%	87	10,8%	808	100,0%

a. Distancia euclídea al cuadrado usada

Tabla 84: Resultados de procesamiento de los casos.

El estudio del Cuestionario de Satisfacción Laboral docente, utilizando el método de Ward, nos proporciona 7 agrupaciones a partir del Dendograma (ver figura XX). Los ítems comprendidos en el grupo 1, se refieren a: “La satisfacción en la profesión docente”; Los del grupo 2, aluden a: “La insatisfacción en el trabajo del profesorado”; Los del grupo 3, indican: “La satisfacción en relación con el Centro y con el equipo directivo”; los del grupo 4, destacan: “Las relaciones con los compañeros de trabajo”; los ítems del grupo 5, subrayan: “Las condiciones de trabajo en el Centro Educativo”; Los del grupo 6, destacan el tema de: “La insatisfacción/satisfacción por las retribuciones sociales y económicas” y los del grupo 7 señalan: “Las dificultades de los participantes en el desempeño docente”.

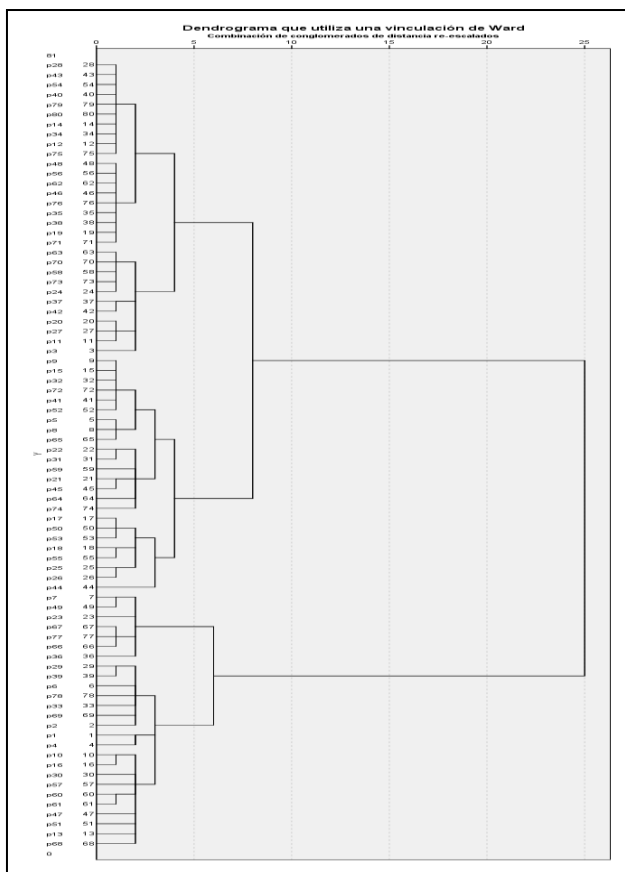


Figura 63: Dendrograma que utiliza una vinculación de Ward.

Grupo1: Satisfacción en la profesión docente.

No.	Ítems	Media	Des. Típica
28	Realizo mi trabajo con mucho gusto.	8,76	1,83
43	Estoy muy orgulloso de mi profesión.	8,98	1,65
54	Estoy muy satisfecho de mi profesión.	8,55	1,99
40	Mi trabajo es muy interesante y variado.	8,31	1,94
79	El trabajo docente estimula mi desarrollo y realización personal.	8,19	2,03
80	La tarea docente potencia la creación de grupos de trabajo colaborativo.	7,99	2,08
14	El trato con los alumnos me satisface mucho.	8,45	1,71
34	Tengo un trato muy agradable con los estudiantes.	8,49	1,65
12	Me llevo muy bien con mis compañeros de trabajo.	8,06	2,02
75	La alegría de contribuir en la educación de la juventud me resarce de todas las molestias de la profesión.	8,14	2,13
48	La profesión docente es una profesión que ofrece muchas satisfacciones.	8,11	2,37
56	La relación con los alumnos me proporciona muchas satisfacciones.	8,28	2,11
62	Mi trabajo me proporciona muchas posibilidades para desarrollar mis capacidades personales.	7,48	2,51
46	Si distribuyo bien el trabajo, tengo suficiente tiempo para distraerme.	7,76	2,42
76	Lo que más me gusta de nuestra profesión es la libertad y la autonomía que se tiene en el trabajo.	7,33	2,52
35	Pienso que la educación es una de las actividades más atrayentes.	7,76	2,42
38	Si tuviera que volver a elegir profesión, de nuevo sería profesor.	8,07	2,61
19	Para mí no hay una profesión mejor que la de profesor.	7,71	2,64
71	Ningún trabajo ofrece tantas ocasiones de satisfacción como el de profesor.	7,00	2,74

Tabla 85: Resultados de la primera agrupación; satisfacción de la profesión docente.

El grupo 1 aglutina a 17 ítems de los cuales 4 perfilan una descripción positiva del trabajo docente (los ítems 40, 80, 48 y 35); este ítem resume las opiniones sobre el trabajo indicando literalmente: “Pienso que la educación es una de las actividades más atrayentes”. El resto de los juicios se refieren a las valoraciones y sentimiento que tiene el docente acerca de su profesión (los ítems 28, 43, 54, 75 y 76); Todos ellos se pueden sintetizar en dos apreciaciones: “El trabajo docente estimula mi desarrollo y realización personal” (ítem 79) y “Mi trabajo me proporciona muchas posibilidades para desarrollar mis capacidades personales” (ítem 62). Dentro de los ítems alusivos a valoraciones destacan los que aluden a las relaciones personales que proporciona el trabajo docente, tanto las satisfacciones por el trato con los estudiantes como con los compañeros de trabajo; (ítems 14, 34, 12 y 56).

Grupo 2: Insatisfacción en el trabajo docente.

No.	Ítems	Media	Des Típica
63	A veces pienso si no hubiese sido mejor haber elegido otra profesión.	7,81	2,77
70	Si pudiera cambiaría de trabajo.	7,84	2,91
58	A veces me arrepiento de ser profesor.	8,60	2,43
73	Frecuentemente me arrepiento de ser profesor	8,75	2,16
24	Para mí, pesa más la parte negativa que la positiva del trabajo profesional	8,52	2,40
37	Mi trabajo profesional perjudica mi salud.	7,20	2,87
42	A veces mi trabajo en el Centro me pone realmente nervioso.	7,08	2,98
20	A veces encuentro la enseñanza aburrida y muy agotadora.	7,81	2,71
27	Mis hobbies y tiempo libre me ofrecen más satisfacciones que el trabajo.	7,23	2,76
11	En nuestro trabajo es muy difícil ser feliz.	8,20	2,62
3	Los profesores tienen poca capacidad para tomar decisiones en el trabajo.	7,46	2,90

Tabla 86: Resultados de la segunda agrupación; insatisfacción en el trabajo docente.

Este grupo, a través de los 11 ítems aglutinados, supone un serio rechazo personal a la profesión docente. Diez de los juicios destacan la grave insatisfacción que produce el trabajo en el profesorado; como síntesis de esta insatisfacción los ítems 37: “Mi trabajo personal perjudica mi salud” y 11: “En nuestro trabajo es muy difícil ser feliz” y finalmente el ítem 73; “Frecuentemente me arrepiento ser profesor”. En este grupo solamente el juicio 3 hace referencia a la insatisfacción relacionada con un tema específicamente docente: “Los profesores tienen poca capacidad para tomar decisiones en el trabajo”.

Grupo 3: Satisfacción en relación con el centro y el equipo directivo.

No.	Ítems	Media	Des. Típica
9	En mi Centro Educativo la relación que existe entre la dirección y los profesores es sencilla como la que se da entre compañeros.	6,15	3,05
15	En nuestro Centro cualquiera puede contar con el apoyo de la dirección.	6,75	2,94
32	Las condiciones de trabajo en mi Centro son realmente óptimas.	6,54	2,54
72	El equipo directivo de mi Centro hace lo posible para facilitarnos el trabajo .	6,24	2,91
41	Me encuentro aceptado como un igual por el equipo directivo del Centro.	7,23	2,54
52	El equipo directivo potencia la libertad de acción de los docentes en el Centro.	6,18	2,80
5	Es gratificante la buena relación que existe entre los profesores y la dirección.	7,01	2,90
8	Llevo bien todas las dificultades que conlleva el trabajo docente.	7,32	2,23
65	Mi horario de trabajo es razonable, no me puedo quejar.	7,59	2,54

Tabla 87: Tercera agrupación es la satisfacción del docente en relación con el equipo docente y con el Centro.

Siete de los nueve juicios aglutinados en el tercer grupo, aluden a la satisfacción producida en el profesorado por sus relaciones con el equipo directivo de los Centros. Como ejemplo, el juicio 9 dice: “En mi Centro la relación que existe entre la dirección y los profesores es sencilla como la que se da entre compañeros”; el juicio 72 indica: “El equipo directivo de mi Centro hace lo posible para facilitarnos el trabajo”; el ítem 5: “Es gratificante la buena relación entre profesores y dirección”.

Aparecen dos ítems referidos a cómo satisface la profesión educativa; el ítem 8: “Llevo bien todas las dificultades que conlleva el trabajo docente” y el ítem 65: “Mi horario de trabajo es razonable, no me puedo quejar”.

Grupo 4: Relaciones con los compañeros de trabajo.

No.	Ítems	Media	Des. Típica
22	Tengo muchos y buenos amigos entre mis compañeros de trabajo.	7,44	2,47
31	Me reúno con gusto con mis compañeros incluso fuera del horario laboral.	6,74	2,85
59	Con muchos de mis compañeros no querría tener ninguna relación privada.	7,17	3,05
21	Pienso que como profesor gozo de una especial consideración social.	5,82	2,95
45	Tengo la impresión de que la gente me mira con respeto por ser profesor.	6,87	2,61
64	Recibo con frecuencia ayuda y sugerencias profesionales de mis colegas.	5,67	2,79
74	Estoy satisfecho con el prestigio social de mi profesión.	6,01	3,01

Tabla 88: El grupo 4 es sobre las relaciones con los compañeros de trabajo.

Este grupo presenta a través de sus siete ítems dos importantes aspectos: Por una parte pone de manifiesto las buenas relaciones con los compañeros de trabajo; los juicios 22: “Tengo muchos y buenos amigos entre mis compañeros de trabajo”, el 31: “Me reúno con gusto con mis compañeros incluso fuera del horario laboral” y 64: “Recibo con frecuencia ayuda y sugerencias profesionales de mis colegas”. Por el contrario el ítem 59 indica: “Con muchos de mis compañeros no querría tener ninguna relación privada.

Por otro lado, tres ítems se refieren a la consideración social de la profesión docente; el ítem 21: “Pienso que como profesor gozo de una especial consideración social”; el ítem 45: “Tengo la impresión que la gente me mira con respeto por ser profesor” y el ítem 74: “Estoy satisfecho con el prestigio social de mi profesión.

Grupo 5: Las condiciones de trabajo en el centro educativo.

No.	Ítems	Media	Des. Típica
17	El apoyo mutuo es bastante escaso entre los profesores de mi Centro Educativo.	6,42	2,87
50	Los profesores de mi Centro casi nunca planifican juntos su trabajo.	6,72	2,89
53	No hay muchos colegas en mi Centro con los que coincida en cuestión de intereses profesionales.	6,45	2,76
18	Estoy satisfecho con los recursos didácticos que tengo en mi Centro.	5,69	2,84
55	El equipamiento de nuestro centro es insuficiente, no se puede trabajar bien.	6,26	2,91
25	Como profesor no se tienen los medios necesarios para solucionar los problemas que presentan los chicos difíciles que tenemos.	5,87	2,98
26	Las autoridades académicas no reconocen suficientemente nuestro trabajo.	5,62	3,04
44	En nuestro trabajo se encuentran pocas posibilidades de autorealización.	6,87	3,85

Tabla 89: El grupo 5; las condiciones de trabajo en el Centro Educativo.

El grupo 5 subraya, a través de siete ítems, la insatisfacción que produce en el profesorado las condiciones de trabajo que se dan en los Centros Educativos. El ítem que influye de manera más negativa es el 44: “En nuestro trabajo se encuentran pocas posibilidades de auto-realización. Aparecen otros cuatro juicios vinculados con las autoridades y con los compañeros de trabajo; el ítem 26: “Las autoridades académicas no reconocen suficientemente nuestro trabajo”; el juicio 17: “El apoyo mutuo es bastante escaso entre los profesores de mi Centro; el 50: “Los profesores de mi Centro casi nunca planifican juntos su trabajo”; el 53: “No hay muchos colegas en mi Centro con los que coincida en cuestión de intereses profesionales”.

Por otra parte se destacan 3 ítems vinculados con la satisfacción/ insatisfacción con los equipamientos y recursos de que dispone el profesorado; el ítem 55: “El equipamiento de nuestro Centro es insuficiente, no se puede trabajar bien”; el ítem 25: “Como profesor no se tienen los medios necesarios para solucionar los problemas que presentan los chicos difíciles que tenemos”. Por el contrario el ítem 18 indica: “Estoy satisfecho con los recursos didácticos que tengo en mi Centro.

Grupo 6: La insatisfacción/satisfacción por las retribuciones sociales y económicas.

No.	Ítems	Media	Des Típica
7	El sueldo que recibimos los profesores es adecuado.	4,01	3,06
49	Como profesor se gana bastante, el sueldo es bastante bueno.	3,00	2,42
23	En relación con las exigencias del trabajo, los profesores están mal pagados.	4,08	3,07
67	Encuentro que en relación con otras profesiones estamos mal pagados.	3,58	2,84
77	La sociedad no reconoce suficientemente nuestro trabajo.	3,84	2,65
66	Se reconoce muy poco el esfuerzo que lleva consigo la tarea docente .	4,25	2,76
36	El prestigio social de nuestra profesión es bajo comparado con otras.	4,26	2,98

Tabla 90: El grupo 6; opiniones sobre la retribución económica.

Tres son los juicios que subrayan la falta de reconocimiento social hacia la profesión docente; el ítem 77: “La sociedad no reconoce suficientemente nuestro trabajo”; el ítem 66: “Se reconoce muy poco el esfuerzo que lleva consigo la tarea docente”; el ítem 36: “El prestigio social de nuestra profesión es bajo comparado con otras.

De otra parte se pone de manifiesto que los profesores están mal pagados si se consideran las dificultades del trabajo; el ítem 23: “En relación con las exigencias del trabajo, los profesores están mal pagados”; El ítem 67: “Encuentro que en relación con otras profesiones estamos mal pagados”. Sin embargo aparecen dos ítems que indican conformidad con el salario, el ítem 7: “El sueldo que recibimos los profesores es adecuado” y el ítem 49: “Como profesor se gana bastante, el sueldo es bastante bueno”.

Grupo 7: Dificultades en el desempeño de la profesión docente.

No.	Ítems	Media	Des. Típica
29	La dirección de mi Centro ejerce mucho control sobre los profesores.	5,68	2,86
39	Las autoridades académicas exigen demasiadas cosas de los profesores.	4,82	2,84
6	Echo de menos conversaciones profesionales con otros colegas de mi Centro Educativo.	5,27	2,92
78	La imposición de normas y los sistemas de control dificultan el trabajo docente y lo hacen poco agradable.	5,17	3,01
33	Como profesor estoy trabajando en una de las profesiones más difíciles.	4,83	3,11
69	Me gustaría tener una mejor relación con mis compañeros de trabajo.	4,33	2,98
2	En la vida hay cosas más importantes que la profesión.	5,34	3,17
1	La profesión docente no es más dura que otras profesiones.	5,35	3,43
4	Casi nunca tengo problemas con mis alumnos.	5,61	3,02
10	Mi profesión no me deja tiempo para atender adecuadamente a mi familia	6,52	2,90
16	El stress profesional influye negativamente en mi vida privada.	6,17	3,14
30	Al acabar el trabajo me encuentro agotado.	5,16	2,90
57	A pesar de las vacaciones tengo que trabajar más que la mayoría de la gente.	5,71	3,08
60	El prestigio social de nuestra profesión es cada vez menor.	5,07	3,05
61	Los profesores tienen más disgustos y dificultades que otros profesionales.	5,82	3,05
47	Los problemas de disciplina de los alumnos son una fuente de tensiones.	5,30	3,01
51	Tengo la sensación de que nuestra autoridad con los estudiantes es cada vez menor.	6,02	3,00
13	Los compañeros de los alumnos dificultan frecuentemente el trabajo de de profesor.	6,64	2,73
68	Las familias creen frecuentemente que tratamos injustamente a sus hijos.	6,01	2,91

Tabla 91: El grupo 7; percepciones sobre el desempeño de la profesión docente.

Las dificultades en el desempeño de la profesión están vinculadas al control, exigencias y dificultad de la tarea (ítems 29, 39, 78 y 33). Asimismo las dificultades se deben a las relaciones con sus alumnos y con sus familias (ítems 47, 51, 13 y 68) y con los compañeros de trabajo (ítems 6 y 69). También, las dificultades están en relación con los problemas personales y familiares que comporta el trabajo del profesor (ítems 10, 16, 30, 57 y 60).

Por el contrario los ítems 1: “La profesión no es más dura que otras profesiones” y el 2: “En la vida hay cosas más importantes que la profesión”; ambos juicios relativizan la dificultad de la profesión docente.

En general se dan desviaciones típicas que ponen de manifiesto la diversidad de opiniones de los participantes, (desviaciones que oscilan entre 2,025, juicio 12 “Me llevo muy con mis compañeros de trabajo” y 3,859, juicio 44 “En nuestro trabajo se encuentran pocas posibilidades de auto-realización”).

Sin embargo es muy destacable el hecho de que la variabilidad de las series es menor, es decir indica mayor acuerdo entre los participantes, en los juicios que se refieren en primer lugar al trato con los estudiantes (juicio 34 “Tengo un trato muy agradable con los estudiantes” con desviación 1,651 y juicio 14 “El trato con los alumnos me satisface mucho” con desviación 1,712).

También se da acuerdo cuando valoran el trabajo de profesor (juicio 43 “Estoy muy orgulloso de mi profesión” con desviación 1,658 y el juicio 28 “Realizo mi trabajo con mucho gusto” con desviación 1,837, el juicio 40: “Mi trabajo es muy interesante y variado” con desviación 1,941 y el 54: “Estoy muy satisfecho de mi profesión” con desviación 1,996.

Por lo que se refiere a las valoraciones de los juicios con los que se muestra mayor acuerdo hemos de indicar que los juicios con los que se expresan mayor acuerdo son: el 43 “Estoy muy orgulloso de mi profesión” con una media de 8,98; sigue el juicio 28: “Realizo mi trabajo con mucho gusto” con una media de 8,76, el juicio 54: “Estoy muy satisfecho de mi profesión” con media de 8,55. De otra parte, aparece muy destacado el juicio 14: “El trato con los alumnos me satisface mucho” con una media de 8,45.

Por el contrario aparecen otros juicios con expresión negativa con los que indican mayor acuerdo: el juicio 73: “Frecuentemente me arrepiento ser profesor” con una media de 8,75 y el juicio 58: “A veces me arrepiento de ser profesor” con una media de 8,60; el juicio 24: “Para mí pesa más la parte negativa que la positiva del trabajo profesional” con una media de 8,52.

2.4. Análisis de los Resultados del Cuestionario de MBI: Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1986)

La presencia de Burnout se determinó midiendo sus niveles a través del Maslach Burnout Inventory: MBI (Maslach y Jackson, 1986; ver anexo). Un cuadro de burnout definido por la presencia de altos niveles de cansancio emocional y despersonalización y un bajo nivel de realización personal.

El análisis realizado acerca del desgaste profesional en los docentes participantes de los Centros Educativos de los tres distritos de Lima Metropolitana; Barranco, San Isidro y Surquillo evidencian los niveles de síndrome de burnout.

2.4.1. Análisis descriptivo del cuestionario de MBI.

Estadísticos descriptivos							
	N	Media	Desv. típ..	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
1.Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo.	808	1,99	1,654	,805	,086	-,432	,172
2.Me siento agotado/a físicamente al final de la jornada laboral.	808	2,66	1,849	,224	,086	-1,229	,172
3.Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado.	808	1,40	1,566	1,145	,086	,451	,172
6.Trabajar con personas todo el día Me supone un gran esfuerzo.	808	1,59	1,980	1,196	,086	,122	,172
8. Me siento "quemado" por la culpa de mi trabajo.	808	,60	1,198	2,384	,086	5,575	,172
13. Me siento frustrado en mi trabajo.	808	,54	,988	2,570	,086	7,949	,172
14. Creo que estoy trabajando demasiado.	808	1,61	1,757	1,058	,086	,047	,172
16. Trabajar con personas me produce demasiada tensión.	808	,99	1,426	1,755	,086	2,608	,172
20. Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades.	808	,84	1,376	1,992	,086	3,553	,172
5. Creo que trato a algunos como si fueran objetos impersonales.	807	,36	,999	3,604	,086	13,959	,172
10. Pienso que me he hecho más insensible con la gente.	808	,76	1,527	2,307	,086	4,397	,172
11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	808	,49	1,063	2,924	,086	9,244	,172
15. Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos.	808	,92	1,904	1,988	,086	2,361	,172
22. Creo que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas.	808	,48	1,033	3,093	,086	10,734	,172
4. Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos	808	4,98	1,573	-1,775	,086	2,243	,172
7. Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos	808	4,96	1,344	-1,531	,086	1,729	,172
9. Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de los alumnos,	807	5,42	1,128	-2,641	,086	7,507	,172
12. Me siento muy activo.	808	5,40	,959	-2,512	,086	8,388	,172
17. Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos.	808	5,20	1,043	-1,909	,086	4,594	,172
18. Me siento animado después de trabajar con mis alumnos	808	5,35	,962	-2,054	,086	5,164	,172
19. He conseguido cosas muy valiosas en mi profesión	808	5,31	1,331	-2,263	,086	4,295	,172
21. En mi trabajo trato los problemas de relación con mucha calma.	808	5,21	1,225	-1,970	,086	3,670	,172

CE: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20 DP: 5, 10, 11, 15, y 22 RP: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, y 21
 Tabla 92: Estadísticos descriptivos del Cuestionario de MBI. Es en general.

En una primera aproximación a los descriptores generales del cuestionario de MBI Es, se aprecia que hay un gran acuerdo en las respuestas, las desviaciones típicas no superan en ningún caso la puntuación 1,9 significa que el recorrido de la serie es bastante corto.

Por lo se refiere a los grupos de variables vinculados a “Realización personal”, “Despersonalización” y “Cansancio emocional es de interés señalar:

1. Las medias obtenidas en RP indican que se da un alto grado de realización: “Creen que a través del trabajo influyen positivamente en la vida de los alumnos”; “Se sienten muy activos”, “Están animados después de trabajar con los alumnos”, piensan que “Han conseguido cosas muy valiosas en la profesión”, “Que tratan los problemas de su trabajo con mucha calma”, “Que pueden entender con facilidad los problemas de los alumnos” y “Ocuparse de manera efectiva de sus problemas”.
2. Respecto al grupo vinculado a la DP se subraya que prácticamente nunca “dejan de preocuparse de los problemas de los alumnos”, “Que se hayan hecho más insensibles con la gente”, que “El trabajo les esté endureciendo emocionalmente”, “Que los alumnos les culpen de algunos de sus problemas” y que “Traten a los estudiantes como se fueran objetos impersonales”.
3. En el CE se aprecia que, con alguna frecuencia, los profesores “Se sienten agotados físicamente al final de la jornada laboral”. Que en bastantes ocasiones “Supone un gran esfuerzo trabajar con personas todo el día” y que a veces sienten que “Están trabajando demasiado”, que “Trabajar con personas les produce demasiada tensión” y “Se sienten como se estuviesen en límite de sus capacidades”. Por tanto podemos decir que hay indicadores que nos permiten afirmar que se produce un cierto cansancio emocional.

A continuación se va a realizar el estudio de estos mismos aspectos en los Centros Estatales y Privados.

2.4.2. Análisis descriptivo del cuestionario de MBI. Es por tipo de escuela.

TIPO DE ESCUELA	ESTATAL			PRIVADA			Dif. Sig.
	N	Media	Des. Típica	N	Media	Des. Típica	
Variables							
1. Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo.	344	1,74	1,496	464	2,17	1,741	,001**
2. Me siento agotado/a físicamente al final de la jornada laboral.	344	2,21	1,723	464	3,00	1,869	,000**
3. Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado.	344	1,04	1,305	464	1,66	1,687	,000**
6. Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo.	344	1,57	1,965	464	1,61	1,993	,983
8. Me siento "quemado" por la culpa de mi trabajo.	344	,40	,847	464	,76	1,383	,001**
13. Me siento frustrado en mi trabajo.	344	,50	,932	464	,58	1,028	,157
14. Creo que estoy trabajando demasiado.	344	1,33	1,589	464	1,83	1,845	000**
16. Trabajar con personas me produce demasiada tensión.	344	,80	1,175	464	1,13	1,573	,004**
20. Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades.	344	,75	1,250	464	,91	1,460	,378
5. Creo que trato a algunos como si fueran objetos impersonales.	344	,28	,905	463	,43	1,060	,012*
10. Pienso que me he hecho más insensible con la gente.	344	,64	1,428	464	,86	1,591	,045*
11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	344	,42	1,018	464	,54	1,093	,050
15. Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos.	344	,97	2,006	464	,88	1,826	,843
22. Creo que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas.	344	,42	,975	464	,52	1,074	,144
4. Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos	344	5,02	1,639	464	4,95	1,523	,022*
7. Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos	344	4,95	1,517	464	4,97	1,202	,036*
9. Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de los alumnos	344	5,41	1,230	463	5,43	1,048	,250
12. Me siento muy activo	344	5,44	,958	464	5,37	,959	,077
17. Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos	344	5,24	1,103	464	5,17	,998	,037*
18. Me siento animado después de trabajar con mis alumnos	344	5,42	,962	464	5,29	,959	,007**
19. He conseguido cosas muy valiosas en mi profesión	344	5,20	1,496	464	5,39	1,190	,660
21. En mi trabajo trato los problemas de relación con mucha calma	344	5,22	1,273	464	5,19	1,189	,154

CE: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20 DP: 5, 10, 11, 15, y 22 RP: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, y 21

Tabla 93: Estadísticos descriptivos del Cuestionario de MBI. Es por tipo de escuela.

(*Existen diferencias significativas al 0.05). (**Existen diferencias significativas al 0.01)

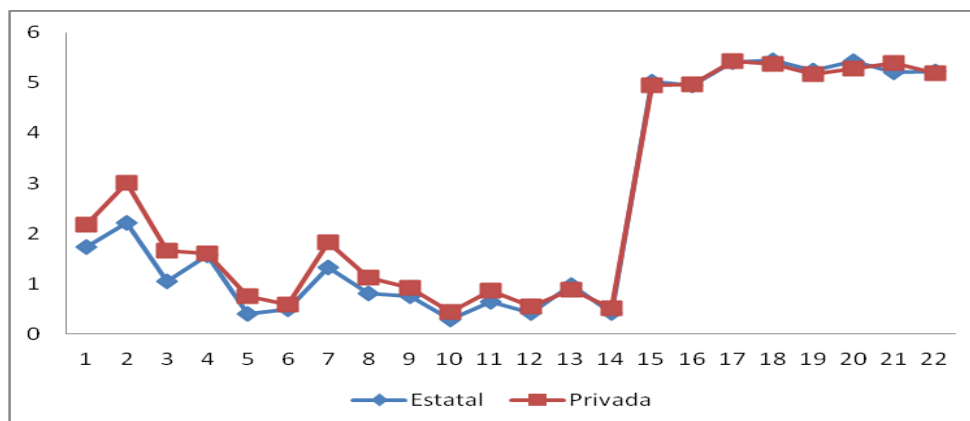


Figura 64: Estadísticos descriptivos del Desgaste Profesional Docente en las escuelas estatales y privadas.

A partir de la observación de las medias, obtenidas en los Centros estatales, en los grupos de variables que incluye el cuestionario, es importante destacar:

1. Qué los juicios vinculados a Realización Personal (RP) indican que los profesores se sienten “Activos y animados después de trabajar con los estudiantes”, piensan que: “Influyen positivamente en ellos”, que “Crean un ambiente agradable”, que “Consiguen cosas valiosas en su trabajo” y “Se ocupan de manera efectiva de los problemas de los alumnos”.
2. Respecto al grupo de variables vinculadas al Despersonalización (DP) se observa que las medias evidencian la falta de este mencionado desgaste: nunca creen que “Tratan a los alumnos como se fueran objetos”, que “El trabajo profesional les endurezca emocionalmente” ni que “Los alumnos les culpen de sus problemas” ni que “Se que hayan hecho insensibles con la gente”.
3. Por lo que se refiere al Cansancio Emocional (CE) se subraya que con alguna frecuencia los profesores “se sienten agotados físicamente al final del día”, “Se sienten agotados emocionalmente a causa del trabajo”, porque “trabajar con personas supone un gran esfuerzo”, “Creen que están trabajando demasiado”, “Por la mañana se sienten fatigados al enfrentarse con el trabajo”. Indican que casi nunca “Se sienten frustrados por el trabajo y menos “se sienten quemados por su desempeño”.

Los datos relativos a las Escuelas Privadas son bastante similares a los comentados en las Escuelas Públicas. En el grupo de la RP de nuevo se subraya que los profesores “Creen que influyen positivamente en la vida de los alumnos” que

“Consiguen cosas muy valiosas en su trabajo”, “Se sienten muy activos” y “Están muy animados después de trabajar con los alumnos”.

Lo mismo sucede, en el grupo de DP, que lo indicado en los Centros Estatales: “No piensan que se ha hecho más insensibles con la gente”, que “No se preocupen por lo que les pase a los alumnos” ni que “Estos les culpen de sus problemas” ni que “Traten a los estudiantes como se fueran objetos”.

En el grupo vinculado al CE, en los Centros Privados se producen las mismas pautas que las señaladas en los Centros Estatales: con bastante frecuencia “Se sienten agotados físicamente al final de la jornada laboral”, “Se sienten agotados emocionalmente por el trabajo”, “Trabajar todo el día con personas les supone un gran esfuerzo y demasiada tensión”, “Creen que están trabajando demasiado” y “Se sienten fatigados al comienzo de cada jornada laboral”.

Sí tenemos en cuenta la variabilidad de las series, tanto en las Escuelas Estatales como en las privadas, hemos de subrayar que en líneas generales se da un gran acuerdo entre las respuestas dadas por el profesorado. Esto indica que los recorridos son bastante cortos.

También, se puede observar según los resultados en la tabla anterior que existen diferencias significativas al 0.01 entre las escuelas privadas y las estatales en los ítems 1, “Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo”, 2, “Me siento agotado/a físicamente al final de la jornada laboral”, 3, “Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado”, 8, “Me siento “quemado” por la culpa de mi trabajo”, 14, “Creo que estoy trabajando demasiado”, 16, “Trabajar con personas me produce demasiada tensión”, y 18, “Me siento animado después de trabajar con mis alumnos”.

Finalmente, se constata que existen diferencias significativas al 0,05 entre las escuelas privadas y las estatales en los ítems 5, “Creo que trato a algunos como si fueran objetos impersonales”; 10, “Pienso que me he hecho más insensible con la gente”; 4, “Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos”; 7 “Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos”; y 17, “Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos”.

2.4.3. Análisis Descriptivo del MBI.Es por apartados.

Estadísticos de la escala				
	Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
Cansancio Emocional (CE)	12,23	97,841	9,891	9
Despersonalización (DP)	3,01	19,141	4,375	5
Realización Personal (RP)	41,82	38,530	6,207	8

Tabla 94 Estadísticos de escala del MBI.Es por apartados: CE, DP, y RP.

La tabla anterior, nos muestra los resultados de los estadísticos de la escala de MBI.Es en los apartados siguientes: Cansancio Emocional (CE), Despersonalización (DP) y Realización Personal (RP).

La Media de RP es sensiblemente más alta que la obtenida en las otras dimensiones. La Varianza, en CE (97,84) es más alta que la de DP 19,14 y RP 38,53. Respecto a las Desviaciones típicas, en los tres apartados se aprecia una alta variabilidad en las series.

N	Total CE Cansancio Emocional (agrupado)	Total DP Despersonalización (agrupado)	Total RP Realización Personal (agrupado)
Válidos	808	807	807
Perdidos	0	1	1

Tabla 95: Número de participantes válidos en CE, DP y RP.

En esta tabla podemos apreciar que son válidas las respuestas emitidas por los docentes participantes en las tres dimensiones: Cansancio Emocional (808) Despersonalización (807) y Realización Personal (807).

Para su análisis, y siguiendo las recomendaciones de algunos estudios, se han agrupado las puntuaciones a partir de los rangos percentiles 25, 50 y 75, estableciendo de los niveles de 0 a 25 como bajo, de 26 a 75 Medio y 76 altos, que corresponden a los valores de 0 a 5 bajo, de 6 a 16 medio y más de 16 elevado en el apartado de Cansancio Emocional. En el apartado de Despersonalización, los valores bajos oscilan entre 0 y 1, los medios entre 1 y 6 y el alto más de 6. Finalmente, en el apartado de Realización personal, la escala mide en sentido inverso a las otras dos, de forma que se han establecido los niveles bajo menos de 39, medio de 40 a 47 y más de 47 alto. De esta forma, una puntuación elevada en las subescalas de CE y DP

y baja en la subescala de RP indicaría alto grado de quemazón profesional, valores moderados en las tres subescalas indicarán un nivel medio de quemazón y valores bajos en CE y DP y elevados en RP señalan bajo nivel de quemazón profesional.

Total de Cansancio Emocional CE (agrupado)

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CE Bajo	237	29,3	29,3	29,3
CE Medio	375	46,4	46,4	75,7
CE Alto	196	24,3	24,3	100,0
Total	808	100,0	100,0	

Tabla 96: Frecuencias y porcentajes de los docentes a nivel del Cansancio Emocional (CE).

Los datos indican que el 24,3 % de los docentes participantes muestran el Cansancio Emocional a nivel elevado; el 46,4% a nivel medio y 29,3% están en nivel bajo.

Despersonalización DP (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DP Bajo	335	41,5	41,5	41,5
	DP Medio	341	42,2	42,3	83,8
	DP Alto	131	16,2	16,2	100,0
	Total	807	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,1		
Total		808	100,0		

Tabla 97: Frecuencias y porcentajes de los docentes a nivel de la Despersonalización (DP).

A través de los datos se observa que el 16,2% de los docentes participantes evidencian un nivel alto de Despersonalización, el 42,2% nivel medio y el 41,5% nivel bajo.

Realización Personal (RP)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	RP Bajo	212	26,2	26,3	26,3
	RP Medio	451	55,8	55,9	82,2
	RP Alto	144	17,8	17,8	100,0
	Total	807	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,1		
Total			808	100,0	

Tabla 98: Frecuencia y porcentaje de los docentes a nivel de Realización Personal (RP).

Los datos indican que el 26.2% de los docentes participantes piensan que se encuentran a nivel bajo en lo que se refiere a la realización personal en su trabajo, el 17,8% se sienten con alta realización personal y el 55,8% opinan que están en un nivel medio.

2.4.4. Análisis del MBI. Es por variables Independientes.

Sexo							
		masculino		femenino		Chi Cuadrado	Dif. Sig.
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
Total de CE Cansancio Emocional (agrupado)	CE Bajo	58	24,5%	179	75,5%	3,10	,212
	CE Medio	108	28,8%	267	71,2%		
	CE Alto	44	22,4%	152	77,6%		
Total de DP Despersonalización (agrupado)	DP Bajo	75	22,4%	260	77,6%	7,04	,030*
	DP Medio	89	26,1%	252	73,9%		
	DP Alto	45	34,4%	86	65,6%		
Total de RP Realización Personal (agrupado)	RP Bajo	69	32,5%	143	67,5%	6,57	,037*
	RP Medio	109	24,2%	342	75,8%		
	RP Alto	32	22,2%	112	77,8%		

Tabla 99: Nivel de CE, DP y RP y diferencias significativas por sexo.

(*Existen diferencias significativas al 0.05).

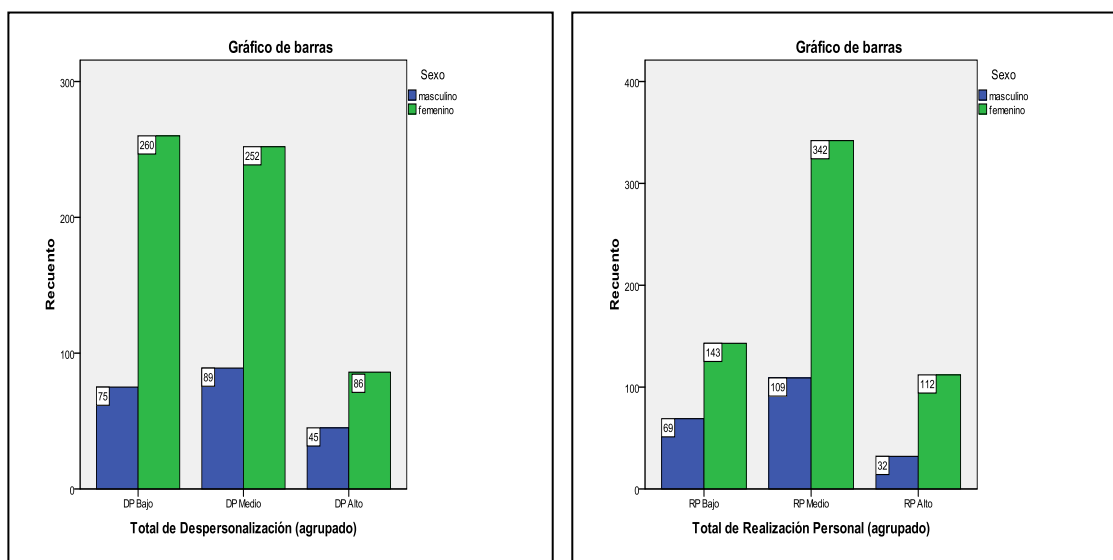


Figura 65: Diferencias significativas al 0.05 en DP y RP por sexo.

Los datos anteriores ponen de manifiesto los niveles de Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal según la distribución por sexo.

En el Cansancio Emocional se aprecia que en la distribución por sexo de los profesores participantes hay 152 mujeres y 44 hombres que sienten un nivel de alto cansancio; 267 mujeres y 108 hombres están en el nivel medio y 179 mujeres y 58 hombres en el nivel bajo.

En relación a la Despersonalización 86 mujeres y 45 hombres se encuentran en el nivel alto; 252 mujeres y 89 hombres el medio y 260 mujeres y 74 hombres el bajo. En la dimensión Realización Personal, 143 mujeres y 69 hombres están en el nivel bajo; 342 mujeres y 109 hombres en el medio y 112 mujeres y 32 hombres en el alto.

Se aprecia, en cuanto a la variable de sexo, que existen diferencias significativas al 0.05 en Despersonalización con chi cuadrado de 7,04 y en Realización Personal con chi cuadrado de 6,57. Mientras, en Cansancio Emocional no se observan diferencias significativas entre los grupos.

Tipo de Escuela							
	Nivel	Estatal		Privada		Chi Cuadrado	Dif. Sig.
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
Total de CE Cansancio Emocional (agrupado)	Bajo	122	51,5%	115	48,5%	14,51	,001**
	Medio	153	40,8%	222	59,2%		
	Alto	66	33,7%	130	66,3%		
Total de DP Despersonalización (agrupado)	Bajo	163	48,7%	172	51,3%	9,63	,008**
	Medio	129	37,8%	212	62,2%		
	Alto	49	37,4%	82	62,6%		
Total de RP Realización Personal (agrupado)	Bajo	85	40,1%	127	59,9%	18,80	,000**
	Medio	172	38,1%	279	61,9%		
	Alto	84	58,3%	60	41,7%		

Tabla 100: Nivel de CE, DP y RP en función al tipo de escuela

** Diferencias significativas al 0,01 en*

Los datos anteriores nos muestran los niveles de Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal en relación al tipo de escuela en la que laboran los profesores participantes.

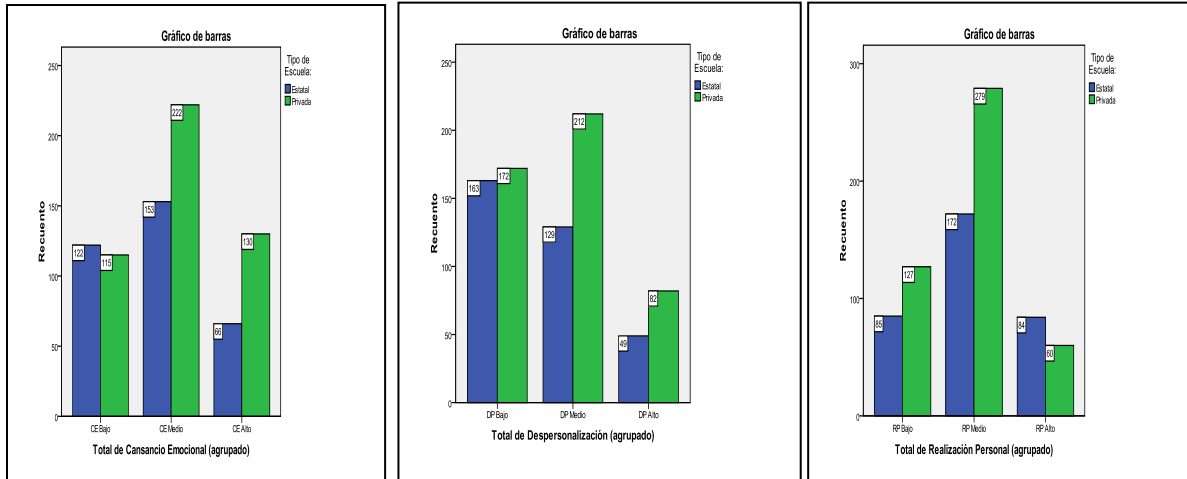


Figura 66: Niveles de; CE, DP y RP y diferencias significativas al 0,01

A nivel general, los resultados indican que las escuelas privadas tienen más altas puntuaciones en Cansancio Emocional y en Despersonalización, mientras las Escuelas Estatales tienen altas puntuaciones en Realización Personal.

En cuanto al Cansancio Emocional, se puede apreciar que en el nivel alto hay 66 profesores en las escuelas estatales y 130 en las escuelas privadas. Lo mismo sucede en el nivel medio, hay 153 participantes en las escuelas estatales y 222 en las privadas. Pero a nivel bajo, las escuelas estatales tienen mayor número -122- en comparación con las escuelas privadas que solo hay 115.

Respecto a la Despersonalización, los resultados revelan que en todos los niveles las escuelas privadas tienen más altas puntuaciones que las escuelas estatales: a nivel alto 82 en las escuelas privadas y 49 en las estatales; a nivel medio, en las escuelas privadas 212 y 129 en las estatales; a nivel bajo, 172 en las escuelas privadas y 163 en las estatales.

En relación con la Realización Personal, a nivel bajo, las puntuaciones son de 127, en las escuelas privadas y 85, en las estatales, lo mismo a nivel medio, 279, en las escuelas privadas y 172 en las estatales; sin embargo a nivel alto, se dan 84, en las escuelas estatales y 60, en las privadas.

Podemos observar en los datos anteriores en cuanto al tipo de escuela que existen diferencias significativas al 0,01 en los tres apartados; Cansancio Emocional,

con chi cuadrado de 14,51, Despersonalización con chi cuadrado de 9,63 y Realización Personal con chi cuadrado de 18,80.

Tiempo de Servicio en la Docencia															
	Nivel	De 1 a 5 años		De 6 a 10 años		De 11 a 15 años		De 16 a 20 años		De 21 a 25 años		De 26 o más		Chi cuadrado	Dif. Sig.
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
Total de CE Cansancio Emocional (agrupado)	Bajo	17	7,2%	52	21,9%	30	12,7%	49	20,7%	34	14,3%	55	23,2%	13,36	,205
	Medio	39	10,4%	73	19,5%	73	19,5%	65	17,3%	58	15,5%	67	17,9%		
	Alto	23	11,7%	33	16,8%	41	20,9%	37	18,9%	30	15,3%	32	16,3%		
Total de DP Despersonalización (agrupado)	Bajo	24	7,2%	76	22,7%	41	12,2%	68	20,3%	54	16,1%	72	21,5%	29,04	,001**
	Medio	39	11,4%	61	17,9%	74	21,7%	64	18,8%	39	11,4%	64	18,8%		
	Alto	16	12,2%	21	16,0%	28	21,4%	19	14,5%	29	22,1%	18	13,7%		
Total de RP Realización Personal (agrupado)	Bajo	23	10,8%	41	19,3%	55	25,9%	29	13,7%	29	13,7%	35	16,5%	28,21	,001**
	Medio	42	9,3%	100	22,2%	71	15,7%	87	19,3%	63	14,0%	88	19,5%		
	Alto	14	9,7%	16	11,1%	18	12,5%	35	24,3%	30	20,8%	31	21,5%		

Tabla 101: Niveles de CE, DP y RP y diferencias significativas por tiempo de servicio en la docencia. (**Existen diferencias significativas al 0.01)

En los datos nos indican el nivel de Cansancio Emocional (CE), Despersonalización (DP) y Realización Personal (RP) según el tiempo de servicio en la docencia.

En general el CE se produce cuando se van acumulando años de servicio en la docencia, especialmente a partir de los 11 años de servicio. Y esta tendencia se observa sobre todo en los niveles medio y alto de CE.

Por lo que se refiere a la DP, los datos indican que es más alta a partir de los 11 años en el nivel medio, así como en el nivel bajo. La DP es menor en el nivel alto a partir de servicio de la docencia que se está comentando.

En lo que respecta a la RP, los datos nos muestran que se produce de manera elevada en los niveles medio y bajo a partir del 1 a 15 años de servicio en la docencia. En el contrario, en los tramos de 16 a 26 o más se produce de manera elevada en los niveles de medio y alto.

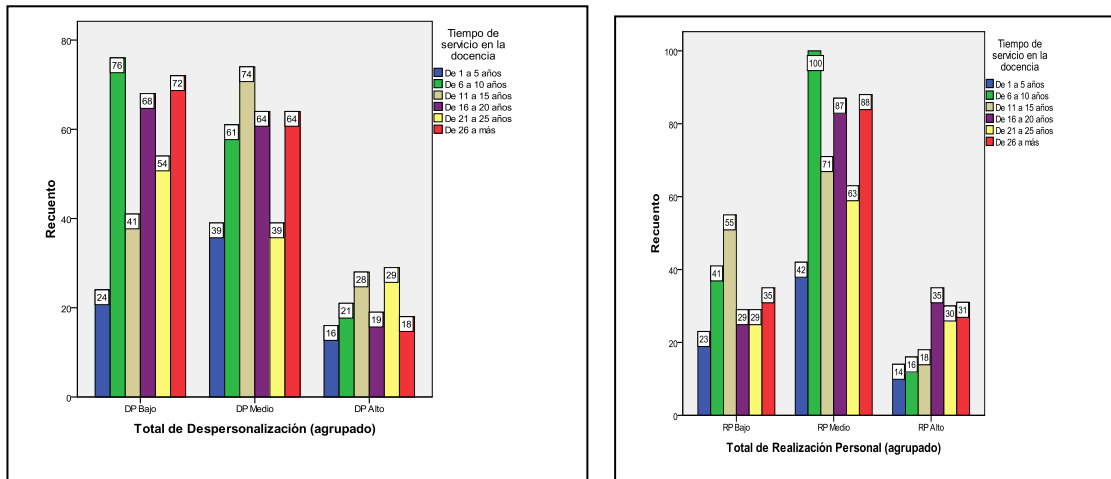


Figura 67: Diferencias significativas al 0.01 en Despersonalización (DP) y Realización Personal (RP) por tiempo de servicio en la docencia.

Existen diferencias significativas al 0,01 en Despersonalización con chi cuadrado de 29,04 y en Realización Personal (RP) con chi cuadrado de 28,21 siempre en relación con el tiempo de servicio de la docencia de los participantes. En el apartado de Cansancio Emocional no se observa diferencias significativas.

Grados Académicos											
	Nivel	Bachiller		Maestría		Doctorado		Otros: Licenciatura		Chi Cuadrado	Dif. Sig.
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
Total de CE Emocional (agrupado)	CE Bajo	114	48,1%	40	16,9%	5	2,1%	78	32,9%	10,92	,091
	CE Medio	175	46,7%	92	24,5%	4	1,1%	104	27,7%		
	CE Alto	109	55,6%	36	18,4%	2	1,0%	49	25,0%		
Total de DP Despersonalización (agrupado)	DP Bajo	158	47,2%	68	20,3%	7	2,1%	102	30,4%	11,72	,069
	DP Medio	178	52,2%	61	17,9%	3	,9%	99	29,0%		
	DP Alto	61	46,6%	39	29,8%	1	,8%	30	22,9%		
Total de RP Realización Personal (agrupado)	RP Bajo	121	57,1%	46	21,7%	2	,9%	43	20,3%	18,95	,004**
	RP Medio	221	49,0%	91	20,2%	8	1,8%	131	29,0%		
	RP Alto	55	38,2%	31	21,5%	1	,7%	57	39,6%		

Tabla 102: Nivel de CE, DP y RP y diferencias significativas por grados académicos. (**Existen diferencias significativas al 0.01)

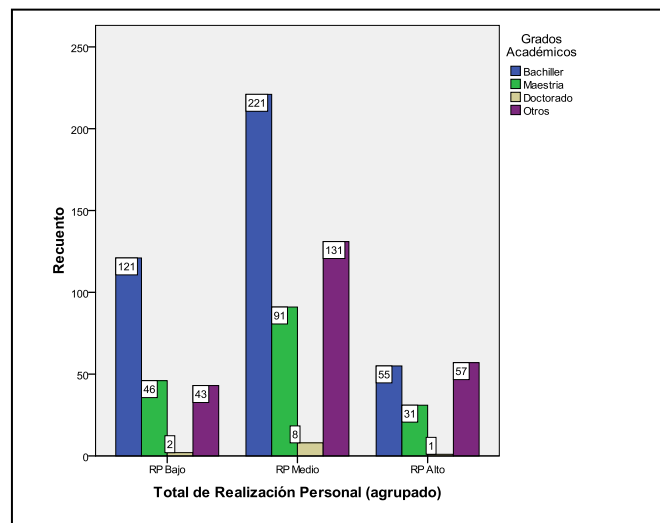


Figura 68: Diferencias significativas al 0.01 en RP por grados académicos.

Los datos que presentan en esta tabla, nos indica la desigual distribución de Grados Académicos que tiene el profesorado; 398 profesores solo están en posesión del grado de Bachillerato, 231 tienen el de Licenciado, 168 el de Maestría y solo 11 han accedido al Doctorado.

Tomando como punto de partida estos datos se comentan las diferencias en las tres dimensiones estudiadas CE, DP y RP: los datos revelan que en las tres dimensiones y en los tres niveles valorados en cada una de ellas –alto, medio y bajo– siempre se dan en mayor medida en los profesores que solo tienen el grado de Bachiller que los que han conseguido el resto de los grados académicos.

El CE se produce de manera descendente en los tres niveles alto medio y bajo en la medida en que se aumentan los grados académicos obtenidos por el profesorado. Se produce menor grado de DP a medida en que se avanza en los grados académicos. En la RP está en función del grado académico obtenido.

Podemos observar en los resultados anteriores referidos a los grados académicos obtenidos, que solamente existen diferencias significativas al 0,01 en Realización Personal (RP) con chi cuadrado de 18,95. En los apartados de Cansancio Emocional y Despersonalización no se observan diferencias significativas entre grupos.

Nivel de Titulación											
	Nivel	Educación Inicial		Educación Primaria		Educación Secundaria		Otros		Chi Cuadrado	Dif. Sig.
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
Total de Cansancio Emocional (agrupado)	CE Bajo	0	,0%	96	40,5%	117	49,4%	24	10,1%	8,01	,238
	CE Medio	6	1,6%	142	37,9%	175	46,7%	52	13,9%		
	CE Alto	1	,5%	83	42,3%	85	43,4%	27	13,8%		
Total de Despersonalización (agrupado)	DP Bajo	3	,9%	133	39,7%	161	48,1%	38	11,3%	7,94	,242
	DP Medio	2	,6%	138	40,5%	147	43,1%	54	15,8%		
	DP Alto	2	1,5%	50	38,2%	68	51,9%	11	8,4%		
Total de Realización Personal (agrupado)	RP Bajo	1	,5%	58	27,4%	126	59,4%	27	12,7%	34,71	,000**
	RP Medio	2	,4%	188	41,7%	197	43,7%	64	14,2%		
	RP Alto	4	2,8%	74	51,4%	54	37,5%	12	8,3%		

Tabla 103: Nivel de CE, DP y RP por título profesional y diferencias significativas. (**Existen diferencias significativas al 0.01)

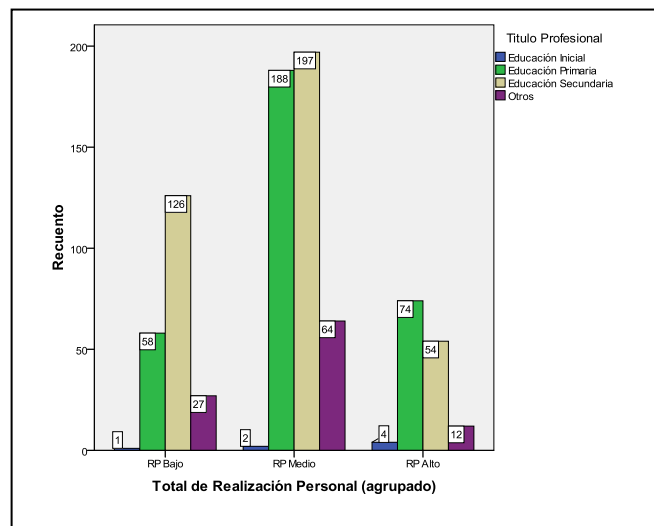


Figura 69: Diferencias significativas al 0.01 en RP en función del título profesional.

Podemos apreciar que los profesores de educación primaria, secundaria e inicial tienen más altas puntuaciones en nivel medio de Cansancio Emocional. En Despersonalización, aunque casi todos tienen las más altas puntuaciones en el nivel medio, hay un número considerable de las respuestas de los participantes en el nivel bajo.

En Realización Personal los resultados ponen de manifiesto que el profesorado de educación primaria e inicial tiene más baja realización en comparación con el de educación secundaria.

Se observa también, que existen solamente diferencias significativas al 0,01 en Realización Personal con chi cuadrado de 34,71 por título profesional. En los apartados de Cansancio Emocional y Despersonalización, los resultados anteriores no se demuestran diferencias significativas entre los grupos.

		Edad										Chi cuadrado	Dif. Sig.
	Nivel	Menos de 20		De 21 a 30		De 31 a 40		De 41 a 50		De 50 o más			
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
Total de CE Cansancio Emocional (agrupado)	CE Bajo	1	,4%	18	7,6%	73	30,8%	86	36,3%	59	24,9%	8,83	,357
	CE Medio	3	,8%	47	12,5%	130	34,7%	116	30,9%	79	21,1%		
	CE Alto	3	1,5%	20	10,2%	72	36,7%	60	30,6%	41	20,9%		
Total de DP Despersonalización (agrupado)	DP Bajo	3	,9%	37	11,0%	103	30,7%	116	34,6%	76	22,7%	12,90	,115
	DP Medio	3	,9%	33	9,7%	138	40,5%	99	29,0%	68	19,9%		
	DP Alto	1	,8%	15	11,5%	33	25,2%	47	35,9%	35	26,7%		
Total de RP Realización Personal (agrupado)	RP Bajo	1	,5%	17	8,0%	86	40,6%	66	31,1%	42	19,8%	20,73	,008**
	RP Medio	4	,9%	52	11,5%	160	35,5%	140	31,0%	95	21,1%		
	RP Alto	2	1,4%	16	11,1%	28	19,4%	56	38,9%	42	29,2%		

Tabla 104: Nivel de CE, DP y RP y diferencias significativas por edad.

(**Existen diferencias significativas al 0.01)

Los datos anteriores nos indican la significación de las diferencias por edades en los tres niveles considerados en Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal.

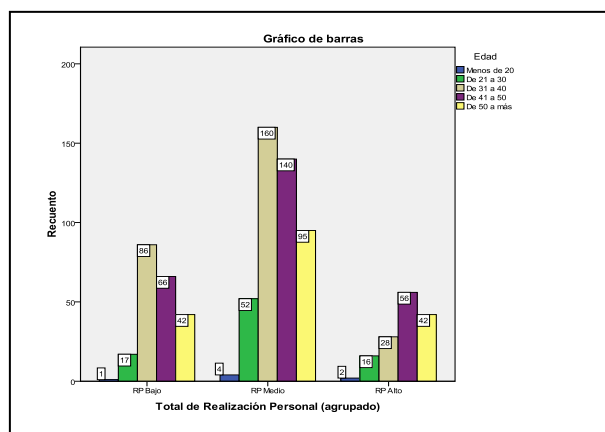


Figura 70: Diferencias significativas al 0,01 en RP por edad.

El CE es alto en 173 profesores que tienen de 31 a 50 o más años. En el mismo tramo de edades, se encuentran en el nivel medio 325 profesores. En el nivel bajo están 218 profesores. Estos datos ponen de manifiesto que hay un nivel

destacable de CE vinculado al paso de la edad, ya que en el tramo de edad entre 20 y 30 años sólo 23 profesores acusan un cansancio emocional alto; 50 docentes están en un nivel cansancio emocional medio y 19 en el nivel de CE bajo.

Por lo que se refiere a RP, los profesores de 31 a 50 o más años están en un nivel bajo de RP 194 profesores; en el nivel medio 395 y en el nivel alto 126. Mientras, en el tramo de edades entre 20 y 30 años hay 18 profesores con un nivel bajo de RP, 56 en el nivel medio y 18 en el nivel alto.

Se aprecia en los resultados que existen diferencias significativas al 0,01 en cuanto a la edad de los profesores participantes en Realización Personal (RP) con chi cuadrado 20,73. En los apartados de Cansancio Emocional y Despersonalización no se observan diferencias significativas entre los grupos.

		Ubicación de la escuela						Chi Cuadrado	Dif. Sig.
		Barranco		San Isidro		Surquillo			
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
Total de Emocional (agrupado)	CE Baja	81	34,2%	86	36,3%	70	29,5%	,966	,915
	CE Media	129	34,4%	127	33,9%	119	31,7%		
	CE Alta	69	35,2%	63	32,1%	64	32,7%		
Total de Despersonalización (agrupado)	DP Bajo	125	37,3%	99	29,6%	111	33,1%	7,56	,109
	DP Medio	118	34,6%	122	35,8%	101	29,6%		
	DP Alto	36	27,5%	54	41,2%	41	31,3%		
Total de Realización Personal (agrupado)	RP Baja	65	30,7%	85	40,1%	62	29,2%	8,78	,067
	RP Media	156	34,6%	155	34,4%	140	31,0%		
	RP Alta	57	39,6%	36	25,0%	51	35,4%		

Tabla 105: Nivel de CE, DP y RP por la ubicación de la escuela.

Los resultados indican que en la CE en el nivel alto se da en las escuelas en los tres distritos de una forma similar. En cuanto a DP, en el nivel alto se sitúan las puntuaciones en el distrito de San Isidro. Respecto a RP el nivel más bajo se encuentra en el distrito de San Isidro, aunque en el nivel alto se encuentran también profesores de los otros distritos.

En los resultados de la tabla anterior, se ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas al 0,01 ni al 0,05 en los tres apartados: Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal en relación a la ubicación de la escuela.

Nivel Educativo en que se Desempeña Actualmente							
	Nivel	Primaria		Secundaria		Chi Cuadrado	Dif. Sig.
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
Total de CE Cansancio Emocional (agrupado)	CE Bajo	109	46,0%	128	54,0%	,300	,861
	CE Medio	171	45,6%	204	54,4%		
	CE Alto	94	48,0%	102	52,0%		
Total de DP Despersonalización (agrupado)	DP Bajo	151	45,1%	184	54,9%	4,53	,104
	DP Medio	171	50,1%	170	49,9%		
	DP Alto	52	39,7%	79	60,3%		
Total de RP Realización Personal (agrupado)	RP Bajo	71	33,5%	141	66,5%	25,88	,000**
	RP Medio	215	47,7%	236	52,3%		
	RP Alto	87	60,4%	57	39,6%		

Tabla 106: Nivel de CE, DP y RP y diferencias significativas por nivel educativo.

(**Existen diferencias significativas al 0,01)

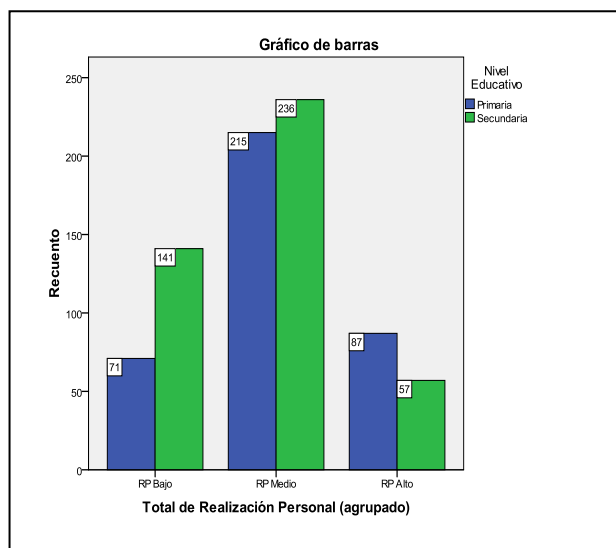


Figura 71: Diferencias significativas al 0,01 en Realización Personal (RP) en función del nivel educativo que desempeña actualmente.

Los datos anteriores manifiestan el nivel de Cansancio Emocional (CE), Despersonalización (DP) y Realización Personal (RP) por niveles educativos.

El Cansancio Emocional de los profesores participantes según el nivel educativo en que actualmente realizan la docencia, se produce un nivel alto en 102 profesores de Secundaria y 94 en los de Primaria. Están en un nivel medio 204 profesores de Secundaria y 171 de Primaria. Finalmente ocupan el nivel bajo 128 profesores de Secundaria y 109 de Primaria.

En cuanto a la Despersonalización (DP), se observa que 79 profesores de Secundaria y 52 de Primaria están en el nivel alto. En el nivel medio se encuentran 170 de Secundaria y 171 de Primaria y en el nivel bajo 184 de Secundaria y 151 de Primaria.

Respecto a la Realización Personal (RP) se puede apreciar que 57 profesores de Secundaria 87 de Primaria están en un nivel alto. Se encuentran en un nivel medio 236 de Secundaria y 215 de Primaria. Tienen un nivel bajo de RP 141 de profesores de Secundaria y 71 de Primaria.

Los resultados de la tabla y figura anteriores nos permiten a conocer que solamente existen diferencias significativas al 0,01 en Realización Personal con chi cuadrado de 25,88. En Cansancio Emocional y Despersonalización no se observan diferencias significativas.

Número de Alumnos por Aula															
	Nivel	Menos de 20		De 21 a 25		De 26 a 30		De 31 a 35		De 36 a 40		De 41 o más		Chi Cuadrado	Dif. Sig.
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
Total de CE Cansancio Emocional (agrupado)	Bajo	21	8,9%	41	17,3%	55	23,2%	87	36,7%	32	13,5%	1	,4%	13,35	,205
	Medio	29	7,7%	70	18,7%	101	26,9%	113	30,1%	52	13,9%	10	2,7%		
	Alto	26	13,3%	34	17,3%	39	19,9%	64	32,7%	28	14,3%	5	2,6%		
Total de DP Despersonalización (agrupado)	Bajo	23	6,9%	61	18,2%	96	28,7%	97	29,0%	53	15,8%	5	1,5%	53,21	,000**
	Medio	24	7,0%	73	21,4%	80	23,5%	109	32,0%	48	14,1%	7	2,1%		
	Alto	28	21,4%	11	8,4%	19	14,5%	58	44,3%	11	8,4%	4	3,1%		
Total de RP Realización Personal (agrupado)	Bajo	24	11,3%	35	16,5%	43	20,3%	84	39,6%	21	9,9%	5	2,4%	21,11	,020*
	Medio	36	8,0%	80	17,7%	125	27,7%	140	31,0%	64	14,2%	6	1,3%		
	Alto	16	11,1%	30	20,8%	27	18,8%	39	27,1%	27	18,8%	5	3,5%		

Tabla 107: Nivel de CE, DP y RP y diferencias significativas en función del número de alumnos en el aula. (*Existen diferencias significativas al 0,05). (**Existen diferencias significativas al 0,01)

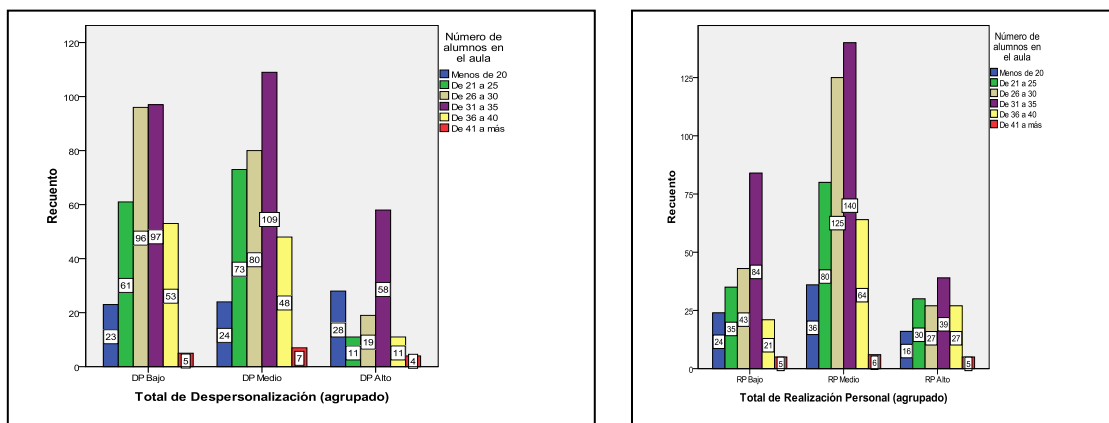


Figura 72: Diferencias significativas al 0,01 en DP y al 0,05 en RP en función del número de alumnos por aula.

Los datos en CE en función de los alumnos por aula, se da de manera creciente en los niveles medio, alto y bajo en función del alumnos a los que hay que atender en el aula. En lo que respecta a la DP, se observa que es mayor en el nivel medio, bajo y alto a medida a que acrecienta el número de estudiantes que trabajan en el aula. En cuanto a la RP es más alta en el nivel medio, bajo y alto también en función de los alumnos a los que atender en el trabajo de la escuela.

Podemos observar también, en cuanto se refiere al número de alumnos por aula, que existen diferencias significativas al 0,01 en la Despersonalización con chi cuadrado de 53,21 y al 0,05 en Realización Personal con chi cuadrado de 21,11 pero en el apartado de Cansancio Emocional no se observan diferencias significativas entre grupos.

Actividades Extras									
	Nivel	Realiza Estudios		Trabaja en otra Institución		Hace Deportes		Chi Cuadrado	Dif. Sig.
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
Total de CE Cansancio Emocional (agrupado)	Bajo	133	56,1%	64	27,0%	40	16,9%	2,47	,651
	Medio	191	50,9%	105	28,0%	79	21,1%		
	Alto	108	55,1%	50	25,5%	38	19,4%		
Total de DP Despersonalización (agrupado)	Bajo	198	59,1%	82	24,5%	55	16,4%	11,07	,026*
	Medio	171	50,1%	91	26,7%	79	23,2%		
	Alto	63	48,1%	45	34,4%	23	17,6%		
Total de RP Realización Personal (agrupado)	Bajo	105	49,5%	56	26,4%	51	24,1%	5,14	,273
	Medio	242	53,7%	125	27,7%	84	18,6%		
	Alto	84	58,3%	38	26,4%	22	15,3%		

Tabla 108: Nivel de CE, DP y RP y diferencias significativas por actividades extras.

*Existen diferencias significativas al 0,05).

Los resultados de la tabla 88 y figura 58 permiten conocer la distribución del nivel de CE, DP y RP y sus diferencias significativas según las actividades extras que realizan los profesores.

En general los participantes que realizan como actividad extra ampliar estudios tienen puntuaciones más altas en CE, DP y RP (1,205) frente a los que trabajan en otras Instituciones (574) y los que hacen deportes (471).

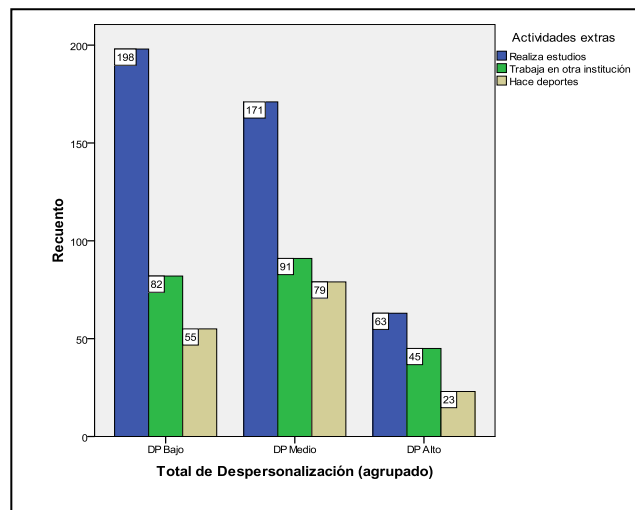


Figura 73: Diferencias significativas al 0.05 en despersonalización (DP) por actividades extras.

En cuanto a las actividades extras tienen nivel alto de CE en primer lugar están los profesores que realizan estudios (108), en segundo los que trabajan en otras Instituciones (50) y los que hacen deportes (38). En nivel medio, con el mismo orden, los que realizan estudios (191), los que trabajan en otras Instituciones (105) y los que hacen deportes (79). En el nivel bajo, sigue la misma secuencia y con muy alta diferencia en número de puntuación entre los que realizan estudios (133), en comparación a los que trabajan en otras Instituciones (64) y los que hacen deportes (40).

Respecto a Despersonalización se observa que a nivel alto, los que realizan estudios (63) está seguido por los que trabajan en otras Instituciones (45) y los que hacen deportes (23). A nivel medio sucede lo mismo, son 171, 91 y 79 respectivamente. En el nivel bajo hay mucha diferencia entre los que realizan estudios (198), con los que trabajan con otras Instituciones (82) y los que hacen deportes (55).

En cuanto a Realización Personal podemos ver que los profesores participantes que realizan estudios están en el nivel bajo 105 en el nivel medio 242 en el alto 84. Los que trabajan en otras Instituciones se encuentran en el nivel bajo 56, en el medio 125 y en alto 38. Los profesores que hacen deportes están en el nivel bajo 51, en el medio 84 y en el alto 12.

Igualmente los datos anteriores, en lo que se refiere a las actividades extras de los profesores participantes, indican que solamente existen diferencias significativas al 0,05 en Despersonalización con chi cuadrado de 11,07. En el Cansancio Emocional y Realización Personal no se observan diferencias significativas.

2.4.5. Análisis de Fiabilidad del Cuestionario de MBI.Es.

Apartado	Nº de elementos	Alfa de Cronbach
Cansancio Emocional	9	,873
Despersonalización	5	,652
Realización personal	8	,794
TOTAL	22	,773

Tabla 109: Análisis de fiabilidad por apartados.

Para comprobar el nivel de fiabilidad de las respuestas al Cuestionario de MBI. Es: Maslach Burnout Inventory para los educadores se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach por apartados obteniendo un nivel de ,873 el Cansancio Emocional (CE) para los 9 ítems que componen el apartado, significa que se da un alto nivel de fiabilidad; el apartado de Despersonalización (DP) con un valor de ,652 para los 5 ítems, lo que señala un nivel bajo y el apartado de Realización Personal (RP) con un valor de ,794 para los 8 ítems, indica una fiabilidad aceptable.

A la vista de los datos, podemos apreciar que ,773 el total valores obtenidos de los tres apartados para el 22 ítems, muestran una fiabilidad aceptable del Cuestionario de MBI. Es: Maslach Burnout Inventory para los educadores.

2.4.6. Análisis Factorial

Para realizar un estudio más ponderado de los datos se ha aplicado la técnica del Análisis Factorial de componentes principales con rotación Varimax. Las pruebas

utilizadas son de Kaiser – Mayer – Olkin y de Bartlett y los resultados son: KMO es de 0,883, son valores aceptables que indican que las variables son factorizables. En el caso de la prueba de esfericidad de Bartlett, es estadísticamente significativa ($p < 0,01$), lo que también indica que las preguntas del cuestionario son factorizables.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,883
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6373,838
	gl	231
	Sig.	,000

Tabla 110: Resultados de la medida KMO y la prueba de Bartlett.

Se han obtenido cuatro factores que explican en su conjunto el 53,96% de la varianza. Pero se han considerado sólo tres factores porque aparece un factor de carácter residual, cuyos componentes saturan también en otro factor de forma positiva aunque con un valor menor. En este caso aparece un ítem que satura con un peso mayor en el factor IV pero se ha preferido vincularlo al factor inicial. Por ejemplo, el ítem 4 “Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos” muestra saturaciones factoriales de ,775 en factor IV y en factor II de 2,69 y es el único ítem en este factor y los otros 2 ítems saturan en el factor II con saturaciones más altas. En este caso se ha preferido mantenerlo vinculado al factor II, puesto que presenta un nivel positivo y se ajusta bien al constructo inicial.

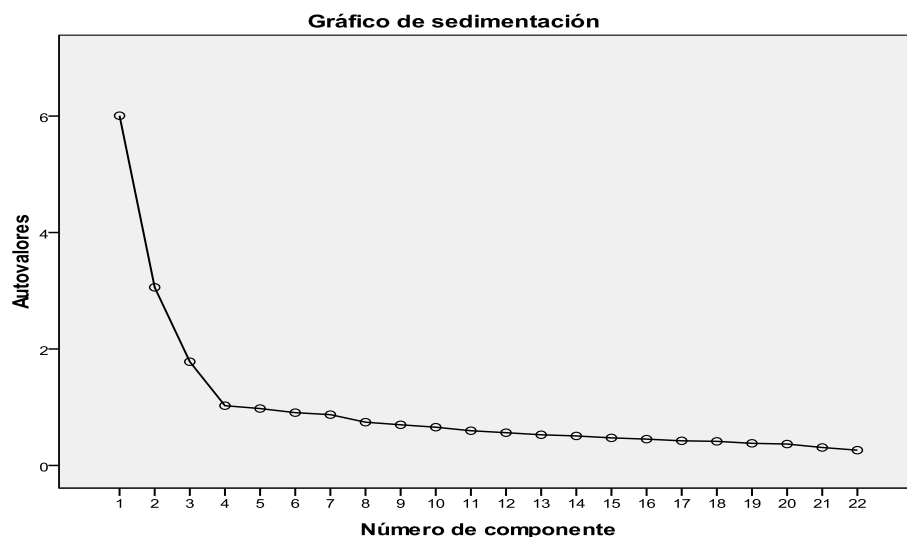


Figura 74: Gráfico de sedimentación del cuestionario de MBI.Es.

En el gráfico de sedimentación, presentado anteriormente, se destacan los factores obtenidos. A continuación se presenta la descripción de cada uno de los factores: Factor 1, Cansancio Emocional (CE) con 9 ítems, Factor 2, Realización Personal con 8 ítems y Factor 3, Despersonalización con 5 ítems.

Factor I: Cansancio emocional

Nº	Cansancio Emocional	SATURACIÓN
16	Trabajar con personas me produce demasiada tensión.	,766
14	Creo que estoy trabajando demasiado.	,754
3	Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado.	,726
1	Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo.	,711
20	Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades.	,686
8	Me siento "quemado" por la culpa de mi trabajo.	,677
2	Me siento agotado/a físicamente al final de la jornada laboral.	,661
13	Me siento frustrado en mi trabajo.	,641
6	Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo.	,634

Tabla 111: Variables que aglutina el factor 1 Cansancio Emocional.

La varianza explicada es de 27,30%. Se aprecia que todas las variables aglutinadas presentan un alto nivel de saturación -entre ,766 y ,634.

Este factor pone de manifiesto que los profesores consultados sienten que su trabajo les produce un gran desgaste personal, agotamiento emocional, cansancio y frustración hasta el punto que les hace pensar que trabajan demasiado, que están al límite de sus capacidades. Todo el cansancio es atribuido al “trabajo con personas”.

Factor II: Realización Personal

No.	Realización Personal	SATURACIÓN
18	Me siento animado después de trabajar con mis alumnos.	,802
4	Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos.	,775
17	Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos.	,713
21	En mi trabajo trato los problemas de relación con mucha calma.	,679
19	He conseguido cosas muy valiosas en mi profesión.	,617
12	Me siento muy activo.	,607
9	Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de los alumnos.	,570
7	Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos.	,550

Tabla 112: Juicios aglutinados en factor II con las correspondientes saturaciones.

La varianza explicada de este factor es de 13,90%. Este factor matiza lo encontrado en el factor anterior. Precisa que es el trabajo y la relación con los

estudiantes lo que le compensa del desgaste que en general se produce vinculado a la profesión docente de manera genérica. De tal manera que los profesores se sienten útiles precisamente por su contribución a la mejora de los alumnos.

Factor III: Despersonalización

No.	Despersonalización	SATURACIÓN
5	Creo que trato a algunos como si fueran objetos impersonales.	,707
22	Creo que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas.	,701
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo.	,685
10	Pienso que me he hecho más insensible con la gente.	,657
15	Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos.	,490

Tabla 113: Variables que aglutina el Factor II con sus respectivas saturaciones.

La Varianza explicada es de 8,10%. Este factor indica y clarifica los efectos negativos del trabajo docente en lo referido a las relaciones con las personas. Pienso que es muy difícil de admitir que el propio ejercicio educativo repercuta en el trato impersonal con los alumnos y que sea el propio trabajo quien esté endureciendo a la persona del docente.

2.5. Estudios de los Perfiles a partir de los resultados de los tres Cuestionarios: Desempeño Docente, Satisfacción Laboral y MBI.Es

Con el objetivo de estudiar los perfiles a partir de los resultados de los tres cuestionarios aplicados se ha seleccionado una técnica estadística, conocida como análisis de Conglomerados o Clúster, que permite observar las estructuras subyacentes de interdependencia entre las respuestas de los participantes de la muestra. Esta técnica se caracteriza por formar grupos basados en la semejanza de una serie de características que tienen fuertes propiedades matemáticas. El resultado que se obtiene es la formación de grupos altamente homogéneos internamente y altamente heterogéneos entre ellos (Ferrández, 2006 citado por Ruiz, 2012).

Esta herramienta multivariada requiere como principales criterios: la representatividad de la muestra y la multicolinealidad, situaciones que los datos recogidos en este estudio cumplen ampliamente.

El programa de SPSS 19 dispone de dos tipos de análisis de conglomerados; el análisis *jerárquico* y el análisis de *K medias*. Para este estudio de los perfiles de los tres Cuestionarios se ha utilizado el análisis de Cluster o Conglomerados de K medias.

2.5.1. Análisis de Cluster o Conglomerados de K medias:

El análisis de Cluster de K medias es un método de agrupación de casos que se basa en las distancias existentes entre ellas en un conjunto de variables. El procedimiento de este análisis comienza seleccionando los K casos más distantes entre sí (el investigador/a debe determinar inicialmente el número K de conglomerados que desea obtener) y a continuación se inicia la lectura de la secuencia del archivo de datos asignando a cada caso al centro más próximo y actualizando el valor de los centros a medida que se van incorporando nuevos casos. Una vez que todos los casos han sido asignados a uno de los K conglomerados, se inicia un proceso iterativo para calcular los centroides finales de esos K conglomerados.

Este análisis de Cluster o Conglomerados de K medias es principalmente útil cuando se dispone de un gran número de casos. Existe la posibilidad de utilizar la técnica de manera exploratoria, clasificando los casos e iterando para encontrar la ubicación de los centroides. Cuando se utiliza como técnica exploratoria, es habitual que el usuario desconozca el número idóneo de conglomerados, por lo que es conveniente repetir el análisis con distinto número de conglomerados y comparar las soluciones obtenidas.

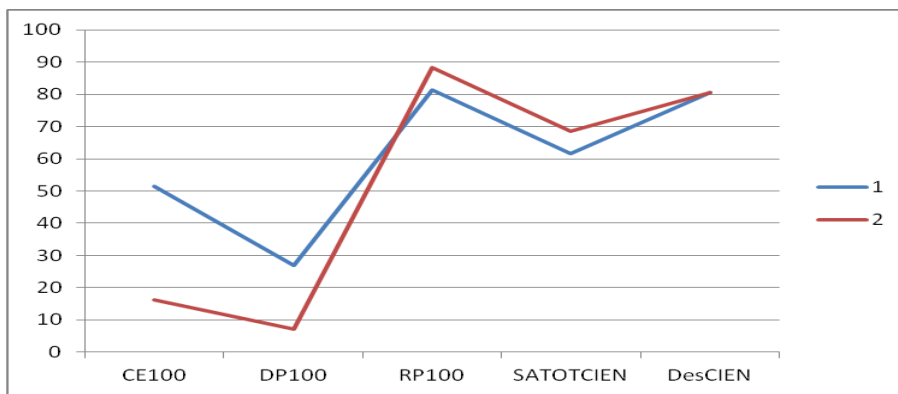
Para su aplicación se han transformado los resultados de los cuestionarios considerados a una escala porcentual, con el fin de poder contrastar mejor los agrupamientos resultantes.

- a. Diferentes agrupaciones a partir de los resultados de los cuestionarios considerados.

En este análisis se han probado diferentes agrupaciones para el establecimiento de los perfiles, comprobando cada una de ellas. En la tabla 94 y figura 100, se puede apreciar los dos clusters que muestran las tendencias y puntuaciones diferentes de cada variable.

Centros de los conglomerados finales		
	Conglomerado	
	1	2
CE100	51,56	16,17
DP100	27,03	7,10
RP100	81,35	88,42
SAT100	61,56	68,44
DES100	80,47	80,54

Tabla 114: Comportamiento de una solución de dos conglomerados a partir de Cansancio Emocional (CE), Despersonalización, Realización Personal, Satisfacción Laboral (SAT) y Desempeño Docente (DES).



CE100, DP100, RP100, SAT100, DES100 (2)
 Figura 75: Comparativa de los dos perfiles del CE, DP, RP, SAT y DES.

Finalmente, después de comprobar diversas soluciones de agrupación (con 2, 3, 4 y 5 clusters) se ha optado por una solución de tres clusters que se pueden caracterizar como alto, medio y bajo (ver tabla 95). Para poder comparar adecuadamente las puntuaciones en las escalas utilizadas, se han transformado en una escala centil.

Centros de los conglomerados finales			
	Conglomerado		
	1	2	3
CE100	62,57	33,69	11,37
DP100	47,45	9,84	6,94
RP100	76,82	81,41	91,75
SATOTCIEN	61,67	63,82	69,84
Des CIEN	78,67	79,75	81,22

Tabla 115: Tres Clusters que muestran las relaciones del Cansancio Emocional (CE), Despersonalización, Realización Personal, Satisfacción Laboral (SAT) y Desempeño Docente (DES)

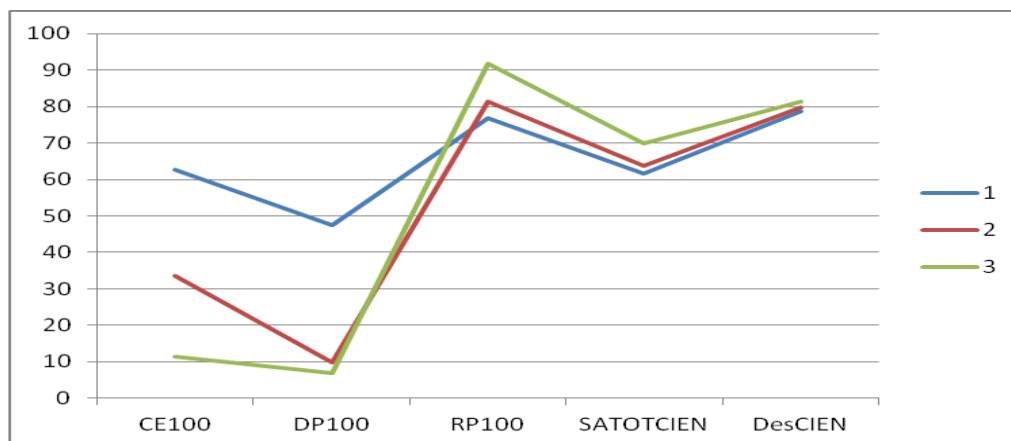


Figura 76: Tres perfiles del CE, DP, RP, SAT y DES.

En los datos anteriores se pueden observar los centroides del CE en los tres perfiles: primero, 62,57; segundo, 33,69 y tercero 11,37. En cuanto al DP, se puede apreciar que las diferencias son muy grandes en las puntuaciones entre los perfiles primero 47,45 y segundo 9,84. Entre el perfil segundo y el tercero, 6,94, se observan pocas diferencias. También los resultados de los perfiles RP y SAT se dan muy pocas diferencias y en el Desempeño docente casi no se distinguen las diferencias en puntuaciones, aunque son significativas entre los niveles. De esta forma, se han caracterizado el agrupamiento 1 como Alto, el 2 como Medio y el 3 como Bajo en cuanto a sus puntuaciones de Burnout, satisfacción y desempeño.

Asimismo, en la tabla 95 y figura 61, se puede observar las tendencias de las distintas variables: El Cansancio emocional (CE), Realización personal (RP) y Desempeño Docente con tendencias altas; en Despersonalización y Satisfacción laboral se producen tendencias bajas en los tres perfiles.

b. Puntuaciones por perfiles de los cuestionarios.

A continuación presentamos el análisis de las puntuaciones medias de los cuestionarios en cada uno de los perfiles considerados.

		Perfiles		
		Alto	Medio	Bajo
Total de Cansancio Emocional (CE)	Media	34	18	6
Total de Despersonalización (DP)	Media	13	3	2
Total de Realización Personal (RP)	Media	37	39	44
Satisfacción Laboral (SAT) CIEN	Media	61,67	63,82	69,84
Desempeño Docente (DES) CIEN	Media	78,67	79,75	81,22

Tabla 116: Resultados del análisis de las puntuaciones medias de los cuestionarios en cada uno de los perfiles considerados.

La tabla anterior indica la distribución de los perfiles de los tres cuestionarios. En cuanto al cuestionario de MBI.Es, las tres subescalas: CE, DP y RP muestran las puntuaciones altas CE, 34; DP, 13 y RP, 37. En cuanto a los cuestionarios de Satisfacción Laboral y Desempeño Docente, las puntuaciones altas son: SAT, 61,67 y DES. 78,67. En relación con las puntuaciones bajas se puede apreciar que el cuestionario de MBI.Es: CE, 6; DP, 2 y RP, 44; SAT, 69,84 y DES, 81,22.

Los resultados indican que las puntuaciones altas de CE, DP y Desempeño docente coinciden con la distribución de los perfiles a nivel alto. Las puntuaciones altas de RP y Satisfacción laboral la distribución de los perfiles se encuentra en los niveles bajos.

En la siguiente tabla se ha desglosado el análisis por perfiles considerando las puntuaciones en los cuestionarios utilizados, para lo que se categorizó las puntuaciones en cada uno de los cuestionarios en tres niveles, bajo (hasta rango percentil 25), medio (entre rango percentil 26 y 75) y alto (mayor de rango percentil 75).

		Perfiles					
		Alto		Medio		Bajo	
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Total de Cansancio Emocional (agrupado)	CE Baja	1	,4%	3	1,3%	232	98,3%
	CE Media	2	,5%	134	36,1%	235	63,3%
	CE Alta	53	27,0%	142	72,4%	1	,5%
Total de Despersonalización (agrupado)	DP Bajo	0	,0%	94	28,1%	240	71,9%
	DP Medio	1	,3%	139	41,1%	198	58,6%
	DP Alto	55	42,0%	46	35,1%	30	22,9%
Total de Realización Personal (agrupado)	RP Baja	36	17,0%	110	51,9%	66	31,1%
	RP Media	13	2,9%	156	34,9%	278	62,2%
	RP Alta	7	4,9%	13	9,0%	124	86,1%
Total Satisfacción (agrupado)	SAT Bajo	27	13,3%	100	49,3%	76	37,4%
	SAT Medio	24	6,0%	144	36,1%	231	57,9%
	SAT Alto	5	2,5%	35	17,4%	161	80,1%
Total Desempeño (agrupado)	DESEMP Bajo	19	9,0%	83	39,3%	109	51,7%
	DESEMP Medio	27	6,8%	122	30,9%	246	62,3%
	DESEMP Alto	10	5,1%	74	37,6%	113	57,4%

Tabla 117: Resultados del análisis de los perfiles de los tres cuestionarios utilizando la categorización de tres niveles; bajo, medio y alto.

En esta tabla se puede observar que la puntuación alta del Cansancio Emocional, el 72,4% se encuentra en el perfil medio. Las puntuaciones altas de la Despersonalización, el 42,0% coinciden con el perfil alto y las puntuaciones bajas de la Realización Personal, el 17,0% se ubica en el perfil alto. En cuanto a la Satisfacción

laboral, las puntuaciones bajas se centran en el perfil alto, el 13.3% y las puntuaciones bajas del Desempeño, el 9.0% se encuentra en el perfil alto.

C. Caracterización de cada uno de los perfiles de acuerdo a las variables independientes

Ahora vamos a caracterizar cada uno de los perfiles obtenidos de acuerdo con las variables independientes consideradas. Para estudiar si existen diferencias significativas entre los grupos considerados, se ha aplicado la prueba de Ji Cuadrado. En la tabla 99 se pueden observar los resultados globales, que iremos desglosando en cada uno de los subapartados considerados.

		Perfiles						Sig.
		Alto		Medio		Bajo		
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Sexo	Masculino	19	9,1%	76	36,5%	113	54,3%	,235
	Femenino	37	6,2%	203	34,1%	355	59,7%	
Tipo de Escuela	Estatal	11	3,2%	119	35,0%	210	61,8%	,001**
	Privada	45	9,7%	160	34,6%	258	55,7%	
T servicio	De 1 a 5 años	5	6,4%	31	39,7%	42	53,8%	,110
	De 6 a 10 años	6	3,8%	52	33,1%	99	63,1%	
	De 11 a 15 años	18	12,6%	52	36,4%	73	51,0%	
	De 16 a 20 años	8	5,4%	54	36,2%	87	58,4%	
	De 21 a 25 años	11	9,0%	43	35,2%	68	55,7%	
	De 26 o más	8	5,2%	47	30,5%	99	64,3%	
Grados académicos	Bachiller	28	7,1%	154	39,2%	211	53,7%	,046*
	Maestría	16	9,5%	53	31,5%	99	58,9%	
	Doctorado	1	9,1%	5	45,5%	5	45,5%	
	Otros	11	4,8%	67	29,0%	153	66,2%	
Titulo Profesional	Educación Inicial	0	,0%	2	28,6%	5	71,4%	,282
	Ed. Primaria	20	6,3%	96	30,3%	201	63,4%	
	Ed. Secundaria	30	8,0%	140	37,2%	206	54,8%	
	Otros	6	5,8%	41	39,8%	56	54,4%	
Edad	Menos de 20	1	14,3%	3	42,9%	3	42,9%	,062
	De 21 a 30	3	3,6%	33	39,3%	48	57,1%	
	De 31 a 40	12	4,4%	111	40,7%	150	54,9%	
	De 41 a 50	24	9,2%	78	30,0%	158	60,8%	
	De 50 o más	16	8,9%	54	30,2%	109	60,9%	
Ubicación de la escuela	Barranco	7	2,5%	108	39,0%	162	58,5%	,006**
	San Isidro	26	9,5%	91	33,1%	158	57,5%	
	Surquillo	23	9,2%	80	31,9%	148	59,0%	
Nivel Educativo	Primaria	19	5,1%	115	31,1%	236	63,8%	,008**
	Secundaria	37	8,5%	164	37,9%	232	53,6%	
N alumnos	Menos de 20	18	24,3%	23	31,1%	33	44,6%	,000**
	De 21 a 25	3	2,1%	56	38,6%	86	59,3%	
	De 26 a 30	6	3,1%	67	34,5%	121	62,4%	
	De 31 a 35	23	8,8%	85	32,4%	154	58,8%	
	De 36 a 40	5	4,5%	41	36,6%	66	58,9%	
	De 41 a más	1	6,3%	7	43,8%	8	50,0%	
Act. extras	Realiza estudios	26	6,0%	153	35,5%	252	58,5%	,725
	Trabaja en otra Institución	18	8,3%	70	32,1%	130	59,6%	
	Hace deportes	12	7,8%	56	36,4%	86	55,8%	

*Tabla 118: Caracterización de cada uno de los perfiles de acuerdo a las variables independientes. (*Existen diferencias significativas al 0,05). (**Existen diferencias significativas al 0,01)*

Los resultados en cuanto a la variable sexo de la tabla 100 y figura 65 indican que en la mayoría de mujeres y hombres presentan un perfil de nivel bajo: el masculino de 54,3% nivel bajo; 36,5% medio y 9,1% alto; el femenino: 59,7%, bajo, 34,1%, medio y 6,2%, alto. En este caso podemos observar que los hombres presentan un nivel del perfil más alto que las mujeres considerando puntuaciones porcentuales. Los resultados indican que no existen diferencias significativas en cuanto al sexo teniendo en cuenta los tres niveles considerados.

		Perfiles						Sig.
		Alto		Medio		Bajo		
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Sexo	masculino	19	9,1%	76	36,5%	113	54,3%	,235
	femenino	37	6,2%	203	34,1%	355	59,7%	

Tabla 119 Caracterización de los perfiles en función al sexo y la significación.

La siguiente figura nos muestra claramente el perfil bajo de ambos sexos; masculino y femenino.

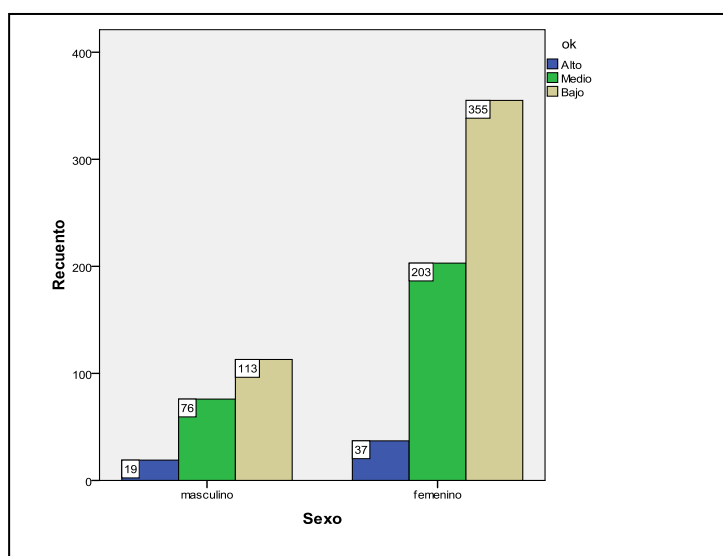


Figura 77: Distribución por sexo según los perfiles alto, medio y bajo.

Tipo de Escuela

En cuanto a la distribución de los perfiles por tipo de escuela en la que laboran los profesores participantes, en las escuelas estatales y privadas se observa que el

mayor porcentaje de distribución de los perfiles está ubicada en los niveles bajos. El 61,8% son de las escuelas estatales y el 55,7 % son de las escuelas privadas.

		Perfiles						Sig.
		Alto		Medio		Bajo		
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Tipo de Escuela	Estatal	11	3,2%	119	35,0%	210	61,8%	,001**
	Privada	45	9,7%	160	34,6%	258	55,7%	

Tabla 120: Caracterización de los perfiles de acuerdo al tipo de escuela y la significación.
 (**Existen diferencias significativas al 0.01)

Si observamos la distribución de los perfiles en los niveles altos, nos muestra que el 9,7% son de las escuelas privadas y el 3,2% son de las escuelas estatales. También, se puede observar que existen diferencias significativas al 0,01 considerando los tres grupos. Estos datos confirman los anteriores resultados realizados en este estudio que las escuelas privadas muestran un valor más alto en Cansancio Emocional y Despersonalización, con baja Realización Personal en comparación con las escuelas Estatales.

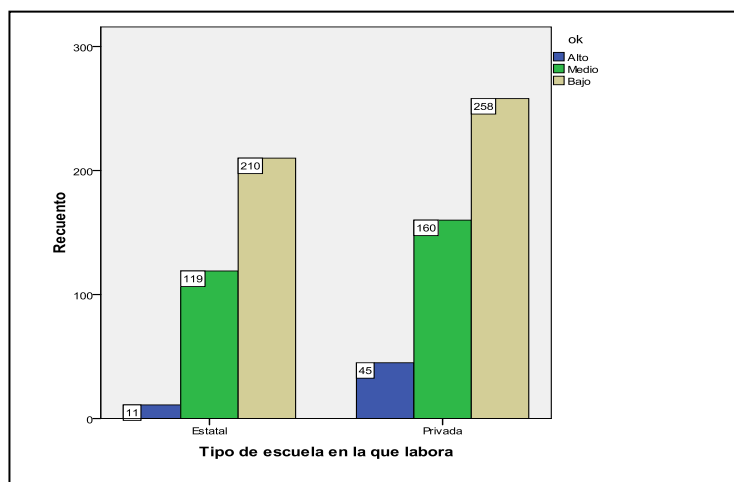


Figura 78: Distribución de los perfiles por tipo de escuela.

La figura 68 nos indica claramente la distribución de los perfiles por tipo de escuelas: las escuelas estatales y privadas.

Tiempo de Servicio

En cuanto a la distribución de los perfiles por años de servicio se puede observar que de forma general; de 1 a 5 años, de 6 a 10 años, de 11 a 15 años, de 16 a 20 años, de 20 a 25 y de 26 o más años se encuentran en los niveles bajos. El

53,8% se encuentran en el tramo de 1 a 5 años, el 63,1% se encuentran entre 6 a 10 años, el 51,0% se encuentran en el tramo de 11 a 15 años, el 58,4% se encuentran entre 16 a 20 años, el 55,7% se encuentran en el tramo de 21 a 25 años y el 64,3% se encuentran en el tramo de 26 años en adelante.

Vemos en los resultados que la distribución de los perfiles de nivel alto, el 12,6% se encuentra en el tramo de 11 a 15 años de servicio en la docencia. Estos datos nos confirman los anteriores resultados realizados en este estudio que el tramo de 11 a 15 años de servicio en la escuela muestran un alto nivel de Cansancio Emocional y Despersonalización, con baja Realización Personal. Podemos apreciar que en este caso no existen diferencias significativas en cuanto al tiempo de servicio en la docencia entre los tres grupos considerados.

		Perfiles						Sig.
		Alto		Medio		Bajo		
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
T servicio	De 1 a 5 años	5	6,4%	31	39,7%	42	53,8%	,110
	De 6 a 10 años	6	3,8%	52	33,1%	99	63,1%	
	De 11 a 15 años	18	12,6%	52	36,4%	73	51,0%	
	De 16 a 20 años	8	5,4%	54	36,2%	87	58,4%	
	De 21 a 25 años	11	9,0%	43	35,2%	68	55,7%	
	De 26 o más	8	5,2%	47	30,5%	99	64,3%	

Tabla 121: Caracterización de los perfiles de acuerdo al tiempo de servicio y la significación.

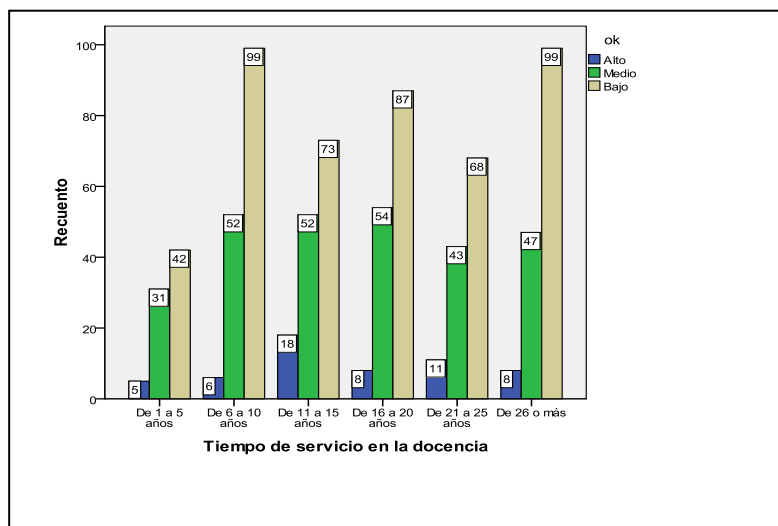


Figura 79: Distribución de los perfiles por tiempo de servicio en la docencia.

En la figura 66 se puede observar la caracterización de los perfiles por años de servicio en la docencia de los profesores participantes.

Grados académicos

En relación a la distribución de los perfiles por grados académicos se puede observar que los mayores porcentajes se encuentran en los niveles bajos. El 53,7% corresponden a los que tienen grados de Bachiller, el 58,9% corresponden a los que tienen Maestría, el 45,5% a los que tienen Doctorado y el 66,2% corresponden a los otros grados.

La distribución de los perfiles en los niveles altos se encuentra entre los grados de Maestría, 9,5%, y Doctorado, 9,1%. Se puede observar también que existen diferencias significativas al 0,05 entre los tres grupos considerados. Estos datos confirman los anteriores resultados de este estudio que el grado de Maestría muestra un alto Cansancio Emocional y Despersonalización, con una baja Realización Personal. Se puede apreciar en la figura 82 la distribución de los perfiles por grados académicos.

		Perfiles						Sig.
		Alto		Medio		Bajo		
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Grados académicos	Bachiller	28	7,1%	154	39,2%	211	53,7%	,046
	Maestría	16	9,5%	53	31,5%	99	58,9%	
	Doctorado	1	9,1%	5	45,5%	5	45,5%	
	Otros	11	4,8%	67	29,0%	153	66,2%	

Tabla 122: Caracterización de los perfiles de acuerdo a los grados académicos y la significación.

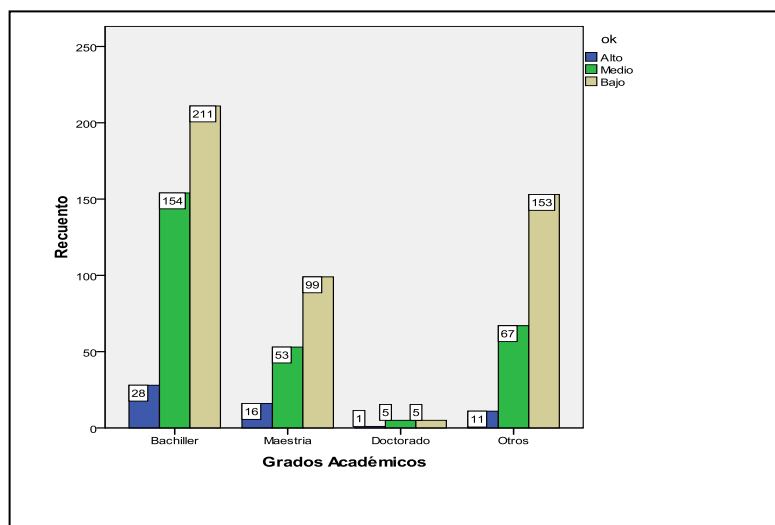


Figura 80: Distribución de los perfiles por grados académicos.

Título Profesional

Con respecto a la distribución de los perfiles por título profesional se puede observar que el mayor porcentaje está ubicado en los niveles bajos: el 71,4%, a los que tienen el título de educación inicial, el 63,4% a los que tienen el título de educación primaria, el 54,8%, a los que tienen el título de educación secundaria y el 54,4% corresponden a los otros títulos profesionales.

Cabe destacar que la distribución de los perfiles en los niveles altos se encuentra en el título profesional de Educación Secundaria, el 8,0%. Estos datos coincide con los anteriores resultados de este estudio los que tienen título de Educación Secundaria muestran más Cansancio Emocional y Despersonalización, con baja Realización Personal en comparación con otros títulos profesionales indicados. También, se puede apreciar que no existen diferencias significativas entre los niveles en este resultado. La figura 68 nos muestra la distribución de los perfiles en función del título profesional de los participantes.

		Perfiles						Sig.
		Alto		Medio		Bajo		
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Titulo Profesional	Educación Inicial	0	,0%	2	28,6%	5	71,4%	,282
	Educación Primaria	20	6,3%	96	30,3%	201	63,4%	
	Ed. Secundaria	30	8,0%	140	37,2%	206	54,8%	
	Otros	6	5,8%	41	39,8%	56	54,4%	

Tabla 123: Caracterización de los perfiles de acuerdo al título profesional y la significación.

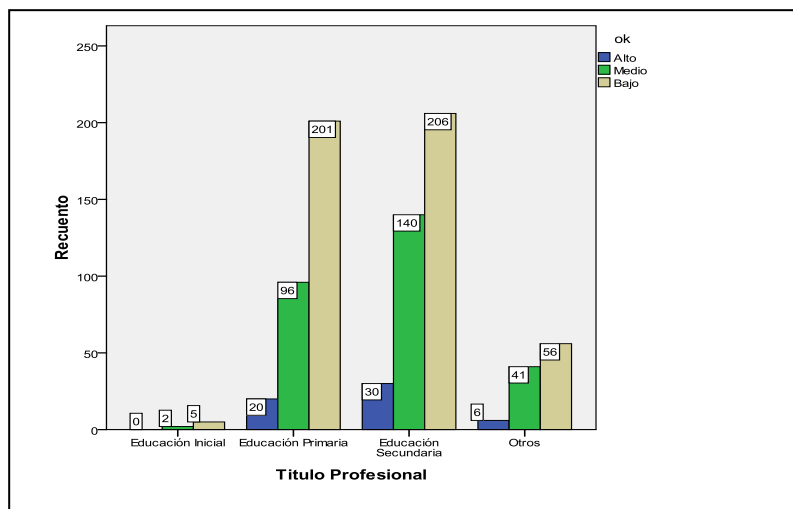


Figura 81: Distribución de los perfiles por título profesional.

Edad

En cuanto a la distribución de los perfiles por edades se puede observar que el mayor porcentaje están ubicados en el nivel bajo excepto a los que tienen menos de 20 años que están entre el nivel bajo, y medio con las mismas puntuaciones el 42,9%. El 57,1% los que se encuentran en el tramo de 21 a 30 años, el 54,9% se encuentran en el tramo de 31 a 40 años, el 60,8% se encuentran en el tramo de 41 a 50 años y el 60,9% se encuentran en el tramo de 50 o más años.

Se puede apreciar que la distribución de los perfiles en los niveles altos, se encuentran entre los tramos: menos de 20 años, el 14,3%; de 41 a 50 años, el 9,2% y de 50 o más años, el 8,9%. Los resultados anteriormente coinciden que las edades de 41 a 50 años tienen tendencias de alto Cansancio Emocional, Despersonalización y baja Realización Personal.

Se observa en los datos siguientes que en la distribución de los perfiles por edades, no se aprecian diferencias significativas teniendo en cuenta los grupos considerados.

		Perfiles						Sig.
		Alto		Medio		Bajo		
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Edad	Menos de 20	1	14,3%	3	42,9%	3	42,9%	,062
	De 21 a 30	3	3,6%	33	39,3%	48	57,1%	
	De 31 a 40	12	4,4%	111	40,7%	150	54,9%	
	De 41 a 50	24	9,2%	78	30,0%	158	60,8%	
	De 50 o más	16	8,9%	54	30,2%	109	60,9%	

Tabla 124: Caracterización de los perfiles en función a la edad y la significación.

A continuación se presenta la figura que indica la distribución de los perfiles por edades.

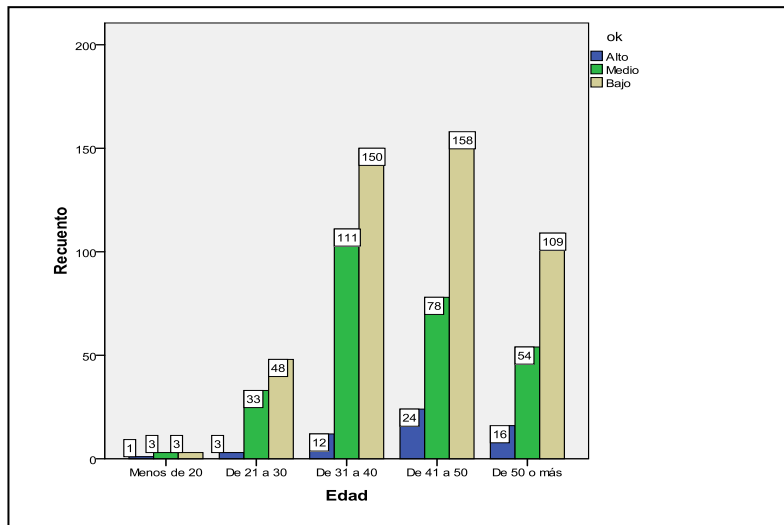


Figura 82: Distribución de los perfiles por edades.

Ubicación de la Escuela

En relación a la distribución de los perfiles por ubicación de la escuela, se puede observar que la mayor distribución de porcentajes en los tres distritos: Barranco, San Isidro y Surquillo se encuentran en los niveles bajos.

Si observamos la tabla siguiente, la distribución de los perfiles en los niveles altos se encuentra entre los distritos de San Isidro, el 9,5% y de Surquillo, el 9,2%. Estos datos confirman a los anteriores resultados de este estudio que los distritos de San Isidro y de Surquillo muestran más alto Cansancio Emocional y Despersonalización, con baja Realización Personal. Los datos nos muestran que existen diferencias significativas al 0,01 en cuanto a la Ubicación de la Escuela considerando las tres agrupaciones.

		Perfiles						Sig.
		Alto		Medio		Bajo		
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Ubicación de la escuela	Barranco	7	2,5%	108	39,0%	162	58,5%	,006
	San Isidro	26	9,5%	91	33,1%	158	57,5%	
	Surquillo	23	9,2%	80	31,9%	148	59,0%	

Tabla 125: Caracterización de los perfiles en función a la ubicación de la escuela y la significación.

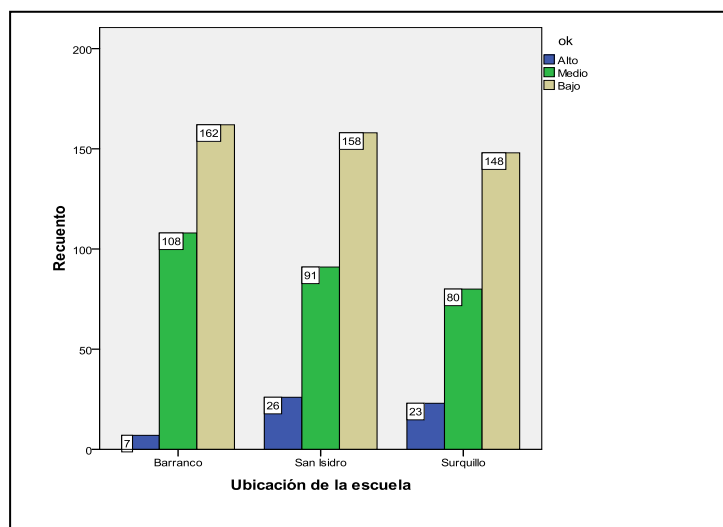


Figura 83: Distribución de los perfiles por ubicación de la escuela

Con respecto al distrito de Barranco, los datos, en la tabla 99 y la figura 70, nos revelan que el 58,5% se encuentran en el nivel bajo y el 2,5% se encuentran en el nivel alto. En el distrito de San Isidro, el 57,5% están en el nivel bajo, el 33,1% están en el nivel medio y 9,5% están en el nivel alto. En cuanto al distrito de Surquillo, el 59,0% se ubican en el nivel bajo, el 31,9% están en el nivel medio y el 9,2% se ubican en el nivel alto.

Nivel Educativo en que se Desempeña Actualmente

En relación a la distribución de perfiles por nivel educativo en que se desempeñan actualmente, los profesores participantes, ambos, nivel primaria y secundaria, el mayor porcentaje se encuentra en el nivel bajo.

En cuanto a los niveles altos, la distribución de los perfiles con mayor porcentaje se encuentra en el nivel de Secundaria el 8,5%. Estos datos nos confirman a los anteriores resultados de este estudio que los de Secundaria muestran más alto en Cansancio Emocional y Despersonalización, con baja Realización Personal. Según estos resultados indican que existen diferencias en cuanto al Nivel educativo al tomar en consideración los tres perfiles.

		Perfiles						Sig.
		Alto		Medio		Bajo		
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Nivel Educativo	Primaria	19	5,1%	115	31,1%	236	63,8%	,008
	Secundaria	37	8,5%	164	37,9%	232	53,6%	

Tabla 126: Caracterización de los perfiles en función al Nivel educativo en que se desempeña.

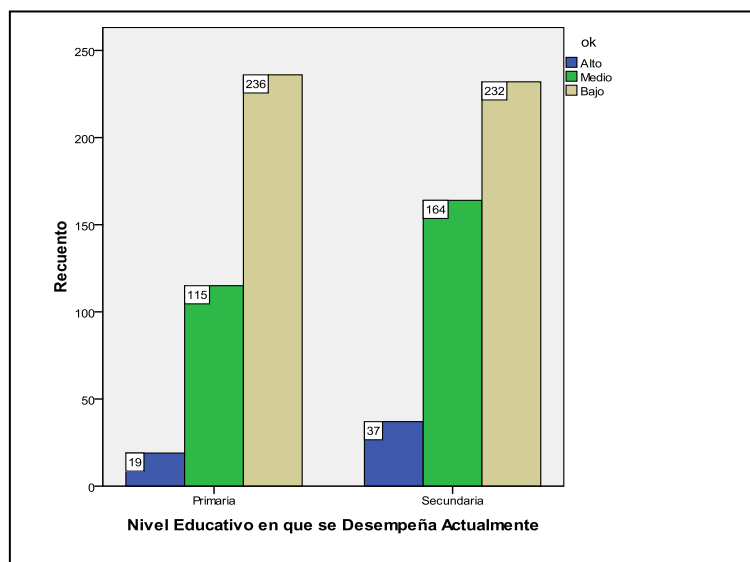


Figura 84: Distribución de los perfiles por Nivel educativo en que se desempeña.

Los datos de la tabla 99 y la figura 71, nos muestran que en primaria, el 63,8% se encuentran en el bajo, el 31,1%, en el nivel medio y el 5,1% en el bajo. Los que están en Secundaria, el 53,6% se encuentran en el nivel bajo, el 37,9% en el nivel medio y el 8,5% se encuentran en el nivel alto.

Número de Alumnos por Aula

En cuanto a la distribución de perfiles en función al número de alumnos por aula, se puede observar que los mayores porcentajes se encuentran en los niveles bajos; el 44,6% a los que tienen menos de 20 alumnos por aula, el 59,3% a los que tienen de 21 a 25 alumnos, el 62,4%, corresponden a los que tienen de 26 a 30 alumnos, el 58,8% a los que tienen de 30 a 40 alumnos y el 50,0% corresponden a los que tienen de 41 o más alumnos por aula.

En los niveles altos, la distribución de los perfiles en cuanto al número de alumnos se encuentra entre los tramos: menos de 20 alumnos por aula, el 24,3%; de

31 a 35 alumnos, el 8,8% y de 41 o más alumnos por aula, el 6,3%. Los datos nos revelan que existen diferencias significativas al 0,01 en cuanto al número de alumnos por aula teniendo en cuenta los perfiles. La figura 72 nos indica claramente la distribución de perfiles por número de alumnos en el aula.

		Perfiles						Sig.
		Alto		Medio		Bajo		
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
N alumnos	Menos de 20	18	24,3%	23	31,1%	33	44,6%	,000
	De 21 a 25	3	2,1%	56	38,6%	86	59,3%	
	De 26 a 30	6	3,1%	67	34,5%	121	62,4%	
	De 31 a 35	23	8,8%	85	32,4%	154	58,8%	
	De 36 a 40	5	4,5%	41	36,6%	66	58,9%	
	De 41 o más	1	6,3%	7	43,8%	8	50,0%	

Tabla 127: Caracterización de los perfiles en función al número de alumnos por aula y la significación.

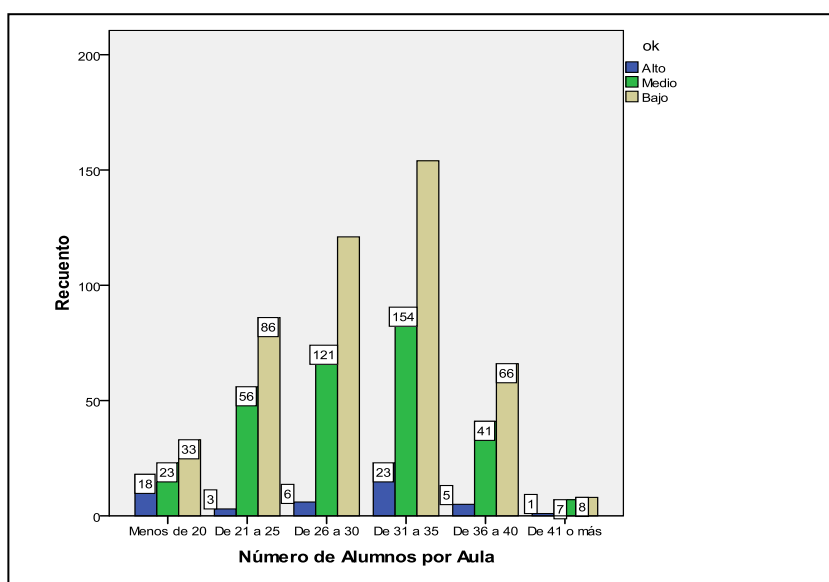


Figura 85: Distribución de los perfiles en función al Número de alumnos por aula.

Actividades Extras

En cuanto a la distribución de perfiles por actividades extras indicadas se puede observar que los mayores porcentajes están ubicadas en los niveles bajos; el 58,5% corresponden a los profesores participantes que realizan estudios, el 59,6% a los profesores que trabajan en otras instituciones y el 55,8% a los profesores participantes que hacen deportes.

Si nos fijamos en la distribución de los perfiles altos, los datos de la tabla 108 y figura 73, nos muestran que el 8,3% son los que trabajan en otra institución, el 7,8% son los que hacen deportes y el 6,0% los que realizan estudios. Los resultados de este apartado nos revelan que no existen diferencias significativas en función a las actividades extras teniendo en cuenta los perfiles.

		Perfiles						Sig.
		Alto		Medio		Bajo		
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Actividades extras	Realiza estudios	26	6,0%	153	35,5%	252	58,5%	,725
	Trabaja en otra institución	18	8,3%	70	32,1%	130	59,6%	
	Hace deportes	12	7,8%	56	36,4%	86	55,8%	

Tabla 128: Caracterización de los perfiles de acuerdo a las actividades extras y la significación.

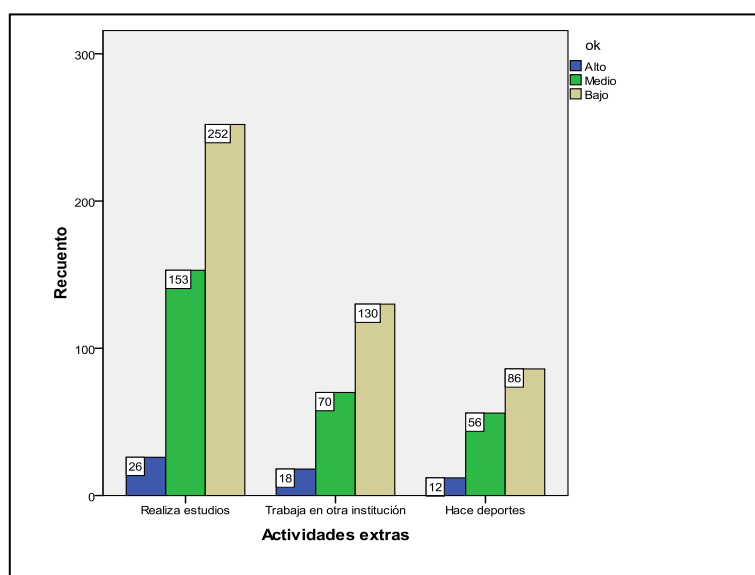


Figura 86: Distribución de perfiles por actividades extras.

2.5.2. Evidencias de validez de los perfiles de acuerdo a las variables independientes.

Se ha utilizado el procedimiento de marketing directo del SPSS 19 como evidencias de validación de los perfiles y los resultados indican que el grupo con mayor tendencia a estar en la categoría de Cansancio Emocional CE alto son:

1. En primer lugar, el tipo de escuela "Privada"
2. El tipo de escuela "Estatal", sexo "Femenino" y nivel educativo "Primaria"

3. Tipo de escuela "Estatal" sexo "Femenino" y nivel educativo "Secundaria"

4. Tipo de escuela "Estatal" y sexo "Masculino"

Procedimiento Marketing directo conglomerados objetivo CE = 3 (alto)

Índice de respuesta				
Número	Perfil			
	Descripción	Tamaño de grupo	Índice de respuesta	Índice de respuesta acumulado
1	Tipo de escuela en la que labora = "Privada"	467	27,84%	27,84%
2	Tipo de escuela en la que labora = "Estatal" Sexo = "femenino" Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Primaria"	113	23,01%	26,90%
3	Tipo de escuela en la que labora = "Estatal" Sexo = "femenino" Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Secundaria"	128	18,75%	25,42%
4	Tipo de escuela en la que labora = "Estatal" Sexo = "masculino"	100	16,00%	24,26%

Tabla 129: Resultados del procedimiento Marketing directo conglomerados objetivo Cansancio Emocional CE = 3 (alto)

El índice de respuesta en tabla anterior proporciona información sobre cada grupo de perfiles identificados por el procedimiento. La descripción del perfil incluye las características únicamente para aquellos campos que proporcionan una contribución significativa al modelo. No se incluyen los campos que no realizan una contribución significativa.

Los perfiles se muestran en orden descendente del índice de respuesta. El índice de respuesta es el porcentaje de clientes que han respondido de manera positiva. El índice de respuesta acumulado es el índice de respuesta combinado para todos los grupos de perfiles anteriores. Ya que los perfiles se muestran en orden descendente eso significa que el índice de respuesta acumulado es el índice de respuesta combinado para el grupo de perfiles actual junto con todos los grupos de perfiles con un índice de respuesta superior.

Por ejemplo, el índice de respuesta acumulado para el grupo de perfiles 2 es 26,90% lo que representa el índice de respuesta combinado para los grupos de perfiles 1 y 2. El índice de respuesta acumulado de 24,26% para el grupo de perfiles 4 es el índice de respuesta global para todos los contactos usados en el análisis.

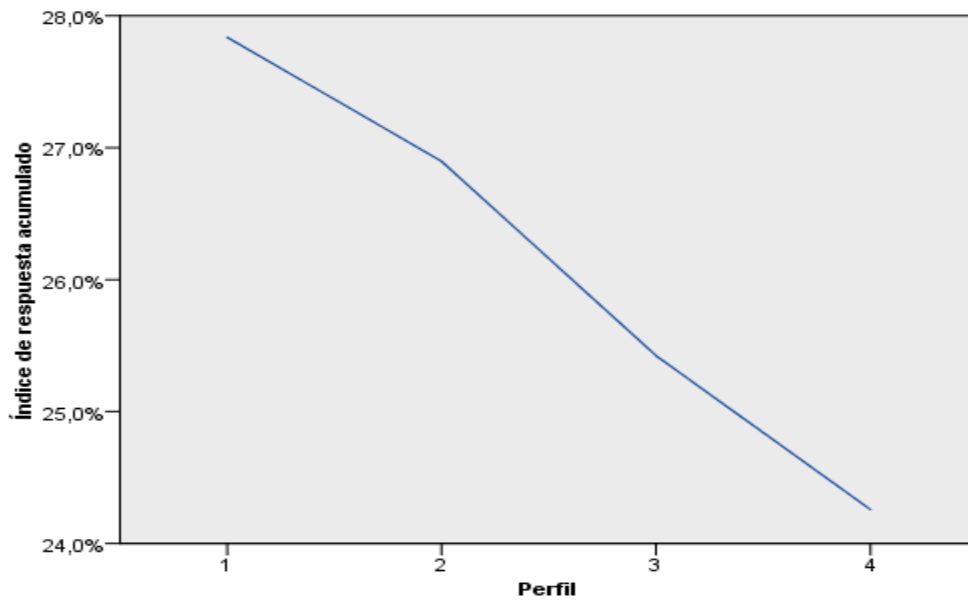


Figura 87: Distribución de los perfiles por índice de respuestas CE =3 (alto)

La figura de índice de respuesta acumulado es básicamente una representación visual de los índices de respuesta mostrados en la tabla. Como los perfiles se indican en orden descendente del índice de respuesta, la línea de índice de respuesta acumulado siempre va hacia abajo para cada perfil siguiente.

Los resultados de las siguientes tabla y figura muestran que el grupo con mayor tendencia a estar en la categoría de Despersonalización DP alto son:

1. Número de alumnos por aula, "Menos de 20", "De 31 a 35", "De 41 o más"
2. Número de alumnos por aula "De 26 a 30", "De 36 a 40", "De 21 a 25", tipo de escuela en la que labora "Privada" y nivel educativo "Secundaria"
3. Número de alumnos por aula "De 26 a 30", "De 36 a 40", "De 21 a 25", tipo de escuela "Privada" y nivel educativo "Primaria"
4. Número de alumnos por aula "De 26 a 30", "De 36 a 40", "De 21 a 25" y tipo de escuela "Estatal".

Índice de respuesta				
Número	Perfil			
	Descripción	Tamaño de grupo	Índice de respuesta	Índice de respuesta acumulado
1	Número de alumnos por aula = "Menos de 20", "De 31 a 35", "De 41 o más"	355	25,35%	25,35%
2	Número de alumnos por aula = "De 26 a 30", "De 36 a 40", "De 21 a 25" Tipo de escuela en la que labora = "Privada" Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Secundaria"	118	11,02%	21,78%
3	Número de alumnos por aula = "De 26 a 30", "De 36 a 40", "De 21 a 25" Tipo de escuela en la que labora = "Privada" Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Primaria"	154	9,74%	18,82%
4	Número de alumnos por aula = "De 26 a 30", "De 36 a 40", "De 21 a 25" Tipo de escuela en la que labora = "Estatad"	180	7,22%	16,23%

Tabla 130: Resultados del procedimiento Marketing directo conglomerados objetivo Despersonalización DP = 3 (alto)

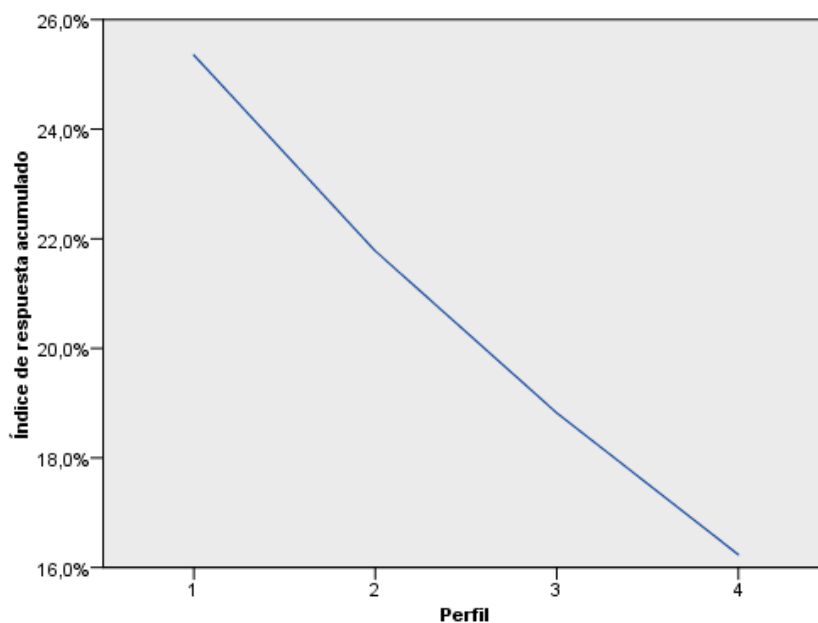


Figura 88: Distribución de los perfiles por índice de respuestas DP =3 (alto)

Se puede observar en las siguientes tabla y figura los resultados del procedimiento Marketing directo. Estos datos indican que el grupo con mayor tendencia a estar en la categoría de Realización Personal RP baja son:

1. Nivel educativo "Secundaria"
2. Nivel educativo "Primaria", tipo de escuela "Privada"
3. Nivel educativo "Primaria", tipo de escuela "Estatal"

Índice de respuesta				
Número	Descripción	Perfil		
		Tamaño de grupo	Índice de respuesta	Índice de respuesta acumulado
1	Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Secundaria"	434	32,49%	32,49%
2	Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Primaria" Tipo de escuela en la que labora = "Privada"	231	21,65%	28,72%
3	Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Primaria" Tipo de escuela en la que labora = "Estatal"	142	14,79%	26,27%

Tabla 131: Resultados del procedimiento Marketing directo conglomerados objetivo Realización Personal RP = 1 (baja)

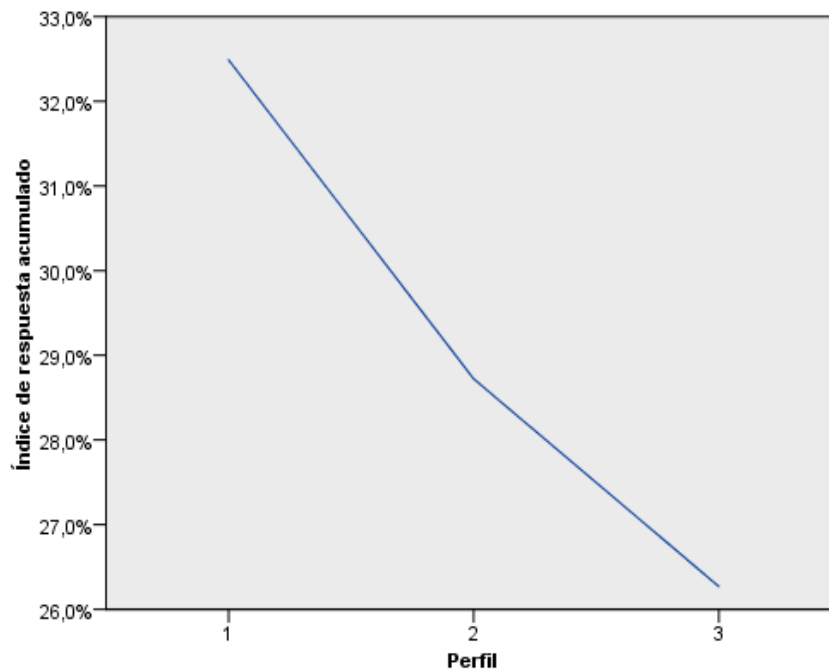


Figura 89: Distribución de los perfiles por índice de respuestas RP =1 (bajo)

2.5.3. Método vecino más próximo.

Se ha utilizado también el método de vecino más próximo. Este método mide la proximidad entre dos grupos calculando la distancia entre sus objetos más próximos o la similitud entre sus objetos más semejantes. La distancia entre dos clusters es el mínimo de las distancias entre un objeto de un cluster y un objeto del otro. Como ejemplo se puede observar en las siguientes figuras.

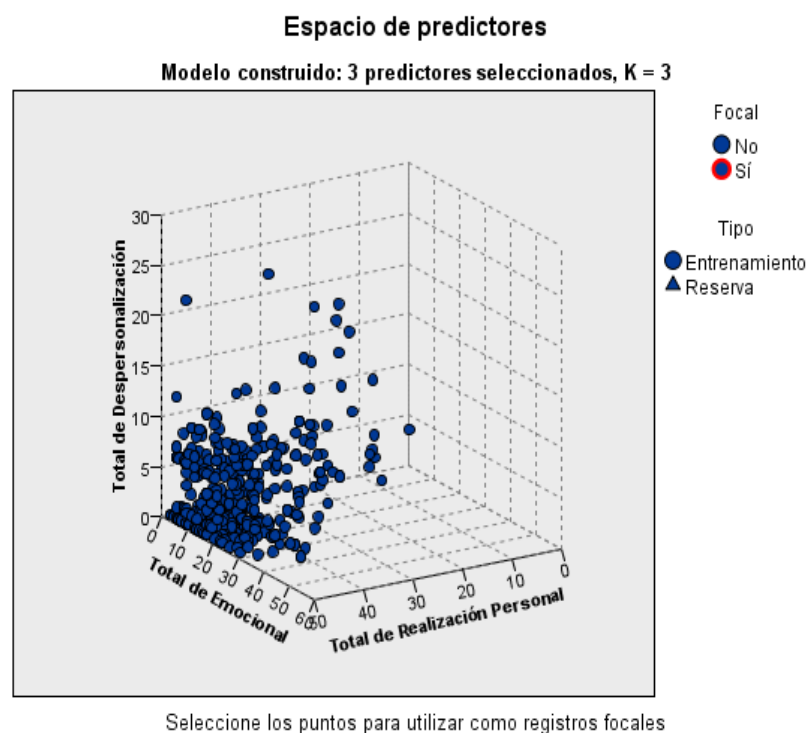


Figura 90: Resultados del método vecino más próximo. Predictores: CE, DP y RP.

Los resultados de la figura 90 muestran claramente que el perfil alto de Cansancio Emocional coincide con el perfil alto de Despersonalización y con perfil bajo de Realización Personal. Estos datos nos confirman los resultados anteriores de este estudio. Significa que los profesores con nivel alto de Cansancio Emocional tiende a tener un nivel alto de Despersonalización y un nivel bajo de Realización Personal.

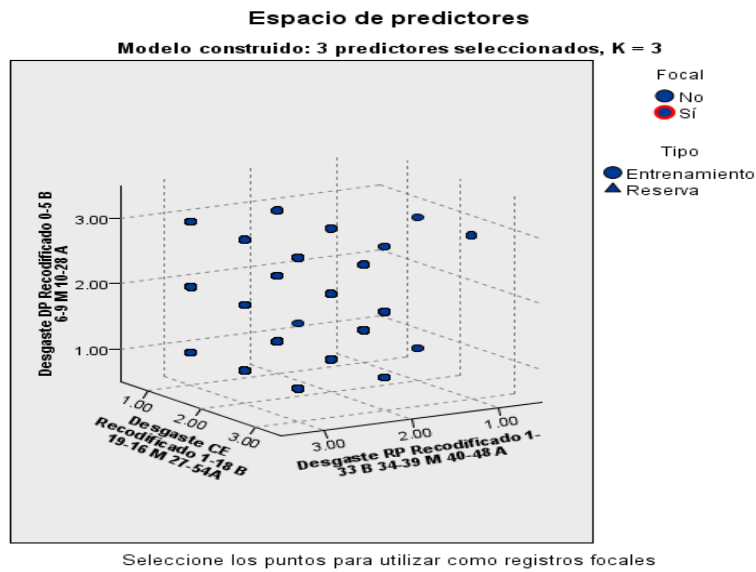


Figura 91: Resultados del método vecino más próximo. Predictores: CE, DP y RP agrupado

La figura 91 también confirma que los perfiles de Cansancio Emocional CE y Despersonalización DP agrupado se encuentran en los niveles altos y al contrario los perfiles de Realización Personal RP se encuentran en los niveles bajos. Se ha incluido un ejemplo de grupo focal.

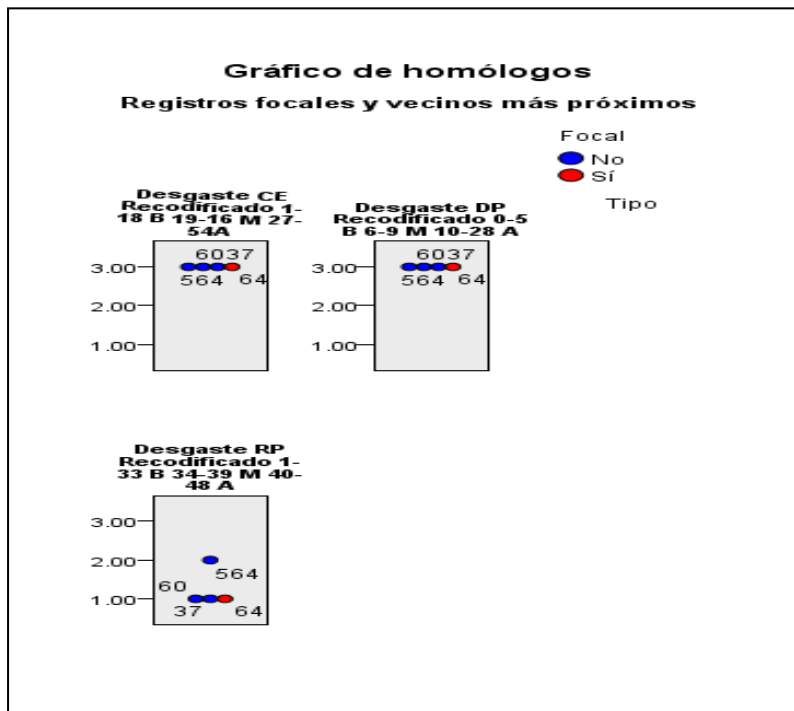


Figura 92: Resultados de los registros focales y vecinos más próximos. Predictores: CE, DP y RP.

En la tabla de ejemplo de registros focales y vecinos más próximos (figura 92) podemos apreciar que los resultados de los perfiles de Cansancio emocional y Despersonalización se encuentran en los niveles altos y por otro lado los perfiles de Realización Personal están a nivel bajo.

2.5.4. Árbol de decisión

El procedimiento de árbol de decisión se puede utilizar como exploratorio o confirmatorio. Entre sus usos se encuentra la segmentación. En este caso lo utilizamos como validación del estudio. La validación permite evaluar la bondad de la estructura de árbol cuando se generaliza para una mayor población.

La tabla de resumen del modelo proporciona cierta información muy general sobre las especificaciones utilizadas para crear el modelo y sobre el modelo resultante. La sección Especificaciones ofrece información sobre los valores de configuración utilizados para generar el modelo de árbol, incluidas las variables utilizadas en el análisis.

La sección Resultados muestra información sobre el número de nodos totales y terminales, la profundidad del árbol (número de niveles por debajo del nodo raíz) y las variables independientes incluidas en el modelo final.

En la siguiente tabla se encuentra el método de crecimiento CHAID exhaustivo. Una modificación del CHAID que examina todas las divisiones posibles de cada predictor. El CHAID es la detección automática de interacciones mediante chi-cuadrado (CHI-square Automatic Interaction Detection). En cada paso, CHAID elige la variable independiente (predictora) que presenta la interacción más fuerte con la variable dependiente. Las categorías de cada predictor se funden si no son significativamente distintas respecto a la variable dependiente.

Resumen del modelo		
Especificaciones	Método de crecimiento	CHAID exhaustivo
	Variable dependiente	CE Agrupado
	Variables independientes	Sexo, Tserv, Grados, Titulo, Tipo, Edad, Ubicación, Nivel, N alumnos, Act extras, SATOTCIEN
	Validación	Ninguna
	Máxima profundidad de árbol	3
	Mínimo de casos en un nodo filial	100
	Mínimo de casos en un nodo parental	50
Resultados	Variables independientes incluidas	SAT, Tipo, Titulo, Tserv, Ubicación
	Número de nodos	14
	Número de nodos terminales	8
	Profundidad	3

Tabla 132. Resumen del modelo para el Cansancio Emocional agrupado.

En esta tabla utilizamos el Cansancio Emocional (CE) como una variable dependiente y especificamos las variables independientes: Sexo, Tiempo de servicio, Grados Académicos, Título de profesión, Tipo de escuela, Edad, Ubicación de la escuela, Nivel Educativo, Número de alumnos, Actividades extras y Satisfacción laboral.

Los resultados indican que sólo cinco de las variables independientes seleccionadas han tenido una contribución lo suficientemente significativa: Satisfacción laboral, Tipo de escuela, Título profesional, Tiempo de servicio y Ubicación de la escuela.

La siguiente figura presenta el diagrama de árbol del Cansancio emocional a nivel alto utilizando las puntuaciones directas. Las variables son: Centro, Sexo, Tiempo de servicio, Grados académicos, Título profesional, Tipo de escuela, Edad, Ubicación de escuela, Nivel educativo, Número de alumnos, Actividades extras y Satisfacción laboral.

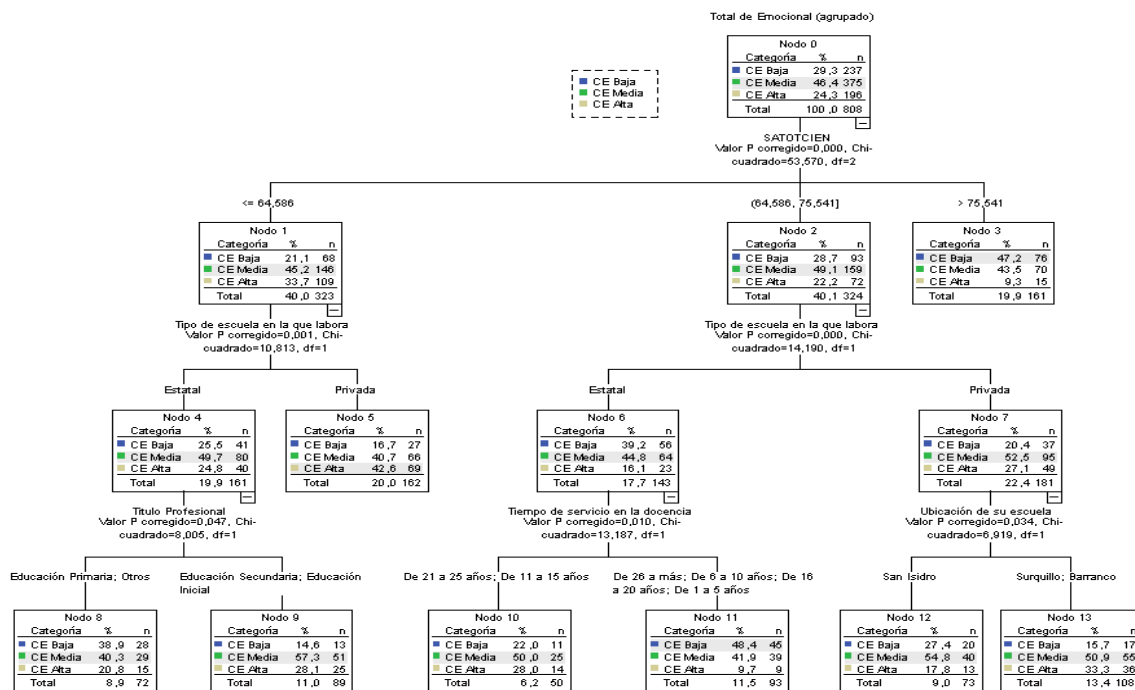


Figura 93: El diagrama del árbol para el modelo de alto Cansancio Emocional con puntuaciones directas.

Podemos ver en este modelo de árbol que la baja satisfacción laboral está muy relacionada con el Cansancio Emocional a nivel alto. Según estos resultados, la baja satisfacción laboral con un Cansancio Emocional alto se encuentra fundamentalmente en las escuelas Privadas, y en las estatales en mayor proporción en Educación secundaria e inicial.

Niveles medios de satisfacción laboral se centran en las escuelas privadas con Cansancio Emocional alto y se manifiestan mayoritariamente en los distritos de Surquillo y Barranco, presentando los profesores de San Isidro un porcentaje menor de CE elevado. Dentro de la estatal, sería menor en los profesores de 1 a 5 años, de 6 a 10 años, de 16 a 20 años, de 26 o más años de servicio en la profesión docente.

La siguiente tabla presenta el resumen del modelo de Despersonalización agrupado como variable dependiente. Las variables independientes especificadas son: Centro, Sexo, Tiempo de servicio, Grados académicos, Título profesional, Tipo de escuela, Edad, Ubicación de escuela, Nivel educativo, Número de alumnos, Actividades extras y Satisfacción laboral.

Resumen del modelo		
Especificaciones	Método de crecimiento	CHAID exhaustivo
	Variable dependiente	DP Agrupado
	Variabes independientes	Sexo, Tserv, Grados, Titulo, Tipo, Edad, Ubicación, Nivel, N alumnos, Act extras, SAT
	Validación	Ninguna
	Máxima profundidad de árbol	3
	Mínimo de casos en un nodo filial	100
	Mínimo de casos en un nodo parental	50
Resultados	Variabes independientes incluidas	N alumnos, Tipo, Sexo, SAT, Grados académicos
	Número de nodos	14
	Número de nodos terminales	8
	Profundidad	3

Tabla 133: Resumen del modelo para la Despersonalización agrupado.

Los resultados de esta tabla indican que sólo cinco de las variables independientes han sido seleccionadas para el modelo final. Las variables son: Número de alumnos, Tipo de escuela, Sexo, Satisfacción laboral y Grados académicos.

La siguiente figura presenta en forma de diagrama de árbol los resultados de la anterior tabla. En este árbol se encuentra el variable de Despersonalización agrupado de nivel alto con las puntuaciones directas.

Los resultados de la figura 94 indican que la Despersonalización a nivel alto están entre los edades de 31 a 35 y de 41 o más años, con los grados académicos de Bachiller y Maestría, y se manifiesta en los hombres. El nivel medio se centra en la edad de menos de 20 años.

La Despersonalización a nivel alto se encuentra en el número de alumnos de menos de 20, aunque también en los grupos de 31 a 35 y de 41 a más alumnos, con profesores con grados académicos de Maestría y Bachiller, y fundamentalmente en hombres. El nivel más bajo de DP se encontraría en los grupos con el número de alumnos de 21 a 25, de 26 a 30 y de 36 a 40 años en las escuelas estatales y se manifiestan en las mujeres.

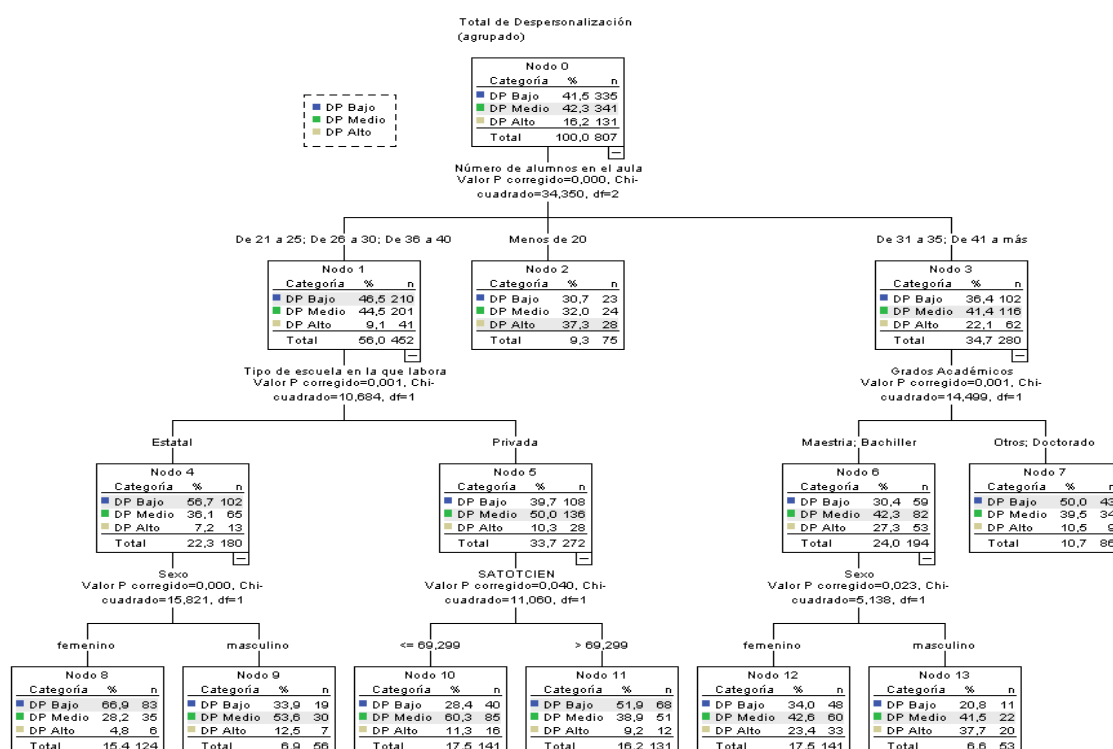


Figura 94: El diagrama del árbol para el modelo de Despersonalización nivel alto con puntuaciones directas.

La tabla siguiente presenta el resumen del modelo de Realización Personal agrupado como una variable dependiente. Las variables independientes especificadas son: Sexo, Tiempo de servicio, Grados académicos, Título profesional, Tipo de escuela, Edad, Ubicación de escuela, Nivel educativo, Número de alumnos, Actividades extras y Satisfacción laboral.

Resumen del modelo		
Especificaciones	Método de crecimiento	CHAID exhaustivo
	Variable dependiente	RP Agrupado
	Variables independientes	Sexo, Tserv, Grados, Titulo, Tipo, Edad, Ubicación, Nivel, N alumnos, Act extras, SAT.
	Validación	Ninguna
	Máxima profundidad de árbol	3
	Mínimo de casos en un nodo filial	100
Resultados	Mínimo de casos en un nodo parental	50
	Variables independientes incluidas	Nivel, Tipo, Grados, SAT, Sexo
	Número de nodos	12
	Número de nodos terminales	7
	Profundidad	3

Tabla 134: Resumen del modelo para la Realización Personal agrupado.

Se puede apreciar en los resultados de la tabla anterior que de las variables independientes especificadas se han seleccionado sólo cinco para el modelo final: Nivel educativo, Tipo de escuela, Grados académicos, Satisfacción laboral y sexo.

El siguiente modelo de árbol nos presenta el resultado de la tabla 134.

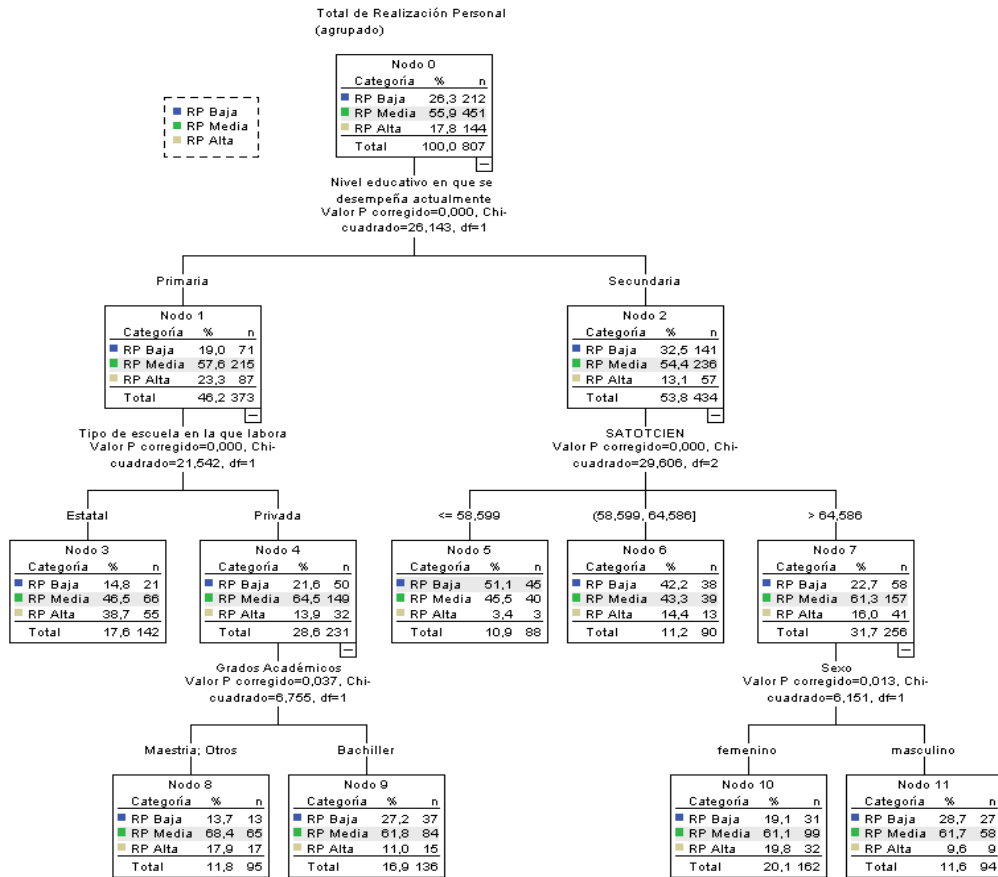


Figura 95: El árbol para el modelo de Realización Personal de nivel bajo con puntuaciones directas.

Los resultados de este árbol demuestran que la baja Realización personal se encuentra en el nivel Secundaria, con baja Satisfacción laboral y en niveles altos de satisfacción se manifiesta en mayor medida en los hombres. En cuanto a los resultados de Primaria, con niveles más bajos de Realización de nivel bajo, se centra fundamentalmente en las escuelas privadas. Todos estos datos indican la validación de los anteriores resultados de este estudio.

La tabla siguiente proporciona el resumen del modelo de Desempeño docente agrupado como una variable dependiente. Las variables independientes especificadas son: Sexo, Tiempo de servicio, Grados académicos, Título profesional, Tipo de

escuela, Edad, Ubicación de escuela, Nivel educativo, Número de alumnos, Actividades extras y Satisfacción laboral.

Resumen del modelo		
Especificaciones	Método de crecimiento	CHAID exhaustivo
	Variable dependiente	DESEMP_AGRUPADO
	Variables independientes	Sexo, Tserv, Grados, Titulo, Tipo, Edad, Ubicación, Nivel, N alumnos, Act extras, SAT, Desgaste CE, Desgaste DP, Desgaste RP
	Validación	Ninguna
	Máxima profundidad de árbol	3
	Mínimo de casos en un nodo filial	100
	Mínimo de casos en un nodo parental	50
Resultados	Variables independientes incluidas	Tipo, Sexo, Nivel, Edad
	Número de nodos	11
	Número de nodos terminales	6
	Profundidad	3

Tabla 135. Resumen del modelo para el Desempeño Docente agrupado.

Los resultados de esta tabla indican que de las variables especificadas sólo cuatro se han incluido en el modelo final. Estas son: Tipo de escuela, Sexo, Nivel educativo y Edad. El siguiente modelo de árbol demuestra los resultados de la tabla anterior.

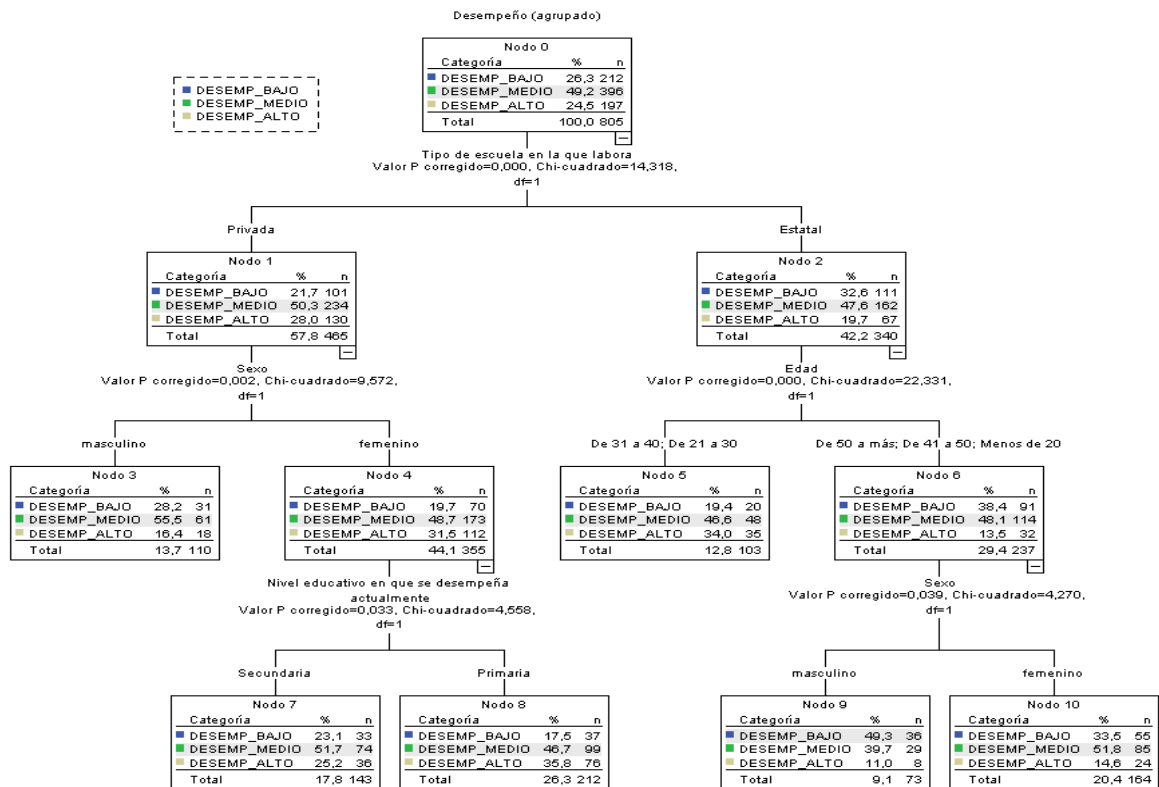


Figura 96: El árbol para el modelo de Desempeño Docente a nivel alto con puntuaciones

Los resultados de este modelo indican que el Desempeño docente a nivel bajo se encuentra mayoritariamente en las escuelas estatales, con las edades de menos de 50 o más, de 41 a 50 y menos de 20 años y se manifiesta en un porcentaje más elevado en los hombres.

Ganancias para los nodos						
Nodo	Nodo		Ganancia		Respuesta	Índice
	N	Porcentaje	N	Porcentaje		
9	73	9,1%	36	17,0%	49,3%	187,3%
10	164	20,4%	55	25,9%	33,5%	127,3%
3	110	13,7%	31	14,6%	28,2%	107,0%
7	143	17,8%	33	15,6%	23,1%	87,6%
5	103	12,8%	20	9,4%	19,4%	73,7%
8	212	26,3%	37	17,5%	17,5%	66,3%

Tabla 136: Ganancias de categorías objetivo para nodos y percentiles. Categoría objetivo: Desempeño bajo.

Las tablas de comportamiento de los nodos pueden mostrar resultados por nodos terminales, por percentiles o por ambos. Si selecciona ambos, se generan dos tablas por cada categoría objetivo. Las tablas de percentiles muestran valores acumulados para cada percentil, basados en el orden.

La ganancia es el porcentaje de los casos totales en la categoría objetivo en cada nodo, calculada como: $(n \text{ criterio de nodo} / n \text{ total de criterios}) \times 100$. El gráfico de ganancias es un gráfico de líneas de las ganancias por percentiles acumulados, calculadas como: $(n \text{ de percentil de criterios acumulados} / n \text{ total de criterios}) \times 100$.

El índice es la proporción del porcentaje de respuestas en la categoría criterio del nodo en comparación con el porcentaje global de respuestas en la categoría criterio para toda la muestra.

La figura siguiente es el gráfico de ganancias que representa los mismos valores que se muestran en la columna *Porcentaje de ganancia* en la tabla de ganancias para los percentiles, que también informa de los valores acumulados.

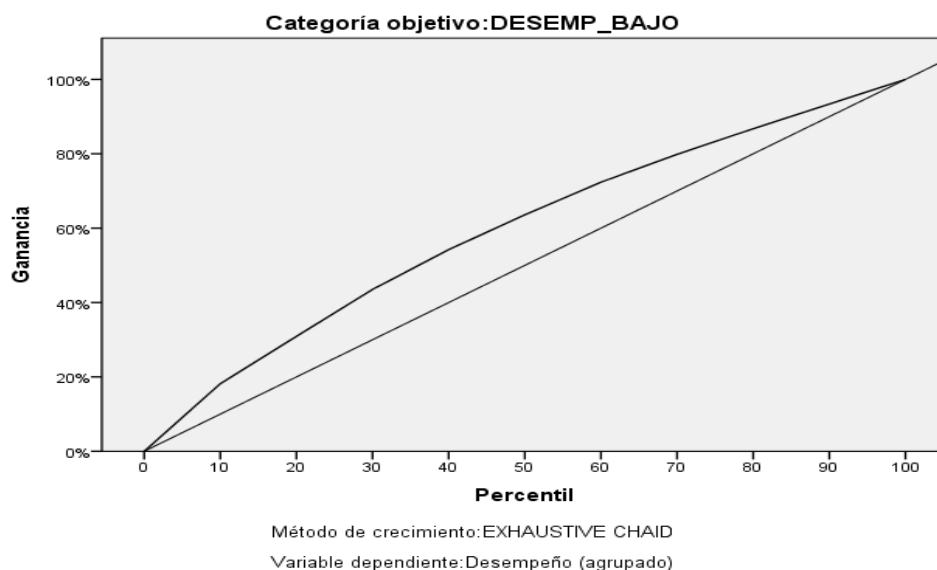


Figura 97: Categoría objetivo: Desempeño bajo por ganancia.

Este gráfico de ganancias indica que el modelo es bastante bueno. Los gráficos de ganancias acumuladas siempre comienzan en el 0% y finalizan en el 100% al ir de un extremo a otro. Si el modelo es bueno, el gráfico de ganancias irá subiendo vertiginosamente hacia el 100% y, a continuación, se estabilizará. Un modelo que no proporciona ninguna información seguirá la línea diagonal de referencia.

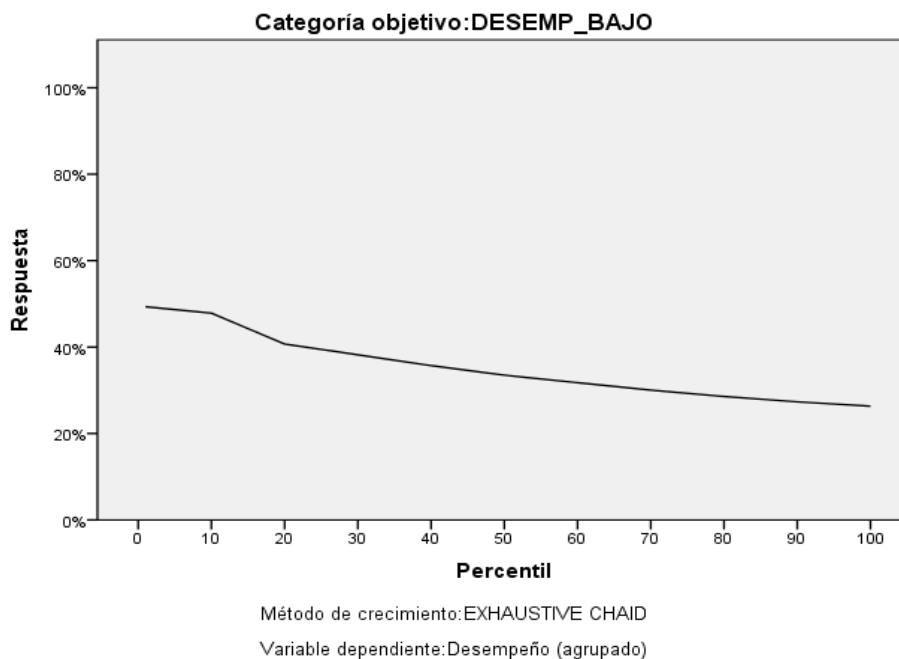


Figura 98: Categoría objetivo: Desempeño bajo por respuesta.

Clasificación				
Observado	PRONOSTICADO			
	DESEMP_BAJO	DESEMP_MEDIO	DESEMP_ALTO	Porcentaje correcto
DESEMP_BAJO	36	176	0	17,0%
DESEMP_MEDIO	29	367	0	92,7%
DESEMP_ALTO	8	189	0	,0%
Porcentaje global	9,1%	90,9%	,0%	50,1%

Tabla 137: Tabla de Desempeño docente por clasificación.

Esta tabla de clasificación nos muestra el la clasificación final de Desempeño observado; bajo, medio y alto teniendo en cuenta el pronosticado.

IV. SÍNTESIS Y DISCUSIÓN

IV. SÍNTESIS Y DISCUSIÓN

El primer objetivo propuesto en este estudio, hace referencia al conocimiento del pensamiento y las vivencias del profesor sobre el ejercicio de la docencia y la vida en las aulas.

En la *fase exploratoria* del trabajo, los profesores de un colegio privado del distrito de Lima Metropolitana expresaron sus pensamientos y vivencias sobre el ejercicio de la docencia a través de la narración de autobiografías profesionales.

Como se ha indicado anteriormente, los comentarios más destacados se han centrado en primer lugar en la Dimensión referida a la formación y el compromiso profesional.

Los participantes reconocen la importancia de la formación en el desarrollo de su vida profesional y lo consideran como un reto importante en estos momentos de cambio. Esto confirma lo expresado por Vaillant (2004), al referirse a la educación en América Latina, que indica que la formación docente aparece como uno de los desafíos en el desarrollo de la educación. Hablando más particularmente de Perú, coincidimos con el pensamiento de Cuenca y O'Hara (2006) en cuanto a que la formación docente necesita renovación y actualización, especialmente la formación inicial del profesorado.

Uno de los factores que inciden en la vida escolar, sobre todo en la actuación docente, es la formación inicial y la capacitación permanente de los profesores. En este sentido, Marcelo (2008), subraya que el valor de las sociedades actuales está directamente ligado con el nivel de formación y la capacidad de innovación y emprendimiento que poseen los ciudadanos. Por lo tanto, esta realidad obliga y exige a todos los profesionales y, de manera particular al profesorado, una formación actualizada, permanente y contextualizada.

Por lo que se refiere a las medidas concretas para enfrentar los problemas del sistema educativo en la sociedad actual, Esteve (2006), insiste en la necesidad de mejorar la calidad de la formación inicial y permanente del profesorado porque muchas de las claves de los actuales problemas de desmoralización, de imagen social y de

identidad profesional de los profesores se originan por la precaria formación profesional.

Consideramos importante la propuesta de Day (2007) sobre algunas condiciones para una buena formación que tenga como punto nuclear a la persona del profesor y como primera exigencia que se conozca a sí mismo y que tenga un auto-concepto positivo, como persona y como docente. En cuanto a la formación permanente del profesorado, acogemos lo que recomienda Esteve (2006) sobre la necesidad de impartir cursos y seminarios de reflexión sobre los objetivos y valores educativos en una sociedad democrática y pluralista para que ellos reflexionen sobre el sentido de su trabajo frente de un cambio social acelerado.

Volviendo a los aspectos que señalaron los participantes en el trabajo sobre la formación profesional, se destacan las exigencias de una investigación constante sobre la docencia y un acercamiento al mundo juvenil. Estas opiniones confirman el pensamiento de Fernández (2002) que indica que la educación en Perú, en el momento actual, tiene que estar vinculada al desarrollo integral de la persona y de la sociedad, y que es necesario contar con profesores que, además de tener habilidades y conocimientos especializados, deberán capacitarse en métodos activos y en informática aplicada en la enseñanza.

En lo que se refiere a la formación y el compromiso profesional, los profesores participantes señalan la importancia de que la enseñanza no se limite sólo al plano académico formativo, sino también a la formación emocional. En este aspecto, valoramos el planteamiento de Marchesi (2007) sobre la necesidad de trabajar y educar las emociones de los profesores por su importancia en la actividad docente. Se hace necesario, sobre todo en el momento actual, prestar una atención especial al bienestar emocional del profesorado.

Algunos de los participantes han señalado la importancia de la educación en valores, el tomar conciencia de que la profesión docente es una vocación y reconocen como elementos fundamentales en la vida del profesorado: la responsabilidad, el compromiso, el testimonio coherente, el vivir la educación como oportunidad de transformación y de entrega para la formación de los alumnos.

Desde esta perspectiva, es importante que los profesores sean conscientes de que la profesión docente tiene un fuerte componente vocacional. Ser profesor/a es una “vocación” que exige dedicación, compromiso y preocupación por los alumnos.

La educación, según Carr (2003), es mucho más que un conjunto de habilidades técnicas, supone que los profesores sean capaces de promover el desarrollo personal y moral de los niños/as y jóvenes y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos. En el mismo sentido, Hansen (1995, 1998, 2001) concibe el trabajo del profesorado como una vocación, un compromiso moral y personal. De la misma manera, consideramos la opinión de Hogan (2004) que indica que la actividad docente es mucho más que la profesión y la vocación, es un estilo de vida que tiene como características básicas, la autoridad moral y la responsabilidad.

La segunda dimensión que señalan los participantes es la Dimensión personal. En ella se hace referencia a las vivencias más significativas de los profesores en la escuela, tanto a las vivencias positivas como a las dificultades en la vida profesional, a algunas de sus aspiraciones y deseos como educadores.

El aspecto más señalado en esta dimensión han sido las experiencias significativas que les ha proporcionado la escuela. Indican que la mayoría de ellas son positivas: les ayudaron a desplegar sus iniciativas, sus potencialidades, su creatividad y su compromiso con los demás. Entre las experiencias más positivas destacan las vivencias afectivas con sus alumnos que les han proporcionado muchas satisfacciones personales y profesionales.

En este sentido las investigaciones realizadas por varios autores (Tenti 2005; Vaillant y Rossel 2006) han demostrado que los docentes encuentran la mayor satisfacción tanto en la actividad de la enseñanza en sí misma, como en la relación afectiva con los alumnos.

Respecto a este tema, podemos afirmar que las experiencias satisfactorias del desempeño docente repercuten de manera significativa en la vida personal y profesional del profesorado: las experiencias positivas en el ejercicio de la profesión llevan al crecimiento personal y profesional; a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, al compromiso con la docencia y con el Centro Educativo, y a su felicidad y bienestar.

Por el contrario, algunos profesores manifiestan algunas dificultades relacionadas con la estructura y organización de la escuela: el número excesivo de alumnos por aula que imposibilita reconocer y atender a las necesidades de cada estudiante. Además, mencionan algunas experiencias de conflictos con los alumnos, con los padres de familia y con los compañeros de trabajo. También supone una gran preocupación de los profesores la situación de algunos alumnos/as que tienen familias desintegradas y desempleadas, hecho que repercute en los resultados del aprendizaje.

Algunos profesores consideran las dificultades que han tenido en la tarea educativa como parte del proceso del desarrollo personal y profesional, y reconocen la necesidad de actualizarse permanentemente.

Otros aspectos que han subrayado los profesores participantes han sido sus aspiraciones y deseos sobre cómo vivir la vocación docente y el compromiso de contribuir en la transformación personal y social de su país. De manera particular se señala el deseo de construir una sociedad más justa y humana.

Estos deseos y aspiraciones de los profesores confirman la gran preocupación que existe en América Latina por mejorar la calidad de la formación y además en los últimos años, se constata un interés por precisar la base de conocimientos que necesita el docente para enseñar. (Vaillant y Cuba. 2008). También, han surgido una serie de documentos ministeriales con orientaciones para la formación docente en los que se explicita el bagaje que necesita un maestro para su buen desempeño.

Rivero (2007) señala que la educación en Perú, lleva casi tres décadas de deterioro progresivo y los principales problemas son la baja calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes y de los egresados. Cuba (2008) indica que la formación del maestro en Perú, ha de estar centrada en su papel como sujeto protagónico de la enseñanza y en su responsabilidad social frente a los estudiantes.

La tercera dimensión valorada han sido los procesos de aprendizaje. En ella se incluyen todas las actividades que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las opiniones sobre el proceso de aprendizaje y sobre los métodos de enseñanza ponen de manifiesto la importancia de tomar conciencia de los cambios que se producen en el mundo de hoy y en la vida de los alumnos. La gran necesidad de conocer y acoger a las nuevas subjetividades y a las nuevas generaciones requiere nuevos paradigmas, nuevos métodos de enseñar y nuevas maneras de llegar a la persona. Los profesores consideran como un reto muy importante el empleo de una metodología de enseñanza acorde con el tipo de la sociedad que vivimos: las nuevas situaciones de la familia y los avances de la tecnología. Se hace necesaria una educación contextualizada y personalizada. Este es el principal desafío del momento actual que exige una cultura de investigación y actualización permanente.

Son muchos los autores que hablan sobre los nuevos procesos de aprendizaje y de enseñanza teniendo en cuenta los cambios acelerados que se viven que generan nuevas necesidades y exigencias en la escuela y en los roles del profesorado.

Espinoza (2008) señala que en el proceso de cambio, es neurálgico el rol investigador, innovador y reflexivo del profesorado porque él educa con su manera de integrarse de forma plena o de manera precaria en la modernidad.

En este sentido, Arroyo (2009) propone algunas características que deberá desarrollar o fortalecer el profesor como investigador; unir la teoría con la práctica, promover innovaciones en el aula, interés de cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el desarrollo de la investigación, el alto nivel de competencia en el aula con respecto a su materia, la capacidad de comprender y establecer buenas relaciones con los alumnos.

Marchesi (2007 citando a Schön 1987) indica que lo que caracteriza al docente competente es el pensamiento práctico que se construye a partir del conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción. El docente no sólo activa sus conocimientos implícitos y automáticos en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, sino que también debe de adaptarse a las condiciones cambiantes que se producen en el aula y ha de reflexionar posteriormente sobre lo que ha sucedido para contrastar el efecto educativo de la respuesta proporcionada.

En la sociedad actual es imprescindible que el profesor asuma el papel de profesor investigador, capaz de analizar de modo reflexivo su práctica en colaboración

con sus compañeros. De esta manera el profesor aprende a conocer el ritmo de desarrollo de los alumnos, las exigencias del aprendizaje, los métodos de intervención didáctica y ayuda encontrar otras alternativas para mejorarla. Como señala Espinoza (2008) que es la responsabilidad del profesor de comprometerse directamente con la investigación como educador.

En cuanto a las opiniones sobre la persona del profesor/a, hay opiniones tanto positivas como negativas. Entre las positivas destacan la creatividad y la apertura; también afirman que hay educadores solidarios y con capacidad de trabajar en equipo aunque también se indica, en algún caso, que hay profesores con poco compromiso con la escuela.

Estas características que ha subrayado sobre la persona del profesor/a; creatividad, apertura, solidaridad y trabajo en equipo son los nuevos perfiles del docente/educador para este momento de cambio. En este sentido, la aportación de la Asociación de Fe y Alegría (2004), para mejorar la calidad educativa, una alternativa es generar oportunidades para el aprendizaje permanente que fortalece la capacidad de la escuela, mediante el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa, fomentando la participación de todos sus miembros en el proceso de reflexión.

Cánovas (2007) afirma que la calidad educativa no se logra exclusivamente mediante el esfuerzo de cada uno, es importante generar nuevas capacidades en los equipos docentes y directivos, también es fundamental el acompañamiento de parte de las instancias de coordinación pedagógica que retroalimenten y les faciliten la comunicación y el trabajo en equipo. En su investigación que titula "Reflexión de la práctica docente en un proceso innovador" plantea en su conclusión como un desafío de la práctica docente hoy, que las estrategias pedagógicas mediadas por el diseño adecuado de las técnicas didácticas, tendrían que ser implementadas por todos los docentes para que se transformaran en habilidades o competencias de la práctica docente y de los propios alumnos.

La última dimensión sobre los pensamientos y vivencias del profesorado en el ejercicio de la docencia a través de la narración de autobiografías profesionales, está referida a las distintas relaciones del profesor con el centro educativo. Son relaciones que establece el profesor en función con su tarea educativa en la escuela; relación con

el centro y su proyecto educativo, con los alumnos y con las familias. Estas relaciones han sido muy significativas para los profesores; las consideran como factor importante en su crecimiento personal y profesional.

En cuanto a la “Relación profesor alumno” se plasma el deseo de los profesores de crear nuevas relaciones con los alumnos; una relación más cercana y alegre. Hay una necesidad sentida por los profesores de conocer la realidad de los alumnos para poder ayudarles en su formación y responder a sus necesidades.

La relación maestro-alumno es compleja pero juega un papel importante para lograr y facilitar la adquisición de aprendizajes significativos en este momento. Cámere (2009) considera la relación profesor-alumno en el aula como eje medular en la actuación docente. También, Moya (2010), indica que el cómo y la calidad de nuestra relación con los alumnos y el impacto global en ellos, depende sobre todo de nuestras actitudes y de cómo nos vemos nosotros como profesores. Por eso señala que es importante saber crear un ambiente de paz, de confianza, de seguridad donde los alumnos se sientan libres.

En este sentido, Morales (2008) señala cómo claves de la relación profesor – alumno dentro del aula es el ejemplo que dan los profesores a los alumnos; la incidencia en valores, hábitos, y sus actitudes hacia ellos; motivar, orientar, estimular, etc. La relación personal de los profesores con los alumnos dentro del aula abarca todo lo que ya hacen como profesores y se puede convertir como un vehículo para que la tarea docente trascienda la propia asignatura y los alumnos pueden aprender cosa importante para su propia vida. Descuidar la relación con los alumnos les puede causar falta de interés, motivación, etc... y puede ser la gran ocasión de pérdida en el desempeño docente.

Es una de las categorías que ha tenido pocos comentarios pero se puede observar en ellos la importancia que tiene el Centro Educativo en el crecimiento personal y profesional de los profesores. Ellos consideran a la escuela como un espacio donde se pueden adquirir habilidades y valores humanos y cristianos. También, es un lugar de aprendizaje y de encuentro personal y comunitario.

Otro aspecto que llama la atención es la relación Escuela – Familia. Sólo ha recibido un comentario, hecho que puede deberse a la escasa relación que en ocasiones se tiene con la familia. También puede poner de manifiesto la falta de interés, participación y compromiso de los padres de familia en las distintas actividades que brinda la escuela. Por parte de la escuela, se puede entender la falta de comunicación, relación y capacidad de involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

La relación entre la familia y el Centro Educativo es imprescindible y al mismo tiempo difícil en el momento actual. Por eso, es muy urgente buscar las claves para establecer y fortalecer el diálogo escuela-familia. Garreta y Llevot (2007) afirman que las relaciones entre la escuela y la familia son contempladas actualmente como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. Subrayan que la educación empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de éste en la vida escolar.

La investigación que han realizado Cuenca, Montero, Ames y Rojas (2011) en Perú sobre la influencia del clima familiar en el aprendizaje de los alumnos demuestra que el apoyo familiar que ellos reciben de sus padres, tanto material como afectivo, son factores importantes que intervienen en su desempeño escolar y en sus aprendizajes.

Los resultados del cuestionario abierto sobre el desempeño docente afirman y completan los datos obtenidos a través de la narración de autobiografías profesionales en cuanto al conocimiento del pensamiento y las vivencias del profesor sobre el ejercicio de la docencia y la vida en las aulas. Además estos resultados nos dan algunas pistas sobre la respuesta del segundo objetivo: Identificar los principales factores de satisfacción/insatisfacción de los docentes y sus consecuencias en el ejercicio de la docencia y en la propia persona de los enseñantes.

Los aspectos que tienen más influencia en la satisfacción del desempeño docente según los resultados de la fase exploratoria son, en primer lugar- los logros, el desempeño del trabajo, el progreso y buen rendimiento de los alumnos; en segundo lugar destacan la importancia de la vocación, la formación académica, la actualización

permanente del docente y el clima de trabajo positivo, cordial, libre, cooperativo y de respeto entre profesores. Lo menos relevante para ellos son los materiales, herramientas y los aspectos vinculados con la infraestructura.

Cabe mencionar algunos estudios e investigaciones que evidencian la importancia del docente para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes de los alumnos; entre ellos los de Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) que revelan la relación entre el tipo de certificación de los docentes y los aprendizajes de los alumnos. En la misma línea, los trabajos realizados por Darling – Hammond (2000) y otros investigadores; Holtzman, Gatlin y Vásquez (2005) que confirman que el nivel y calidad de la formación de un profesor se correlacionan de forma significativa con los resultados de aprendizajes de los alumnos, más allá de las condiciones económicas.

Los factores que influyen de manera negativa en el desempeño del trabajo de los profesores o los factores de insatisfacción en el desempeño docente son: En primer lugar, la falta de reconocimiento y apoyo al trabajo parte de autoridades del centro y/o padres de familia y los problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje de los alumnos. En segundo lugar, el clima inadecuado de trabajo y la sobrecarga de actividades. Finalmente, en tercer lugar, las limitaciones de tiempo, la falta de confianza, apoyo por parte de los responsables de la escuela y trabajo en equipo por parte de los compañeros de trabajo.

Según los resultados podemos identificar los principales desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente. Los tres primeros son: diseñar actividades innovadoras que resulten atractivas, actuar adecuadamente con niños con problemas de aprendizaje, conductuales y familiares y la capacitación permanente. Algunos desafíos mencionados con menor frecuencia son: descubrir y potencializar las habilidades de sus alumnos, motivarlos en su aprendizaje, el uso adecuado de las nuevas tecnologías, educar en valores, lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos, conseguir una educación para la vida que sea " significativa" y lograr cada uno de los objetivos en el tiempo programado.

Los principales aspectos que describen el buen desempeño de la profesión docente son: En primer lugar, la importancia de la vocación docente, junto con la entrega, responsabilidad y la capacitación permanente. También, se destaca el

reconocimiento de la labor por parte de los alumnos, padres de familia y el Centro educativo. Otros aspectos mencionados apuntan a las cualidades del docente como: carismático, responsable, humilde, liderazgo entusiasta e innovador. Por otra parte se subraya el logro y buen desempeño de los estudiantes y el manejo de estrategias que generen aprendizajes significativos en los alumnos.

En cuanto a las dificultades que tiene o ha tenido el profesor a lo largo de su vida profesional en el desarrollo del desempeño profesional, se puede observar que lo primero que se señala es la falta de comunicación, apoyo y trabajo en equipo entre los docentes. En segundo lugar aparece la falta de apoyo de las autoridades del Centro educativo y la falta de recursos económicos, que imposibilita realizar cursos de desarrollo. En último lugar se subraya la falta de compromiso, la necesidad de más dialogo y el acercamiento de los padres de familia a sus hijos y al profesorado.

En estos resultados se pueden apreciar los problemas que, desde la experiencia de los docentes, se producen con mayor frecuencia en la relación profesor/alumno, en las aulas. Los dos primeros son: problemas de conducta y problemas de comunicación, en este aspecto se destaca sobre todo la necesidad de potenciar la capacidad de escucha. También mencionaron frecuentemente como problemas: el tener que trabajar con los alumnos que tienen problemas de conducta y cuyos padres no los aceptan y no les brindan el apoyo necesario; el desafío a la autoridad; demasiados alumnos por aula; exceso de confianza por parte de alumnos que no saben cuál es el límite en sus comportamientos y el encuentro con padres sobreprotectores, cuyas actuaciones no facilitan la labor del docente.

En estos resultados se aprecia que los factores relacionados con la actuación docente que influyen en el buen rendimiento de los alumnos son: en primer lugar capacidad de establecer vínculos de confianza, cariño, respeto, firmeza y cercanía con los alumnos, así como la adecuada conducción de los grupos; en segundo término, la responsabilidad y preparación académica-profesional, manejo de estrategias y metodología eficaces; y en tercer lugar las características del maestro: que debe ser un profesional creativo, innovador, entusiasta, motivador, coherente y buen comunicador.

Todos estos datos mencionados anteriormente coinciden y confirman con los resultados de los cuestionarios de Desempeño docente y Satisfacción laboral en la

fase de profundización. En esta fase a través de los análisis descriptivos y factorial del cuestionario de Desempeño docente y análisis descriptivo y del método Ward responden al segundo objetivo: Identificar los principales factores de satisfacción/insatisfacción de los docentes y sus consecuencias en el ejercicio de la docencia y en la propia persona de los enseñantes.

Según los resultados de los análisis de esta fase podemos clasificar los principales factores que influyen la satisfacción/insatisfacción docente en los siguientes:

1. *La profesión docente.* Este factor consiste las valoraciones y sentimientos positivos y negativos de los profesores sobre la profesión docente.

En primer lugar, los profesores participantes ponen de manifiesto sus apreciaciones y sentimientos positivos sobre la profesión que es atrayente, interesante, variada, proporciona muchas posibilidades para desarrollar capacidades personales y estimula el desarrollo y realización personal. Expresan sus sentimientos de entusiasmo, satisfacción, libertad y autonomía en la profesión docente y la alegría de contribuir en la educación de la juventud. También, aluden a las relaciones personales y la creación de grupos colaborativos que proporciona el trabajo docente.

Las investigaciones realizadas por varios autores (Tenti 2005; Vaillant y Rossel 2006) indican que los docentes encuentran la mayor satisfacción tanto en la actividad de la enseñanza en sí misma, como en la relación afectiva con los alumnos confirman los resultados de nuestro estudio mencionados anteriormente.

También, Linares y Gutiérrez (2010 citando a Porto, 2006; Veytia, 2008) afirma que uno de los factores que tienen una implicación directa en el nivel de satisfacción hace referencia al trabajo en sí mismo.

Por otra parte, hay profesores que destacan la insatisfacción en el trabajo docente, el rechazo hacia su profesión y sienten que la profesión es aburrida, muy agotadora, le pone realmente nervioso/a y perjudica su salud. Creen que no es fácil ser feliz en la profesión docente, que tienen pocas capacidades para tomar decisiones

en el trabajo y algunos expresan con frecuencia su arrepentimiento por elegir la profesión.

También, las dificultades en el desempeño de la profesión producen el sentimiento de insatisfacción a los profesores, que están vinculadas al control, exigencias y dificultad de la tarea misma. Hay dificultades en cuanto a las relaciones con sus alumnos, con sus familias y con los compañeros de trabajo. Dificultades que están en relación con los problemas personales y familiares que comporta el trabajo del profesor.

2. Relaciones personales:

a. Relación profesor – alumno. Los logros, el buen rendimiento de los alumnos, el trato bueno y agradable con ellos proporcionan muchas satisfacciones a los profesores y por otro lado, los problemas de indisciplina de los alumnos consideran como fuente de tensión para el profesorado.

b. Relación profesor - compañeros de trabajo. Una de las fuentes de satisfacción de los profesores es la buena relación con sus compañeros de trabajo. Los profesores sienten que han encontrado amigos(as) en el trabajo, que se apoyan entre ellos, hacen las reuniones fuera del horario del colegio y reciben ayuda y consejos de sus colegas con frecuencia.

Por otro lado hay profesores que resisten tener relaciones íntimas o amistades con sus compañeros de trabajo. Otros se quejan que echan de menos las conversaciones profesionales con otros colegas y que el apoyo mutuo es bastante escaso entre ellos.

c. Relación profesor - equipo directivo del colegio. Hay profesores que expresan las buenas relaciones que tienen con el equipo docente y con la dirección del colegio. También reconocen el apoyo y la facilidad que reciben de los equipos directivos del colegio.

d. Relación profesor - padres de familia. Uno de las causas de satisfacción/insatisfacción de los profesores es la relación que existe entre profesor y los padres de familia.

Hay profesores que reconocen las buenas relaciones con padres de familia que pero también hay profesores que tienen problemas en relación con la familia que dificultan su tarea. Expresan que las familias creen frecuentemente que los profesores tratamos injustamente sus hijos.

3. Las condiciones de trabajo en el Centro educativo. Este factor presenta la insatisfacción de los profesores participantes en cuanto a las condiciones de trabajo que se dan en e los Centros Educativos. Creen que el trabajo en la escuela ofrece pocas posibilidades de autorealización y no se planifican juntos. Los profesores expresan su insatisfacción en cuanto a los equipamientos y recursos materiales del Centro. Creen que son insuficientes, que no se puede trabajar bien sin ello. También, los profesores se quejan que no tienen los medios necesarios para solucionar los problemas que presentan a los chicos difíciles. Por el contrario que hay profesores que están satisfechos con los recursos didácticos que tienen y el horario de trabajo del Centro.

4. Reconocimiento y prestigio social. La consideración social es una de las causas de la satisfacción/insatisfacción de los profesores. Por el lado positivo, hay profesores que están satisfechos con el prestigio social de la profesión docente, creen que como profesor goza de una especial consideración social y tienen la impresión que la gente les miran con respeto por ser profesor/a.

Por el lado negativo, hay profesores que subrayan la falta de reconocimiento social hacia la profesión docente. Piensan que la sociedad no reconoce suficientemente el trabajo docente, creen que se reconoce muy poco el esfuerzo que lleva consigo la tarea docente y el prestigio social de la profesión docente es bajo comparado con otras profesiones.

Estos resultados confirman lo que expresa Rivero (2008) que la docencia en la sociedad peruana tiene doble percepción social. La sociedad considera que el maestro lo es todo y se le atribuyen muchas funciones y por otro lado se la califica

como una profesión de bajo prestigio social, lo que se expresa en reducidos salarios y en la falta de estímulos.

La desvalorización social del docente, también se relaciona con la escasa importancia que se da en el país a las duras condiciones en que desarrollan los profesores su trabajo, y a los significativos aportes que la labor docente representa para la construcción y el desarrollo del país. La literatura y la realidad coinciden en indicar que los docentes inician su trabajo en condiciones con muchas desventajas, como contratados o cubriendo licencias en lugares muy lejanos con acceso muy limitado, y en muchas ocasiones transcurre su vida laboral con escaso apoyo oficial o sin contar con él (Rivero, 2008).

5. *Retribuciones económicas.* En cuanto a las retribuciones económicas, los profesores expresan que están mal pagados en relación con las exigencias y dificultades del trabajo docente y en relación con otras profesiones. Sin embargo, hay profesores que indican conformidad con el salario. Creen que el sueldo que reciben es adecuado y bastante bueno.

Los resultados del Cuestionario de MBI.Es (Maslach Burnout Inventory for Educators) nos proporcionan algunas informaciones acerca la existencia del desgaste en la profesión docente y las repercusiones en el desempeño de la docencia y la propia persona. Esto nos lleva al tercer objetivo: Conocer la existencia del desgaste profesional del docente y al cuarto: Señalar las repercusiones del desgaste profesional en el desempeño de la docencia y en la propia persona.

La presencia de desgaste profesional docente se determinó midiendo sus niveles a través del Maslach Burnout Inventory: MBI (Maslach y Jackson, 1986; ver anexo). Un cuadro de burnout definido por la presencia de altos niveles de cansancio emocional y despersonalización y un bajo nivel de realización personal.

Por otra parte, el análisis realizado acerca del desgaste profesional en los docentes participantes de los Centros Educativos de los tres distritos de Lima Metropolitana; Barranco, San Isidro y Surquillo evidencian los niveles de síndrome de burnout.

Los resultados obtenidos a través del análisis descriptivo de MBI.Es indican que hay un alto grado de Realización Personal (RP) a los profesores participantes. Creen que a través del trabajo influyen positivamente en la vida de los alumnos, se sienten muy activos, están animados después de trabajar con los alumnos, piensan que han conseguido cosas muy valiosas en la profesión. También, tratan los problemas de su trabajo con mucha calma, entienden con facilidad los problemas de los alumnos y se ocupan de manera efectiva de ello.

Respecto a la Despersonalización (DP) se subraya que se hayan hecho más sensibles con la gente, que prácticamente no dejan de preocuparse de los problemas de los alumnos que nunca el trabajo les esté endureciendo emocionalmente, que los alumnos nunca les culpen de algunos de sus problemas y que tampoco les traten como se fueran objetos impersonales.

En cuanto al Cansancio Emocional (CE) se aprecia que, con alguna frecuencia, los profesores se sienten agotados físicamente al final de la jornada laboral, que en bastantes ocasiones se han supuesto un gran esfuerzo trabajar con personas todo el día, y que a veces sienten que están trabajando demasiado, que trabajar con personas les produce demasiada tensión y se sienten como se estuviesen en límite de sus capacidades. Por tanto podemos decir que hay indicadores que nos permiten afirmar que se produce un cierto cansancio emocional en alguno de los profesores participantes.

Para profundizar en el análisis descriptivo de MBI.Es por apartados y siguiendo las recomendaciones de algunos estudios Maslach y Jackson (1981 y 1986) Oliver (1993), Llana, (2007) y Fernández (2011), se han agrupado las puntuaciones a partir de los rangos percentiles 25, 50 y 75. De esta forma, una puntuación elevada en las subescalas de CE y DP y baja en la subescala de RP indicaría alto grado de quemazón profesional, valores moderados en las tres subescalas indicarán un nivel medio de quemazón y valores bajos en CE y DP y elevados en RP señalan bajo nivel de quemazón profesional.

Los resultados de este análisis indican que los tres subescalas; CE, DP y RP están en general con valores moderados, significa que están en un nivel medio de

quemazón profesional. No obstante, hay un grupo de profesores que presenta niveles elevados de este síndrome.

También, se hizo el análisis de MBI. Es por variables independientes para conocer los niveles de Burnout; CE, DP y RP.

En cuanto a la variable del Sexo, los resultados indican que en el grupo de las mujeres presentan un porcentaje más elevado de CE, DP y porcentajes más bajos en RP que los hombres, encontrando diferencias significativas en DP y RP.

Estos resultados confirman el estudio de Maslach citado por Moriana y Herruzo (2004) señalan que las mujeres experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres; sin embargo, Schwab e Iwanicki y Gil-Monte y Peiró, citado por Moriana y Herruzo (2004), encontraron mayor varianza en despersonalización, siendo los hombres los que tiene mayor sentimiento negativo hacia los estudiantes; también en el estudio de Maslach y Jackson, citado por Moriana y Herruzo (2004), encuentran diferencias en un mayor cansancio emocional y menor realización personal en mujeres.

En cuanto al Tipo de escuela, los resultados indican que las Escuelas Privadas presentan en general más altas puntuaciones en CE y en DP, mientras las Escuelas Estatales tienen puntuaciones más elevadas en RP. Se han encontrado diferencias significativas en los tres apartados.

Respecto al Tiempo de servicio, los profesores que tienen de 11 a 15 años de servicio muestra un porcentaje más elevado en CE y bajo en RP y los que tienen de 21 a 25 años un nivel alto en DP. Existen diferencias significativas en DP y RP.

En cuanto a la variable de los Grados Académicos, los que tienen grado de Bachiller muestran en general niveles más elevados de CE, DP y un nivel bajo en RP. Existen diferencias significativas en RP.

En cuanto a la Titulación Profesional, los resultados indican que los profesores que tienen título de Educación Secundaria muestran porcentajes más elevados en CE, DP y RP. Existen diferencias significativas en RP.

Respecto a la Edad, los profesores a partir de 30 años a 50 o más años tienen un porcentaje más elevado en CE, DP y RP. Los que tienen un nivel bajo de RP, DP y CE son los que tienen menos de 20 y de 21 a 30 años de edad. Existen diferencias significativas en RP.

En cuanto a la Ubicación de Escuela, los profesores que están ubicados en distrito de Surquillo y Barranco sobre todo las escuelas privadas presentan respuestas con un nivel más elevado de CE, DP y un bajo nivel de RP. Las escuelas Estatales en los distritos de Barranco y Surquillo muestran en general un nivel alto en RP y bajos en CE y DP. En esta variable no existen diferencias significativas en las tres subescalas teniendo en cuenta la ubicación.

Respecto al Nivel de Educación en que se desempeñan actualmente los profesores participantes, el nivel Secundaria tienen más elevados el nivel CE y DP y los de nivel primaria tienen un nivel alto en RP. Existen diferencias significativas en RP.

En cuanto al Número de alumnos por aula, los que tienen de 31 a 35 alumnos por aula se encuentran en un nivel más elevado en CE, DP y los que tienen 40 o más alumnos por aula se entran en un nivel menor en RP. Existen diferencias significativas en DP y en RP.

En cuanto a las Actividades extras, los profesores que realizan estudios presentan niveles más elevados en CE, DP y los que hacen deportes tienen niveles más bajos en RP. Existen diferencias significativas en DP.

Para comprobar el nivel de fiabilidad de las respuestas al Cuestionario de MBI. Es: Maslach Burnout Inventory para los educadores se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach por apartados obteniendo un nivel de ,873 el Cansancio Emocional (CE) para los 9 ítems que componen el apartado, significa que se da un alto nivel de fiabilidad; el apartado de Despersonalización (DP) con un valor de ,652 para los 5

ítems, lo que señala un nivel bajo y el apartado de Realización Personal (RP) con un valor de ,794 para los 8 ítems, indica una fiabilidad aceptable. El total valores obtenidos de los tres apartados para los 22 ítems, el ,773 muestran una fiabilidad aceptable del Cuestionario de MBI.Es: Maslach Burnout Inventory para los educadores.

Con el fin de comprobar la estructura del cuestionario, se ha aplicado la técnica del Análisis Factorial de componentes principales con rotación Varimax. Se han obtenido cuatro factores que explican en su conjunto el 53,96% de la varianza, aunque se han considerado sólo tres factores porque aparece un factor de carácter residual, cuyos componentes saturan también en otro factor de forma positiva aunque con un valor menor. Los factores obtenidos son: Factor 1, Cansancio Emocional (CE) con 9 ítems, Factor 2, Realización Personal con 8 ítems y Factor 3, Despersonalización con 5 ítems, de forma que se replica la estructura factorial del cuestionario original.

En el Factor 1, Cansancio Emocional, se aprecia que todas las variables aglutinadas presentan un alto nivel de saturación entre ,766 y ,634. Este factor pone de manifiesto que los profesores consultados sienten que su trabajo les produce un gran desgaste personal, agotamiento emocional, cansancio y frustración hasta el punto que les hace pensar que trabajan demasiado, que están al límite de sus capacidades. Todo el cansancio es atribuido al trabajo con personas.

En el Factor 2, Realización personal, matiza lo encontrado en el factor anterior. Precisa que es el trabajo y la relación con los estudiantes lo que le compensa del desgaste que en general se produce vinculado a la profesión docente de manera genérica. De tal manera que los profesores se sienten útiles precisamente por su contribución a la mejora de los alumnos.

Factor 3, Desgaste Profesional, este factor indica y clarifica los efectos negativos del trabajo docente en lo referido a las relaciones con las personas. Pienso que es muy difícil de admitir que el propio ejercicio educativo repercuta en el trato impersonal con los alumnos y que sea el propio trabajo quien esté endureciendo a la persona del docente.

Para responder el sexto objetivo: Realizar un estudio comparativo entre los problemas de los profesores de Centros Públicos y Privados de tres distritos de Lima Metropolitana, primero, se hizo un estudio descriptivo a través de medias y desviación típicas de cada uno de los ítems de los tres cuestionarios y en cuanto al análisis de diferencias entre las variables en función del tipo público/privado se ha utilizado la prueba de contraste U de Mann-Whitney para muestras independientes al no cumplir las variables consideradas los supuestos de normalidad estadística.

Los resultados de estos análisis muestran que en general hay bastantes similitudes entre las respuestas dadas por el profesorado de Centros Estatales y de los Privados y ello, a pesar de los diferentes contextos y procedencia socio-económica de los estudiantes que asisten a unos y otros Colegios.

También se puede observar que han respondido un gran número de profesores tanto de Centros Estatales (341), como de Privados (467) y, a pesar de esto, las desviaciones típicas en unos y otros casos son muy aceptables, es decir que el recorrido de las series de los datos es corto y, por tanto, se aprecia gran semejanza en las respuestas emitidas por el profesorado.

En cuanto al Cuestionario de Desempeño docente podemos apreciar que hay un gran acuerdo tanto de la escuela estatal como en la privada sobre la formación académica y la actualización permanente del profesorado. También, hay un alto acuerdo sobre la realización personal y profesional a través de la tarea educativa.

Según los resultados existen diferencias significativas entre las escuelas estatales y privadas en el clima de trabajo positivo, cordial, libre, cooperativo y de respeto entre profesores, la remuneración económica, el adecuado salario y el trabajo conjunto con los padres de familia, así como en el reconocimiento, apoyo en el trabajo y el esfuerzo que realizan los profesores y el disponer de materiales, recursos didácticos e infraestructura adecuada.

En cuanto a los aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente, los resultados muestran que en la mayoría de los ítems, tanto el profesorado de la escuela estatal como el de la privada, está bastante de acuerdo en las respuestas sobre los problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje de los

alumnos, la falta de reconocimiento y apoyo en el trabajo por parte de autoridades del centro y/o padres de familia, las limitaciones de tiempo y recursos materiales. En la escuela privada, se destaca que influye de manera negativa el clima inadecuado de trabajo: sobrecarga de actividades.

Se puede observar que existen diferencias significativas entre las escuelas estatales y privadas en la falta de reconocimiento y apoyo en el trabajo por parte de autoridades del centro y/o padres de familia, el clima inadecuado de trabajo: sobrecarga de actividades y en el reconocimiento, apoyo en el trabajo y el esfuerzo que realizan los profesores y el disponer de materiales, recursos didácticos e infraestructura adecuada.

En cuanto a los aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente, los resultados muestran que en la mayoría de los ítems, tanto el profesorado de la escuela estatal como el de la privada, está bastante de acuerdo en las respuestas sobre los problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje de los alumnos, la falta de reconocimiento y apoyo en el trabajo por parte de autoridades del centro y/o padres de familia, las limitaciones de tiempo y recursos materiales. En la escuela privada, se destaca que influye de manera negativa el clima inadecuado de trabajo: sobrecarga de actividades.

En cuanto a los desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente, ambas las escuelas estatales y privadas subrayan los principales desafíos: lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos, buscar estrategias para educar en valores, descubrir y potenciar las habilidades de los alumnos, motivarlos para el aprendizaje, y diseñar actividades, innovadoras que resulten atractivas en la enseñanza.

Existen diferencias significativas entre las escuelas estatales y privadas en ayudar a los alumnos con problemas de aprendizaje, de conducta, de relaciones familiares, en el descubrir y potenciar las habilidades de los alumnos, motivarlos para el aprendizaje y estrategias para educar en valores.

En cuanto a los factores relacionadas con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos. La mayoría de los profesores encuestados están muy

de acuerdo con los factores relacionados con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos, tanto en los centros estatales como en los privados y no existen diferencias significativas. Los factores son:

- a. La capacidad de establecer vínculos de: confianza, cariño, respeto, firmeza y cercanía con los alumnos.
- b. Responsabilidad en la preparación y actualización profesional.
- c. Docente creativo, innovador, entusiasta y motivador.
- d. Paciencia, comprensión y empatía tanto con los alumnos como con los padres.
- e. Empleo de estrategias metodológicas adecuadas.
- f. Coherencia entre lo que decimos y hacemos.
- g. Implicación personal en el trabajo de equipo.

En cuanto a los aspectos relacionados con el buen desempeño de la profesión docente según las opiniones de los profesores encuestados en las escuelas estatales y en las privadas, destacan por un lado, la buena formación profesional del docente y la entrega, responsabilidad y capacitación permanente.

Existen diferencias significativas entre las escuelas estatales y las privadas respecto al apoyo de las autoridades del Centro Educativo y en el reconocimiento de la labor por parte de los alumnos, padres de familia y Centro Educativo.

En cuanto a los problemas que se producen en la relación profesor/alumno, en las aulas, las respuestas de los profesores encuestados son muy variadas, tanto en el caso de las escuelas públicas como en el de las privadas. En ambos casos se destacan como problemas: la falta de compromiso y diálogo de los padres de familia para con sus hijos y con el docente, los problemas de conducta de los alumnos, los padres sobreprotectores y la falta de apoyo a la actuación del profesor por parte de los padres. Existen diferencias significativas entre las escuelas estatales y privadas respecto a los padres sobreprotectores.

En cuanto al Cuestionario de Satisfacción laboral, señalamos las diferencias entre los problemas de las escuelas estatales y privadas. Los resultados de los

análisis de este cuestionario se puede apreciar que tanto en los centros estatales y privados se producen desviaciones típicas elevadas en la mayoría de los ítems valorados. Las medias obtenidas son en líneas generales similares en los dos tipos de centros en la gran mayoría de las variables.

Se destaca que las opiniones de los profesores respecto a satisfacción / insatisfacción del profesorado está ligada a situaciones vinculadas con el propio desempeño de la profesión. Señalamos algunos aspectos especialmente referidos a los problemas de los profesores.

Sobre la profesión docente destacamos que hay un amplio número de profesores están muy de acuerdo en que en el trabajo es muy difícil ser feliz, a veces encuentran la enseñanza aburrida y muy agotadora, pesan más la parte negativa que la positiva de la profesión docente y frecuente se arrepiente ser profesor.

En cuanto a los problemas con los alumnos hay suficiente acuerdo tanto en el profesorado de los centros estatales como en los privados que el problema de disciplina de los alumnos es una fuente de tensiones. Respecto a los aspectos relacionados con los recursos materiales hay mayor acuerdo entre las escuelas estatales y privadas que como profesor no se tienen los medios necesarios para solucionar los problemas que se presentan. Hay un suficiente acuerdo respecto a que la autoridad del profesor con los estudiantes es cada vez menos.

Sobre las repercusiones del trabajo docente en la salud del profesorado consideramos importante el bastante acuerdo en que se produce en el profesorado tanto en los estatales y privados en que la tarea educativa perjudica la salud del profesorado.

Respecto a las diferencias entre las escuelas estatales y privadas, se aprecia que existen diferencias significativas en cuanto a la satisfacción del profesorado en la profesión docente, las buenas condiciones y recursos del centro, el apoyo y la buena relación con el equipo directivo y con sus compañeros de trabajo.

Como contraste con lo expresado anteriormente, se aprecian diferencias significativas, entre las escuelas estatales y privadas en cuanto a la insatisfacción del

profesorado en la labor docente; la falta de reconocimiento de su tarea por parte de la autoridad del Centro, el escaso apoyo mutuo y la falta de trabajo en equipo, la sensación de la disminución de la autoridad con los alumnos. Creen que en relación con las exigencias del trabajo, comparadas con las que se dan en otras profesiones, están mal pagados, piensan que los equipamientos del Centro no son suficientes y adecuados. Finalmente, se sienten nerviosos, agotados y estresados al terminar el trabajo.

Se puede observar también que existen diferencias significativas entre las escuelas estatales y privadas en que los profesores demuestran su valoración positiva hacia la profesión docente; la satisfacción con el trato con los alumnos, el trabajo realizado con mucho gusto, el aprecio y respeto de la gente por ser profesor y el sentimiento de la propia realización personal como docente.

De la misma manera, existen diferencias significativas entre las escuelas estatales y privadas sobre los sentimientos de insatisfacción, disgustos e, incluso, arrepentimiento de haber elegido la profesión docente.

Sobre los resultados del cuestionario de MBI. Es se aprecia que a partir de la observación de las medias, obtenidas en los Centros estatales y privados destacamos algunos problemas en relación con los grupos de variables que incluye el cuestionario.

En cuanto al Cansancio Emocional (CE) tanto las escuelas estatales como las privadas, con alguna frecuencia, se sienten agotadas físicamente al final de la jornada laboral, se sienten agotados emocionalmente por el trabajo, trabajar todo el día con personas les supone un gran esfuerzo y demasiada tensión, creen que están trabajando demasiado que por la mañana se sienten fatigados al enfrentarse con el trabajo.

Respecto al grupo de variables vinculadas a la Despersonalización (DP) se observa que las medias evidencian las escuelas estatales y privadas una baja despersonalización personal. Que los profesores no piensan que se ha hecho más insensible con la gente, que ellos se preocupen por lo que les pase a los alumnos, que los alumnos no culpen de sus problemas y ni les traten a los estudiantes como se fueran objetos.

En cuanto a la Realización Personal, los datos relativos a las Escuelas Privadas son bastante similares a los comentados; en las Escuelas Públicas se subraya que los profesores creen que influyen positivamente en la vida de los alumnos, que consiguen cosas muy valiosas en su trabajo, se sienten muy activos y están muy animados después de trabajar con los alumnos.

Según los resultados se observan que existen diferencias significativas entre las escuelas privadas y las estatales en cuanto al sentimiento de agotamiento emocional a causa del trabajo, agotamiento físico al final de la jornada laboral, sentimiento de fatiga al levantarse por la mañana, al enfrentarse a otra jornada laboral, el creer que está trabajando demasiado y al trabajar con personas le produce demasiada tensión.

También, se constata que existen diferencias significativas entre las escuelas privadas y las estatales sobre la idea de los profesores que tratan a los alumnos como si fueran objetos impersonales, el pensamiento que se ha hecho más insensible con la gente, que puede entender con facilidad los problemas de sus alumnos, que se ocupa de una manera efectiva de los problemas de sus alumnos y que se puede crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos.

Finalmente, se observa que las Escuelas privadas tienen un mayor porcentaje de respuestas en cuanto al CE y DP elevado y bajo en RP en comparación con las Escuelas estatales. Al contrario las Escuelas Estatales tienen alta puntuación en RP y baja en CE y DP.

Respecto al último objetivo: Estudiar los perfiles a partir de los resultados de los tres cuestionarios aplicados, se ha utilizado el análisis de Conglomerados o Clúster a partir de los resultados de CE, DP, RP, Desempeño y Satisfacción. En este análisis se han probado diferentes agrupaciones para el establecimiento de los perfiles, comprobando cada una de ellas. Finalmente, después de comprobar diversas soluciones de agrupación se ha optado por una solución de tres clusters que se pueden caracterizar como alto, medio y bajo.

También, se hizo la caracterización de cada uno de los perfiles de acuerdo a las variables independientes consideradas para estudiar si existen diferencias significativas entre los grupos considerados, mediante la prueba de Chi Cuadrado.

Los resultados en cuanto la variable sexo, indican que los hombres presentan un porcentaje más elevado en el perfil más alto que las mujeres considerando puntuaciones porcentuales y que no existen diferencias significativas en cuanto al sexo teniendo en cuenta los tres niveles considerados.

En cuanto a la distribución de los perfiles por tipo de escuela en la que laboran los profesores participantes, las escuelas privadas tienen mayor presencia en el perfil más alto que los de las escuelas estatales. También, se puede observar que existen diferencias significativas considerando los tres grupos. Estos datos confirman los anteriores resultados realizados en este estudio que las escuelas privadas muestran un valor más alto en Cansancio Emocional y Despersonalización, con baja Realización Personal en comparación con las escuelas Estatales.

Según la distribución de los perfiles por años de servicio, los resultados muestran que la distribución de los perfiles de nivel alto se encuentra fundamentalmente en el tramo de 11 a 15 años de servicio en la docencia. Estos datos nos confirman los anteriores resultados realizados en este estudio que el tramo de 11 a 15 años de servicio en la escuela muestran un alto nivel de Cansancio Emocional y Despersonalización, con baja Realización Personal. En este caso no existen diferencias significativas en cuanto al tiempo de servicio en la docencia entre los tres grupos considerados.

En relación a la distribución de los perfiles por grados académicos, la distribución de los perfiles en los niveles altos se encuentra en mayor medida en los grados de maestría y doctorado. Existen diferencias significativas entre los tres grupos considerados.

Respecto a la distribución de los perfiles por título profesional, cabe destacar que la distribución de los perfiles en los niveles altos se da en mayor medida en el título profesional de Educación Secundaria. Estos datos coinciden con los anteriores resultados de este estudio, en el que se afirma que los que tienen título de Educación

Secundaria muestran más Cansancio Emocional y Despersonalización, con baja Realización Personal en comparación con otros títulos profesionales indicados y existen diferencias significativas entre los niveles en este resultado.

En cuanto a la distribución de los perfiles por edades, la distribución de los perfiles en los niveles altos, se encuentran en un mayor porcentaje entre los tramos: menos de 20 años, de 41 a 50 años, de 50 o más años. Resultados anteriores coinciden que las edades de 41 a 50 años tienen tendencias de alto Cansancio Emocional, Despersonalización y baja Realización Personal. En este caso, no existen diferencias significativas teniendo en cuenta los grupos considerados.

En relación a la distribución de los perfiles por ubicación de la escuela, el mayor porcentaje en el nivel alto se encuentra en los distritos de Surquillo y Barranco. Estos datos confirman a los anteriores resultados de este estudio que estos distritos muestran un porcentaje más alto en Cansancio Emocional y Despersonalización y con baja Realización Personal. Los datos nos muestran que existen diferencias significativas en cuanto a la Ubicación de la escuela considerando las tres agrupaciones.

En relación a la distribución de perfiles por nivel educativo en que se desempeñan actualmente, la distribución de los perfiles en los niveles altos se encuentra en el nivel de Secundaria. Estos datos nos confirman a los anteriores resultados de este estudio que los de Secundaria muestran más alto en Cansancio Emocional y Despersonalización, con baja Realización Personal. Los resultados indican que existen diferencias significativas en cuanto al Nivel educativo al tomar en consideración los tres perfiles.

En cuanto a la distribución de perfiles en función al número de alumnos por aula, los niveles más altos se encuentra entre los tramos: menos de 20 alumnos por aula, de 31 a 35 alumnos y de 41 o más alumnos por aula. Los datos nos revelan que existen diferencias significativas en cuanto al número de alumnos por aula teniendo en cuenta los perfiles.

Por lo que se refiere a la distribución de perfiles por actividades extras indicadas la distribución de los perfiles altos son los que trabajan en otra institución,

los resultados de este apartado nos revelan que no existen diferencias significativas en función a las actividades extras teniendo en cuenta los perfiles.

También se ha realizado el análisis de las puntuaciones medias de los cuestionarios en cada uno de los perfiles considerados. Las puntuaciones altas de CE, DP y Desempeño docente coinciden con la distribución de los perfiles a nivel alto. Las puntuaciones altas de RP y Satisfacción laboral la distribución en los perfiles se encuentra en los niveles bajos.

Asimismo, se ha desglosado el análisis por perfiles considerando las puntuaciones en los cuestionarios utilizados, para lo que se categorizaron las puntuaciones en cada uno de los cuestionarios en tres niveles, bajo (hasta rango percentil 25), medio (entre rango percentil 26 y 75) y alto (mayor de rango percentil 75).

En los resultados se observa que la puntuación alta del CE se encuentra en el perfil medio. Las puntuaciones altas de la Despersonalización coinciden con el perfil alto y las puntuaciones bajas de la Realización Personal se ubican en el perfil alto. En cuanto a la Satisfacción laboral, las puntuaciones bajas se centran en el perfil alto, y las puntuaciones bajas del Desempeño, se encuentra en el perfil alto.

Se han buscado evidencias de validación de los resultados de acuerdo a las variables independientes utilizando el procedimiento de marketing directo del SPSS 19. Los resultados indican que el grupo con mayor tendencia a estar en la categoría de Cansancio Emocional CE alto es el tipo de escuela "privada"; El grupo con mayor tendencia a estar en la categoría de Despersonalización DP alto son: número de alumnos por aula, "menos de 20", "de 31 a 35", "de 41 o más". El grupo con mayor tendencia a estar en la categoría de Realización Personal RP baja es nivel educativo "secundario".

Se ha utilizado también el método de vecino más próximo utilizando como predictoras las subescalas de CE, DP y RP. Los resultados muestran claramente que el perfil alto de Cansancio Emocional tiende a agruparse con el perfil alto de Despersonalización y con perfil bajo de Realización Personal. Estos datos nos confirman los resultados anteriores de este estudio. Significa que los profesores con

nivel alto de Cansancio Emocional tiende a lograr un nivel alto de Despersonalización y un nivel bajo de Realización Personal.

Los resultados confirman que los perfiles de Cansancio Emocional CE y Despersonalización DP agrupado se encuentran en los niveles altos y al contrario los perfiles de Realización Personal RP se encuentran en los niveles bajos.

En los resultados de registros focales y vecinos más próximos podemos apreciar que los resultados de los perfiles de Cansancio emocional y Despersonalización se encuentran en los niveles altos y por otro lado los perfiles de Realización Personal están a nivel bajo.

También se ha utilizado el procedimiento de árbol de decisión como evidencia de validez del estudio. En este caso utilizamos el Cansancio Emocional con nivel elevado como variable dependiente y especificamos las variables independientes: Sexo, Tiempo de servicio, Grados Académicos, Título de profesión, Tipo de escuela, Edad, Ubicación de la escuela, Nivel Educativo, Número de alumnos, Actividades extras y Satisfacción laboral. Los resultados indican que sólo cinco de las variables independientes seleccionadas han tenido una contribución lo suficientemente significativa: Satisfacción laboral, Tipo de escuela, Título profesional, Tiempo de servicio y Ubicación de la escuela.

El diagrama de árbol de decisión sobre Cansancio emocional a nivel alto utilizando las puntuaciones directas con las variables independientes consideradas. El resultado de este modelo de árbol que la baja satisfacción laboral está muy relacionado con el Cansancio Emocional a nivel alto, la baja satisfacción laboral con un Cansancio Emocional alto se encuentra en mayor medida en las escuelas Privadas ubicadas en los distritos de Surquillo y Barranco.

La baja satisfacción laboral en las escuelas estatales con Cansancio Emocional alto se da fundamentalmente en los profesores de 1 a 5 años, de 6 a 10 años, de 16 a 20 años, de 26 o más años de servicio en la profesión docente. Todos estos datos validan los anteriores resultados de este estudio. También, nos indica que la satisfacción laboral de nivel alto se da en un mayor porcentaje en las escuelas estatales y en profesores que tienen título profesional de Primaria.

El resumen del modelo de Despersonalización agrupado como variable dependiente y con las variables independientes especificadas, indica que sólo cinco de las variables independientes han sido seleccionadas para el modelo final. Las variables son: Número de alumnos, Tipo de escuela, Sexo, Satisfacción laboral y Grados académicos.

Los resultados del diagrama de árbol de Despersonalización agrupado de nivel alto con las puntuaciones directas están entre los edades de 31 a 35 y de 41 o más años, con los grados académicos de Bachiller y Maestría, y se manifiesta en mayor medida en los hombres. El nivel medio se centra en la edad de menos de 20 años.

La Despersonalización a nivel bajo se encuentra en las edades de 21 a 25, de 26 a 30 y de 36 a 40 años en las escuelas estatales y se manifiestan en las mujeres. En este caso las escuelas privadas con la Despersonalización baja tienden a la satisfacción laboral baja.

El resumen, del modelo de Realización Personal agrupado como una variable dependiente y con las variables independientes señaladas, los resultados muestran que sólo se han seleccionado cinco variables para el modelo final: Nivel educativo, Tipo de escuela, Grados académicos, Satisfacción laboral y sexo.

Los resultados de este árbol demuestran que la baja Realización personal se encuentra en el nivel Secundaria, con baja Satisfacción laboral y se manifiesta en los hombres. En cuanto a la Realización de nivel alto, se encuentra en el nivel Primaria y se centra en las escuelas estatales. Todos estos datos indican la validación de los anteriores resultados de este estudio.

El resumen del modelo de Desempeño docente agrupado como una variable dependiente con las variables independientes señaladas, indica que de las variables especificadas sólo cuatro se han incluido en el modelo final. Estas son: Tipo de escuela, Sexo, Nivel educativo y Edad.

Los resultados de este modelo indican que el Desempeño docente a nivel bajo se da en mayor medida en las escuelas estatales, con las edades de menos de 50 o

más, de 41 a 50 y menos de 20 años y se manifiesta en mayor porcentaje en los hombres.

Como resumen, se añaden las tablas 138 y 139 con los resultados más significativos.

Variables	MBI. Es	Perfiles de los Cuestionarios aplicados (Puntuaciones Medias)	Validación Perfiles de los Cuestionarios aplicados (Marketing Directo)	Validación de los Cuestionarios aplicados (Árbol de decisión)				
				CE alto	DP alto	RP bajo	DES bajo	SAT bajo
			1					
Sexo	Mujeres	Masculino			Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Tipos de escuelas	Privadas	Privadas	Privadas	Privadas			Estatales	Privadas
Tiempo de Servicio en la Docencia	11 a 15 años	11 a 15 años						
Grados Académicos	Bachiller	Maestría			Bachiller y Maestría			
Nivel de Titulación Profesional	Secundaria	Secundaria	Secundaria			Secundaria		
Edad	A partir de 31 a 50 o más años	Menos de 20 y de 41 a 50 años			31 a 35 y 41 o más años		50 a más, 40 a 50 y menos de 20 años	
Ubicación del Centro Educativo				Surquillo y Barranco				Surquillo y Barranco
Nivel Educativo	Secundaria	Secundaria						
Número de Alumnos	De 31 a 35 alumnos por aula	Menos de 20 y de 31 a 35 alumnos por aula	Menos de 20, de 31 a 35, y de 41 a más alumnos por aula		Menos de 20, 31 a 35 y de 41 a más alumnos por aula			
Actividades Extras	Realiza Estudios	Trabaja en otra Institución						

Tabla 138: Resumen de los Niveles altos de Desgaste en las Variables.

Variables	MBI.Es			Perfiles de los Cuestionarios aplicados (Puntuaciones Medias)	Validación Perfiles de los Cuestionarios aplicados (Marketing Directo)			Validación de los Cuestionarios aplicados (Árbol de decisión)			
	CE alto	DP alto	RP bajo		1	2	3	CE	DP	RP	DES
Sexo		X	X			X	X		X	X	X
Tipos de escuelas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tiempo de Servicio en la Docencia		X	X					X			
Grados Académicos			X	X	X				X	X	
Nivel de Titulación Profesional			X			X		X			
Edad			X								X
Ubicación del Centro Educativo			X	X	X			X			
Nivel Educativo				X	X	X	X			X	X
Número de Alumnos		X	X	X	X				X		
Actividades Extras		X									
SAT								X	X	X	

Tabla 139: Resumen de los Niveles altos de Desgaste en las Variables más significativos.

V. CONCLUSIONES FINALES

V. CONCLUSIONES FINALES

Como síntesis del desarrollo argumental sobre los resultados del trabajo, se presentan las conclusiones haciendo referencia concreta a los objetivos propuestos:

Respecto al objetivo general del trabajo, que se centra en la exploración de las repercusiones que puede tener el desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado, los resultados refuerzan el supuesto de partida que las experiencias positivas de los profesores en el ejercicio de la docencia producen satisfacción y conducen al desarrollo y a la realización personal y profesional, que efectivamente influyen en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

Por otra parte, las experiencias negativas llevan a la insatisfacción personal y profesional que con frecuencia ocasionan el desgaste e incluso el rechazo de la profesión y llegan a afectar a la felicidad y bienestar del docente, al compromiso con la docencia y con el Centro Educativo.

En cuanto al primer objetivo: “Conocer el pensamiento y las vivencias del profesor sobre el ejercicio de la docencia y la vida en las aulas” el trabajo ha propiciado el conocimiento y la comprensión del pensamiento y vivencias del profesorado. A partir de los resultados, los participantes expresaron sus vivencias positivas y negativas, sus dificultades y los problemas y desafíos que encontraron en el ejercicio de su profesión. La dimensión más subrayada se centra en la importancia de la formación inicial y la necesidad de la actualización permanente en el desempeño de su tarea.

Por lo que se refiere al segundo objetivo: “Identificar los principales factores de satisfacción / insatisfacción de los docentes y sus consecuencias en el ejercicio de la docencia y en la propia persona de los enseñantes”, se han identificado cinco principales factores:

Factor 1: La profesión docente

Factor II: Las relaciones personales:

- a. Relación profesor-alumno
- b. Relación profesor –compañeros de trabajo
- c. Relación profesor – equipo directivo del centro
- d. Relación profesor – padres de familia

Factor III: Las condiciones de trabajo en el Centro educativo

Factor IV: Reconocimiento y prestigio social

Factor V: Retribuciones económicas.

Con respecto a las consecuencias de la satisfacción/insatisfacción en el ejercicio de la docencia y en la propia persona, los resultados constatan que las repercusiones de la satisfacción en el trabajo son: el buen trato a los alumnos y compañeros, el entusiasmo, la alegría, el alto nivel de realización personal y profesional, y el compromiso personal con la docencia.

Por el contrario, los que experimentan insatisfacción encuentran pocas posibilidades de participación y realización personal, rechazo hacia la profesión docente y, finalmente, sienten que está perjudica a su salud.

Por lo que se refiere al tercer objetivo: “Conocer la existencia del desgaste profesional del docente”, a través de las distintas mediciones se ha encontrado que existen distintos niveles de desgaste profesional en los docentes que han participado en el estudio. Subrayamos la existencia de nivel medio de desgaste que se traduce en Cansancio emocional del docente.

En cuanto al objetivo: “Señalar las repercusiones del desgaste profesional en el desempeño de la docencia y en la propia persona”, se han explorado algunas repercusiones del desgaste. A partir de los resultados obtenidos subrayamos algunas consecuencias vinculadas a niveles altos de desgaste: los profesores con alguna frecuencia se sienten agotados física y emocionalmente al final de la jornada laboral; experimentan que trabajar todo el día con personas les supone un gran esfuerzo y demasiada tensión; creen que están trabajando demasiado ya que desde la mañana se sienten fatigados al enfrentarse con el trabajo.

Por lo que se refiere al quinto objetivo: “Realizar un estudio comparativo entre los problemas de los profesores de Centros Públicos y Privados de tres distritos de Lima Metropolitana”, realizada la comparación entre las escuelas estatales y privadas, en general se ha encontrado una gran similitud, a pesar de los diferentes contextos y procedencia socio-económica de los estudiantes que asisten a unos y otros Colegios.

Existen algunas diferencias significativas en los siguientes aspectos: Respecto a la Satisfacción están a favor de los Centro privados en cuanto al clima de trabajo y a la relación con los padres; las mayores insatisfacciones se producen en las escuelas estatales por las limitaciones de tiempo y recursos materiales. Respecto al desempeño docente las mayores diferencias se dan a favor de los Centros privados con respecto a la ayuda prestada a los alumnos con problemas de aprendizaje, a la capacitación profesional permanente y a las estrategias para educar en valores.

Finalmente, se observa que las Escuelas privadas tienen un mayor porcentaje de profesores en cuanto al Cansancio emocional y Despersonalización y menor en Realización personal en comparación con las Escuelas estatales. Al contrario los profesores de las Escuelas Estatales tienen una presencia más alta en Realización personal y menor en Cansancio emocional y Despersonalización.

Respecto al último objetivo: “Definir los perfiles del profesorado sobre el desempeño, la satisfacción laboral, desgaste” se ha comprobado que los profesores con un nivel alto de Cansancio emocional y Despersonalización tienden a obtener bajo desempeño, Satisfacción y Realización personal. Por el contrario, los profesores que tienen bajo cansancio emocional y despersonalización tienden a lograr alto desempeño, satisfacción y realización personal. Se han identificado tres posibles perfiles teniendo en cuenta los resultados en los cuestionarios MBI, satisfacción y desempeño docente, de forma que se ha podido identificar sus características. Así, se pueden identificar los profesores que presentan un riesgo más elevado de burnout, siempre teniendo en cuenta los ámbitos de aplicación del estudio.

Además, creemos que nuestro trabajo ha servido para que los profesores hayan tenido la oportunidad de reflexionar sobre su vida personal y profesional y tomar conciencia de su responsabilidad y compromiso con la tarea educativa.

VI. PROSPECTIVA

VI. PROSPECTIVA

Tomando como punto de partida los resultados obtenidos en nuestro estudio proponemos algunas líneas maestras dirigidas especialmente al profesorado y a las Instituciones de América Latina y particularmente de Perú y de Lima Metropolitana. Evidentemente estas propuestas podrían hacerse extensivas a cualquier país de América Latina. Estas líneas de acción se agrupan en siete capítulos:

I. La Profesión Docente

Formación inicial y actualización profesional que requieren una formación integral, actualizada, contextualizada y permanente. Se subrayan especialmente los temas de identidad y nuevos roles del profesorado, el uso adecuado de las TICs y la formación ética o en valores

II. El Centro Educativo

Favorecer el clima positivo, el liderazgo, el trabajo en red con otros centros y el crear espacios para el intercambio de experiencias significativas entre colegios.

III. Trabajo Didáctico en el Aula

Ofrecer talleres sobre estrategias didácticas, trabajo colaborativo, adquisición de competencias, investigación- acción y sistematización de experiencias.

IV. Relación Profesor –Alumno

Ofrecer talleres sobre las nuevas subjetividades o realidades de los niños y jóvenes y educación en el ámbito emocional.

V. Relación Profesor – Compañeros

Favorecer experiencias de trabajo en equipo con ejemplos de actuaciones concretas; planificación y evaluación del trabajo educativo con la participación de toda la Comunidad. Ofrecer talleres en “coaching” y acompañamiento.

VI. Relación Profesor – Familia

Crear espacios de participación y trabajo conjunto con los padres de familia.

VII. Canales de Comunicación entre el Profesorado y el Equipo Directivo del Centro

Abrir canales de intercambio de experiencias entre profesores y el equipo directivo del colegio. Ofrecer talleres de formación para llevar a cabo un liderazgo transformacional.

Creemos que de esta manera los profesores estarán preparados para responder a las exigencias del Siglo XXI y mejorar la calidad de su vida que sin duda afectará a la mejora y la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

Sugerencias para Futuras Investigaciones

A la vista de los resultados obtenidos en este trabajo pensamos que como complemento se puede ampliar el estudio a otros distritos de Lima Metropolitana.

Pensamos que sería de gran interés formar un equipo de investigadores para profundizar en el tema en otras provincias de Perú.

Otro tema de gran interés es el estudio de las relaciones entre la Escuela y la Familia para profundizar en la importancia de la colaboración en la educación integral de los niños y jóvenes.

VII. BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abio, G. (2006). O professor – pesquisador: um sonho que pode se tornar realidade. Artículo traducido por Gonzalo Abio 2006 a partir del original de Mariza Riva de Almeida y Déborah Scheidt. *Revista X*, v. 1, p. 83-95, 2006. Disponible en línea: www.cedu.ufal.br/professor/ga/publica.html (consulta 8 de Septiembre 2011).
- Abraham, A. (1986). *El enseñante también es una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Aldrete, M, Pando, M., Aranda, C. y Calcazár, PN. (2003). Síndrome de burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en salud*. 5(1): 6-11.
- Alonso-Fernández, F. (1997) *Psicopatología del Trabajo*. Edikamed. Barcelona.
- Álvarez, G., y Fernández, L. (1991). El síndrome de burnout o el desgaste profesional. (I): Revisión de estudios. *Revista Española de Neuropsiquiatría*, 11, 257-265.
- Álvarez, A.M., Arce, M.L., Barrios, A.E. y Sánchez de C., A.R. (2005). Síndrome de burnout en médicos de hospitales públicos de la ciudad de Corrientes. *Revista de Posgrado de la Vía. Cátedra de Medicina*, 141, 27-30.
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Un estudio de ámbito nacional, en *Revista de Educación*. Septiembre/Diciembre No. 344, pp. 217-243, en <http://www.revistaeducacion.mec.es>.
- Anderson, D.G. (2000). Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. *Child Abuse and Neglect*, 24, 839-848.
- Andrade, D.; Gonçalves, G.; Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente: consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 9, n. 20, p. 183-197, enero/marzo 2004.
- Aluja, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47- 61.
- Añorga, J. (2006). *Leyes Principios Educación Avanzada Proceso de Mejoramiento Profesional y Humano. En soporte magnético, 2006*.
- Aranda, C. (2006). *Diferencias por sexo, Síndrome de burnout y manifestaciones clínicas, en los médicos familiares de dos instituciones de salud, Guadalajara, México. Revista Costarricense de Salud Pública*, 15, 1-7.

- Armas, M. (1996). Evaluación de la satisfacción, estrés y autoestima de los directivos escolares. En Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II congreso internacional sobre dirección de centros docentes (pp. 419-429). Bilbao: ICE de la universidad de Deusto.
- Arón, A. M. y Llanos, M. (2004). Cuidar a los que cuidan: Desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia [Versión electrónica]. *Sistemas Familiares, Año 20 n° 1-2*, p. 5-15. Santiago de Chile.
- Arroyo, A. J. (2009). *El Profesor como Investigador*. Disponible en URL: www.slideshare.net/Jarval/el-profesor-como-investigador (consulta 12 de Septiembre 2011).
- Ayala, A. F. (1998) *La función del profesor como Asesor*. México: Editorial Trillas.
- Ayuso, J.A. y Guillén, C.L. (2008). Burnout y Mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 157-173.
- Aluja A, Blanch A, García LF. 2005. Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory in School teachers: a study of several proposals. *Eur J Psychol Assess* 21: 67-76.
- Barría, J. (2002). *Síndrome de Burnout en asistentes sociales del Servicio Nacional de Menores de la Región Metropolitana de Chile*. Recuperado el 27 de mayo de 2003, de <http://psiquiatria.com/articulos/estrés/11687>.
- Barraza, M.A., y Ortega, M.F. (2009). Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento. Ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, Mexico.
- Bazarrá, L. Casanova, O y García, J. (2007) *Ser Profesor y Dirigir Profesores en Tiempos de Cambio*. Madrid, España: 3ª ed. NARCEA, S.A. de Ediciones.
- Bernal, J. L. (1995). La satisfacción de los directivos con su trabajo: su autoestima. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 3-7.
- Blasco, R., Llor, B., García, M., Sáez C., Sánchez, M. (2002). *Relación entre la calidad del sueño, el burnout y el bienestar psicológico en profesionales de la seguridad ciudadana*. Vol. 13, Nº 4, pág. 258-267.
- Boada, J., Vallejo R. y Agulló, E. (2004). El burnout y las manifestaciones psicósomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Phiscothema* 16, 126-131.
- Bohnstedt, G.W. (1976). *Evaluación de la confiabilidad by validez en la medición de actitudes*. En G.F. Summers (Comp). *Medición*. México. D.F.: Trillas.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. : experiments by nature and design. Harvard University Press: Cambridge, Gran Bretaña (existe edición en castellano en *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 1987).
- Borg, M. G. & Riding, R. J. (1993). Occupational stress and job satisfaction among school administrators. *Journal of Educational Administration*, 31(1), 4-21.
- Buzzetti, M. (2005). Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile. Recuperado el 22 de octubre de 2007, del sitio Web de Cybertesis: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/buzzetti_m/html/index-frames.html
- Byrne, B.M. (1999). The nomological network of teacher burnout. A literature review and empirically validated model. En Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. Nueva York. Cambridge University Press
- Caballero, R. K. (2002). *El concepto de satisfacción en el trabajo y su proyección en la enseñanza*. <http://www.ugr.es/recfpro/rev61COL5.pdf>.
- Caballero, J. y Salvador, F. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, 333, 363-384.
- Cáceres, C. (2006). *Características del clima institucional y su relación con la satisfacción laboral en docentes de la Institución Educativa Miguel de Cervantes EIRL del distrito de Puente Piedra*. Tesis para optar el grado de Maestro en Gestión y Administración de la Educación, Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Cámere, E. (2009). La relación profesor –alumno en el aula. *Entre Educadores*. 1 de Agosto 2009.
- Cánovas, C.E. (2007). Actualidades Investigativas en Educación. *Revista Electrónica publica por el Instituto de Investigación en Educación*, Universidad de Costa Rica. Volumen 7, Número 3, Año 2007, ISSN 1409-4703 <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.
- Carlotta, M.S. y Gobbi, M.D. (2001). Desempleo y Síndrome de Burnout. *Revista de Psicología*, año/vol. X, número 001. Universidad de Chile, Santiago, Chile p.135.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education*. Londres: Routledge Falmer.
- Cartagenova, G.A. (2007). El Profesor Universitario: Una Persona. Cátedra: *Revista Digital Universitaria*. N°1, Año 1, Publicación Semestral. UTE, Ecuador.

- Casa, J. P. (2007). *Violencia escolar: extenderán las tutorías en escuelas conflictivas*. Clarín; miércoles 09 de mayo de 2007
- Casas, M. (2002). Cuando querer no es poder. El síndrome de Burnout. *Formación de Seguridad Laboral*, 63. Disponible en www.bdnatraining.com.
- Castro, R. (2005) Síndrome de Burnout o desgaste profesional. Breve referencia a sus manifestaciones en profesores universitarios. *Anuario 28*. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Cazenave y Báez (2000). *Determinación de perfiles profesionales: una experiencia en la docencia universitaria*. Santiago, Chile: Alfabetas Artes Gráficas. Colección Gestión Universitaria ISBN956-7106-41-X.
- Celaya, G. (s.f.) disponible en ULR: Educar es lo mismo...www.uclm.es/profesorado... (consulta 5 de Septiembre 2011).
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout. Job stress in the human services*. Londres: Sage Publications.
- Cisneros IX. (2006). *Riesgos Psicosociales en profesores de la Enseñanza pública de la comunidad de Madrid*, desarrollado por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo para el Defensor del Profesor Sindicato ANPE-MADRID (2006) España.
- Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: why are women so happy at work? *Labour Economics*, vol. 4, pp. 341- 418.
- Consejería de Educación (2003). *Guía de centros y servicios educativos de la Comunidad de Madrid 2003*. (CD-ROM). Madrid: Consejería de Educación. Área de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Consejo General de Educación (1999). *El Educador cristiano y su presencia en la comunidad educativa*. Madrid: Editorial EDICE – Conferencia Episcopal Española.
- _ (2000). *La acción educativa del profesor en el proceso personal del alumno*. Madrid: Editorial EDICE – Conferencia Episcopal Española.
- _ (2002). *La educación para la convivencia*. Madrid: Editorial EDICE – Conferencia Episcopal Española.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima, Perú: Plan Internacional USAID.
- Cooper, C. L. & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.

- Conley, S.; Bachard, S. y Bauer, S. (1989). *The school work environment and teacher career dissatisfaction*. Educational Administration Quarterly, 25, 58-81.
- Cordeiro, J. A. (2001). *Prevalencia del síndrome de Burnout en los profesores de primaria de la zona educativa de la Bahía de Cádiz*, (Tesis doctoral). España: Universidad de Cádiz.
- Cordes, C. ; Dougherty T. (1993). A Review And An Integration Of Research On Job Burnout. *The Academy of Management Review*, Vol. 18, Nº 4, 621-657.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile". Educación y Sociedad (online). 2009, vol.30, n.107, pp. 409-426. ISSN 0101-7330.
- Cronbach, L.J. (1980). Validity on parole: how can we go straight? *New directions for testing and measurement*, 5, 99-108.
- Cronbach, L.J. (1984): *Essentials of psychological testing*. New York: Harper y Row.
- Cuba, S. (2008): *Profesión Docente en América Latina. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. De esta edición: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y Foro Educativo. Se imprimió en Tarea Asociación Gráfica Educativa, 2008 Lima, Perú.
- Cuenca, R. y O'Hara, J. (2006) *El Estrés en los Maestros: Percepción y Realidad*. Lima, Perú: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Cuenca, R., Montero, C., Ames, P., Rojas, V. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa. Consejo Nacional de Educación. Perú: CECOSAMI Pre-Prensa e Impresión Digital S.A. www.cne.gob.pe.
- Cunningham, T. L. (2004). The impact of inclusion on teacher burnout. *Humanities and Social Sciences* , 64 (12), 4283.
- Daft, R. L. (1999). *Organizaciones: el comportamiento del individuo y de los grupos humanos*. México: Limusa.
- Darling- Hammond, I. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*, en Educational Policy Analysis Archives <http://epaa.asu.edu/>.

- Darling- Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez H. (2005). *Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness*, en Educational Policy Analysis Archives <http://epaa.asu.edu>.
- Davis, K. y Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. 8ª. Edición, Mc Graw Hill. Interamericana de México.
- Day, C. (2007) *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: 2ª edición, NARCEA, S. A. de Ediciones.
- Delgado, G. M. (2006). Factores predictores de la satisfacción laboral de los docentes adventistas en México que estudian por verano en la Universidad de Morelos. *Revista Internacional de Estudios en Educación* 5(1), 1-28.
- Días, M. T. (1997) *Atreverse a Educar: Claves Educativas de Pedro Poveda para Una Pedagogía Familiar*. Madrid, España: NARCEA, S. A. de Ediciones.
- Díaz, P. (2005) *Condiciones de trabajo y tareas docentes en Educación Secundaria*. Satisfacción del profesorado de Educación Física. Ed. Wanceulen. Sevilla.
- Dormann, C. y Zapf, D. (2001). Job Satisfaction: Meta analysis for stabilities. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 483-504.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analyses. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127.
- Durán, M.A., Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L. 2005. Engagement y Burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Rev Psicol Trab Organ*. 21(1-2):145-158.
- Edelwich, J. & Brodsky, A (1980) *Burnout: Stages of Disillusionment un the Helping Professions*. New York: Human Science Press.
- Espinoza, J. (2008). *Rol del Maestro como Agente Investigador, Innovador*. Disponible en URL: jorgemaestro.lacoctelera.net/.../rol-del-maestro-como-agente-investigador (consulta 12 de Septiembre 2011).
- Esteve, J. M. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública. 297 p. BC: LB 1731 E92P.
- _ (1998). *El estrés de los profesores: Propuestas de intervención para su control*, en *Villa, Aurelio*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- _ (2005). Bienestar y Salud Docente. *Revista PRELAC*, No. 1.

- Esteve, J. M. (2006). *El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: Una mirada hacia el futuro*. Monografías.com. 18 de Mayo 2006. Disponible en URL: www.monografias.com/usuario/perfiles/jose_m_esteve/monografias (consulta 2 de Septiembre 2011)
- _ (2009). Las competencias, los valores y las emociones de los profesores. *Seminario Internacional. Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación S.M.* Lima, Perú.
- Falcón, A. y Díaz, L. (2007). Variables que predicen la satisfacción y la motivación de los directores de organizaciones educativas. *Avances de Supervisión Educativa*, 6. Consultado el 28-Diciembre 2008 en <http://www.adide.org/revista>.
- Federación Internacional de Fe y Alegría (2004). *Evaluación y mejora educativa apuesta por la calidad y la equidad*. Aportes desde Fe Alegría. Editorial Kimpres Ltda.
- Fernández, A. M. (2002) *Realidad Psicosocial del maestro de Primaria*. Universidad de Lima, Perú: Fondo de Desarrollo Editorial.
- Fernández, R. (2003). *Competencias profesionales del Docente en la Sociedad del Siglo XXI*. Organización y Gestión Educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Praxis. nº 1, enero-febrero 2003: pp. 4-8. ISSN: 1134-0312
- Fernández, A.M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. Disponible en: www.cienciaytrabajo.
- Fernández, B. (2010). *Un análisis multidimensional del Síndrome de Burnout en profesorado de conservatorios y enseñanza de secundaria*. Tesis para optar el grado de Doctor en Psicología Evolutiva y Educación, Universidad de Valencia.
- Ferrón, N. (2011). La evolución del rol docente frente a los cambios sociales y tecnológicos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N°XV (ISSN: 1668-1673). Buenos Aires, Argentina.
- Forgionne, G. A. & Peeters, V. E. (1982). Differences in job motivation and satisfaction among female and male managers. *Human Relations human relations* 35(2), 101-118.

- Flores, C. F. (2008). *Las competencias que los profesores de Educación básica movilizan en su desempeño Profesional docente*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación. Madrid.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Fuming, X. & Juliang, S. (2007). Research on job satisfaction of elementary and high school teachers and strategies to increase job satisfaction. *Chinese education and Society*, 40(5), 86-96.
- Fuentes, et al. (2007). Estudio internacional de las escuelas eficaces en Chile y Guatemala para la formulación de una propuesta educativa en mejoramiento de la calidad de la educación. En F.J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones* (pp. 169-198). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Galaz, F. J. (2002). La Satisfacción en el trabajo de académicos de una Universidad Pública Estatal. *Perfiles Educativos UNAM*. Recuperado el 16 de enero de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/registro/ForCitArt.jsp?iCve>.
- Garcés De Los Fayos, E. (2003). *Tesis sobre burnout*. Colombia: Asociación Colombiana para el avance de la Ciencia del Comportamiento.
- García, C. y García, S. (2000). Para una valoración del trabajo más allá de su equivalente monetario. *Revista Cuadernos laborales No.17*, pp. 39-64.
- García, M., Sáez, MC. y Llor, B. (2000). Burnout, satisfacción laboral y bienestar en personal sanitario de salud mental. *Rev Psicol Trab Organ*. 16(2):215-228.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2007). *La relación familia- escuela: ¿Una cuestión pendiente?* Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Garrido, M.C. y Valverde, J. (1999). La Formación del maestro en la Sociedad Actual: Consecuencias Inmediatas y Nuevas Perspectivas Formativas. IX Congreso de Formación de Profesorado. AUFOP. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 1999. <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm> (consulta 9 de Septiembre 2011).
- Gil-Monte, P., Peiró, J.M. y Valcárcel, P. (1995). A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models. Trabajo presentado en el *Seven European Congress on Work and Organizational Psychology*. Győr (Hungría).
- Gil-Monte y Peiró J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid.

- Gil-Monte y Peiró J. M. (1999). Perspectiva teórica y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo, *Anales de psicología*, (2) 261-268.
- Gil-Monte, P. R. (2000). *Aproximaciones psicosociales y estudios diagnósticos sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Monográfico, Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16 (2): 101-102.
- Gil-Monte P. R. (2001). *El Síndrome de Quemarse por el trabajo (Síndrome de Burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención*. Valencia: Departamento de Psicología Social y Organizacional.
- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (Síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1, 19-33.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid, España: (1ra Ed.) Ediciones Pirámide, 2005
- Gómez, L. (2008). *El Profesorado ante la conflictividad del ámbito Docente*. Documento de estudio del Programa de Doctorado. Psicología de la Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Valencia.
- Golembiewski. R.T., Munzenrider, R.F. y Carter, D. (1983) Progressive Phases of Burnout and Their Worksite Covariants. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 464-481.
- González, S. J. (1998). Evaluación de la docencia universitaria. Valencia: CSV.
- González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3, (4), 68-89.
- Gordillo, M^a.V. (1987). La satisfacción profesional del profesorado: Consecuencias para la orientación educativa, en Villa, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea.
- Grindle, Marilee (2004). *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education*, Princeton, Princeton University Press.
- Guerrero, E. (2000). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del "quemado". *Revista Iberoamericana de Educación* 2000, 24: 1-22.

- Guerrero, E. (2003), Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario, en *Anales de Psicología*, Vol. 19, No. 1, pg.145-158.
- Guerrero, E. (2005). *Una investigación con Docentes Universitarios sobre el Bournout*.
www.campus.oei.
- Guerrero, E. y Rubio, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (5), 27-33.
- Gunn, J. A. & Holdaway, E. A. (1986). Perceptions of effectiveness, influence, and satisfaction of senior high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 22(2), 46-32.
- Hansen, D. T. (1995) *The call to teach*. New York: Teachers College Press. (1998). The Moral is in the Practice. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, 6, pp. 94-96.
- _(1999).Conceptions of Teaching and their Consequences. *Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Louvain: Garant.
- _ (2001). Llamados a enseñar. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Hermosa, A. M. (2006). Satisfacción Laboral y Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, (15), 81-89.
- Hernández, Y. y Hernández, M. (2008). *Nuevo Rol del Docente del Siglo XXI*. Disponible en URL: Gestiopolis.com/economía/rol-del-docente-en-la-educacion.htm. (Consulta 15 de Septiembre 2011).
- Hernández S. R. y otros. (2001). *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición. Editora McGraw-Hill. México.
- Herrador, J. A., Dra. Zagalaz, M. A., Martínez, E., Rodríguez I. (2006). Revisión y análisis sobre la satisfacción profesional del docente de educación física. Grupo de Investigación HUM653. Universidad de Jaén. *Revista Digital - Buenos Aires* - Año 11 - N° 103.
- Herrera, P. (1999). *El Desempeño profesional basado en la atención a las ompetencias*. Educación basada en Competencias. Oro Preto. Brasil.
- Herzberg, F. (1959). *The Motivation to work*. New York: Willey.
- Herzberg, F. (2003). "Una vez más: ¿Cómo motiva a sus empleados?" (Versión electronica) *Harvard Business Review*, serie clásicos, pp. 3-11.

- Huberman, A. M., Vandenberghe, R. editors. (1999) Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice. Cambridge: Cambridge University Press; 1999.
- Hillhouse, J., Adler C. y Waltwers, D. (2000). "A Simple Model of Stress, Burnout and Symptomatology in Medical Residents: A Longitudinal Study". *Psychology, Health & Medicine*, Vol. 5, N°1, pgs 63-73.
- Ibarra, L. (2006). *El Rol del Profesor*. Facultad de Psicología - Universidad de la Habana. Disponible en URL: <http://www.psicologia> (consulta 14 de Septiembre 2011).
- Kinicki, A. y Kreitner, R. (2003): *Comportamiento Organizacional: conceptos, problemas y prácticas*. Primera edición. Editora McGraw-Hill. México.
- Koontz y O'Donnel (1995). *Curso de Administración Moderna*. México: Mc Graw Hill
- Kaufman, R. y Nelson, J.M. (2005). *Políticas de reforma educativa. Comparación entre países*, Documento de Trabajo, núm. 33, Santiago, PREAL, 2005.
- Kyriacou, C. (2003) *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro, 2003 158p. Biblioteca Central-PUCP: LB 2840.2 K99.
- Laca, F. A., Mejía, J. C., Gondra, J. M. (2006). "Propuesta de un modelo para evaluar el bienestar laboral como componente de la salud mental" en *Psicología y Salud*, enero-junio, año/vol. 16, número 001, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, pp. 87-92.
- Latorre, A., Fortes Del Valle, M. y Serra D. E. (1991). *Fuentes de tensión en el ejercicio profesional del profesor de ciencias*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat de Valencia. Enseñanza de las Ciencias 9 (3), 268-274.
- Leal, A.; Román, M.; Alfaro, A. y Rodríguez, L. (2004): *El factor humano en las relaciones laborales. Manual de dirección y gestión*. Madrid: Pirámide.
- Ledo Royo, C. T. (2007). Un enfoque creativo y vivencial como vía de superación para el Metodólogo General Integral de Secundaria Básica. *Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Santiago de Cuba.
- Leka, S., Griffiths, A. y Cox, T. (2004). La organización del trabajo y el estrés. Serie Protección de la Salud de los Trabajadores No. 3, Instituto del Trabajo, Salud y Organizaciones (I-WHO), Francia. Extraído el 5 de mayo de 2007 de: http://www.who.int/occupational_health/publications/pwh3sp.pdf.

- Linares, O. L. y Gutiérrez, M. R. E. (2010). Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2 (1), pp. 31 – 36.
- Litwin G.H. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Boston. División of Research Harvard University.
- Llaneza, F.J. (2007). Ergonomía y psicología aplicada: Manual para la formación de especialista 8a edición. Valladolid: editorial Lex Nova.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago, United States: Rand Mc Vally college Ed.
- Loitegui, J.R. (1990). *Determinantes de la satisfacción laboral en empleados de la Administración Foral de Navarra*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Lorente, J.S. (2000). *Salud laboral y prevención de riesgos laborales*. Granada: TADEL Ediciones.
- Mañú, M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes Competentes: Por una educación de calidad*. Madrid, España: NARCEA, S.A. de Ediciones.
- Magaña, D. (2007). *Síndrome de desgaste emocional en el Sistema Nacional de Investigadores*, Ponencias IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE.
- McLaren, P. (2003). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era de globalización. *Revista Opciones Pedagógicas*, Nº 28. Bogotá: D.C. Universidad Distrital.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marchesi, A. (1990). Profesores, Centros docentes y calidad de la educación. Cuadernos de pedagogía, 184, 10-14.
- Marcelo, C. (1995). Constantes y Desafíos Actuales de la Profesión Docente. *Revista de educación* (306), 205-243.
- Marcelo, C. (2008). *Profesión Docente en Latinoamérica: Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Lima, Perú: Tarea Asociación de Publicaciones.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente*. Madrid, España: NARCEA, S.A. de Ediciones.
- Marchesi, U. A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2009). Desafíos de las TIC. El cambio educativo en Iberoamérica. *Revista Telos*, Marzo 2009, Nº 78.

- Martínez, S. A. (1984). *El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de las tensiones en el Docente* en Esteve, J.M. (Ed.) *Profesores en Conflicto* Madrid: Editorial Narcea. 169 - 183.
- _ (1992). *La autobiografía colaborativa y el desarrollo profesional del docente en De Miguel, M. Evaluación y Desarrollo Profesional Docente*. Oviedo: Publicaciones de la Universidad. pp. 34-39.
- Martínez, S. A. (1999-2000). El discurso cultural de los Profesores: pensamientos y vivencias, esperanzas y desesperanzas. Estudio etnográfico a través de biografías profesionales. *Revista Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica* Universidad de Salamanca nº 17-18 pp. 217-249.
- Martínez, A. (1997). El profesor y la reflexión sobre la práctica. *Revista Profesorado*. Universidad de Granada vol.1, nº 2.
- Martínez, S. A. y Ulizarna, J. L. (1998). El clima de las Instituciones Educativas y la satisfacción laboral de los Profesores en *Revista de Ciencias de la Educación* nº 176, octubre-diciembre de 1998 pp. 419-437
- Martínez, L.E. (2003) *El gozo de ser persona. Plenitud humana, transparencia de Dios*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Martínez, S. J. (2004). *Estrés laboral. Guía para empresarios y empleados*. Madrid: FT Prentice Hall. Financial Times. Pearson Educación, S.A.,
- Martínez, I. y Salanova, M. (2005). Obstáculos y Facilitadores organizacionales y su relación con el burnout docente. *Preformar*, online, *Revista Bimensal* Edição 7-Janeiro. http://www.proformar.org/revista/edicao_7/Burnout_professores_Espana.pdf.
- Marqués, G. P. (2011). *Los docentes: Funciones, Roles, Competencias necesarias, Formación*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Disponible en URL: [funciones de los docentes hoy peremarques.pangea.org/docentes.htm](http://funciones.de.los.docentes.hoy.peremarques.pangea.org/docentes.htm).
- Marques, R. (2008). *Profesoras(es) Muy Motivados (as): Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). *The Maslach Burnout Inventory: Research edition*. El Inventory Maslach de Burnout: Edición de investigación. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Nueva York: Prentice-Hall Press.

- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- _ (1997). *Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial*. Madrid: TEA.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- _ (1999). Teacher burnout: A research agenda. En R.Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). New York: Cambridge University Press.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. En R.Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). Nueva York: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Meiers y Beavis, (2005). *Factors affecting the impact of Profesional Development Programs on Teachers 'Knowledge, Practice, Student outcomes and Efficacy*, en Educational Policy Analysis Archives en <http://epaa.asu.edu/cpa/v/3n10>.
- Méndez, R. J. (2009). *Arquetipo Básico de Gestión para la Dirección de Organizaciones Inteligentes*. Tesis doctoral. Universidad Estatal a Distancia, Escuela de Ciencias de la Administración. San José, Costa Rica.
- Méndez, H., Tesoro, J. R. y Tiranti, F.G. (2006) *El Rol del Tutor: Como puente éntrela familia y la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Magisterio del Río de la Plata – Editorial Distribuidora Lumen SRL.
- Menéndez, C. y Moreno, X. (2006). *Ergonomía para docentes. Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos*. Barcelona: Graó Editorial.
- Mejía, C. J., Gondra, R. J. & Laca, A. F. (2006). Propuesta de un modelo para evaluar el bienestar laboral como componente de la salud mental. *Psicología y Salud*, 16, 87-92. Recuperado el 12 de febrero de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=2911611>.
- Mejía, J. M. (2008). *Educación(es) en la(s) globalización(es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica.* Lima, Perú: Fondo Editorial Pedagógico de San Marcos.
- Mercado, A. y Ramírez, M. (2009). *El síndrome de desgaste profesional (SDP) en docentes de educación básica secundaria en la ciudad de Aguascalientes*. Ponencia presentada en el X congreso del COMIE. Veracruz, Ver. México.

- Messick, S. (1980): Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, (35), 1012-1027.
- Miles, M.B. y Huberman, A. M. (1984) *Qualitative data Analysis*. A source book of new methods. London: Sage Publisher.
- Mingote Adán, J.C. (1997). Síndrome de desgaste profesional (“Burnout”). *Medicina y Seguridad del Trabajo –Monográfico- A Nº 174: 63-71.*
- Mireles, Moreno y Beltrán (2002) Factores Psicosociales y Síndrome de Burnout en una empresa de la rama textil en Guadalajara, México *Revista Investigación en Salud*.
- Molina, D. y Real, C. (1999). *Diagnóstico del Síndrome Burnout y Propuesta de un Esquema de Intervención en el Departamento de Educación Municipal de la Comuna de Limache*. Tesis para optar el grado de Licenciatura en Psicología y al título de Psicólogo. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso; Facultad de Filosofía y Educación; Escuela de Psicología.
- Morales, M. y Moreno, R. (1993). Problemas en el uso de los términos cualitativo /cuantitativo en investigación educativa. En *Investigación en la escuela*, 21, 39-50.
- Morales, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En Prieto, L.(Coord.) (2008). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro, 17-29.
- Moriana, J. (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Córdoba: Servicio de Publicaciones. Universidad de Córdoba.
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinic and Health Psychology*, Vol. 4, N 3, pp. 597-621.
- Moya, A.M. (2010). La relación Profesor – Alumno. *Revista Digital. Innovación y experiencias Educativas*. No.27 – Febrero de 2010.
- Muñoz Adánez, A. (1990). *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Newell, S. (2002). *Creando organizaciones*. Madrid, España: International Thompson.
- Newstrom, W. (2007). *Comportamiento humano en el trabajo*. (12ª Ed.). México: Mc Graw Hill-Interamericana.
- Nieto, J.M. (2006). *Cómo evitar o superar el estrés docente* .Colección EDUCAR. Editorial CCS., Madrid. pp.307.

- Nogareda, S. (2001). Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación. Nota Técnica de Prevención 574 del INSHT. En http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_574.htm, 2001.
- Núñez, A. y Chiang, M. M. (s/f). *Relación entre clima organizacional y satisfacción laboral en docentes de informática y sistemas de información* (sin datos editoriales).
- Olabarria, B. (1995). El síndrome de Burnout (quemado) o del cuidador descuidado. *Ansiedad y Estrés*, 1(2-3), 189-194.
- Olivares, F. V. (2008). Reseña: el síndrome de quemarse por el trabajo (SDE). Grupos profesionales de riesgo de P. R. Gil-Monte y B. Moreno-Jiménez. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 175-177.
- Oliver, C. (1993). *El Burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid; 1993.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanza media: el burnout como síndrome específico*. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Olivero, N. (2007). *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, Agosto 2007.
- OREALC/ UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay: OREALC UNESCO/Santiago.http://www.unesco.cl/medios//biblioteca/documentos/condiciones_trabajo_salud_docente.pdf.
- Ortega, C. y López, F. (2004). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios, revisión y perspectivas. *International Journal of Health Psychology*, 4(1), 137-160.
- Otálvarez, G. (2011). *La teoría de las Expectativas de Vroom*. Doctorado ciencias de la Educación UFT. <http://doctoradocienciasdelaeducacionuft>.
- Padilla, A. y cols. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *En Revista colombiana de psiquiatría*, 38, 1.
- Padrón, M. (1995). *Satisfacción profesional del profesorado*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna.
- Peiró, J. (1987). *Psicología de las organizaciones*. Madrid: Edición Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Peiró, J. M. (2005). *Desencadenante del estrés laboral*. Colección Psicología. Madrid: Ediciones Pirámide. Grupo Anaya, S. A.

- Peña, A. M. (2002). *Análisis del Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente, de los centros educativos privados del distrito*. No. 11-02 de Puerto Plata. <http://www.oei.es/> (consulta 12 de Junio 2011).
- Perea, T.J. (2009). *El profesor- Tutor- Educador*. El lapicero: Primer periódico digital de educación de Sevilla ISSN 1887-1240.
- Pérez, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. España, Ed. Paidós Ibérica.
- Pines, A. M., Aronson, E. y Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to the personal growth*. Nueva York: Free Press.
- Porter, L.W., Lawler, E.E. y Hackman, R. (1975). *Behavior in organizations*. New York: McGraw Hill.
- Ponce, Milián, Z. (2005). *Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Prieto, M., & Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de Las Organizaciones*, 22(1), 45-73. Retrieved June 26, 2007, from <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=23&hid=117&sid=5b6e60e3-e9fd-4500-9e77-00cca2aea841%40sessionmgr102>
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas*. 5:65-75.
- Ramírez, M. y Padilla, L. (2008). *El Síndrome del Desgaste profesional en académicos*, México: UAA. (Universidad Autónoma de Aguascalientes).
- Remedios, J. (2005). *Desempeño, creatividad y evaluación de los docentes en el contexto de los cambios educativos de la escuela cubana*. Curso 75. Pedagogía 2005. Ciudad de La Habana.
- Rivero, J. (2007) *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, Santiago de Chile, n. 1, jul. 2005.
- Robalino Campos, Magaly. Carrera y evaluación docente en América Latina: Una mirada desde una perspectiva renovada de la profesión docente. En: Docencia. Revista del Colegio de Profesores de Chile A.G., año 11, N° 29, agosto, 2006. Colegio de Profesores de Chile A.G. Santiago, Chile, Colegio de Profesores de Chile A.G., 2006. pp. 69-78.

- Robalino, M. y Körner, A. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Un estudio comparado entre 50 países de América Latina y Europa. OREAL/UNESCO. Santiago, Chile, OREALC/UNESCO, 2007.
- Robbins, S.P. (1987) *Comportamiento organizacional*. México, D.F. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Robbins, S.P. y Coulter, M. (1996). *Administración*. México, Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Román, M y Díez, E. (2008). *La Nueva Función del Profesor como Mediador del Aprendizaje y Arquitecto del Conocimiento*. Artículo publicado en *Novedades Educativas* 12, nº 113, 38-40 (Buenos Aires) Actualizado 2008.
- Rossini, M. A. (2008) *Educación es crear en la persona*. España, NARCEA.
- Rubio, J. J. (1997). *Fuentes de estrés, síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de Instituto de Enseñanza Secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura, Facultad de Educación. Badajoz España.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession. European studies, issues and research perspectives. En Vandenberghe, R. & Huberman; A.M. *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38-59). Nueva York. Cambridge University Press.
- Ruiz, M. P. (2012). *Tesis Doctoral: "Validación de un Instrumento para el Estudio de la Sensibilidad Intercultural en la Provincia de Castellón"*. Universitat Jaume 1, Departamento de educación. Castellón de la Plana, 2012.
- Salas, P. (2011). *La Política de la Educación: 2011- 2016*. Lima, Perú: Ministerio de Educación, 6 de Septiembre 2011.
- Salanova, M. (2003). *Burnout en profesores de enseñanza secundaria: un estudio longitudinal*. En I. Martínez, M. Salanova, S. Llorens, M. García, R. Grau, y E. Cifre (Eds.), *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* Castellón: Colección Psyque.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Paidós.
- Tenti, E. (2005) *La Condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Fundación OSDE.
- Terigi, F. (2006). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Informe elaborado para el Grupo de Desarrollo Profesional docente (GTD). Mimeo, Santiago de Chile: PREAL.

- Thode, M. L., Morán, S. y Banderas, A. (1992). "Fuentes de malestar entre el profesorado de E. G. B". *Revista Española de Pedagogía*, L (193), 545-562.
- Topa, G., Lisboa, A., Palaci, F., y Alonso, E. (2004). La relación de la cultura de los grupos con la satisfacción y el compromiso de sus miembros: un análisis multi-grupo. *Psicothema*, Vol. 16, No. 3, pp. 363-368, en <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Tourón, J. (1989). La validación de constructo: su aplicación al CEED (Cuestionario para la evaluación de la eficacia docente). *Bordón*, 41, 735-756.
- Travers, C. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós. Biblioteca Central-PUCP: BF 575.S75 T78.
- Salas, P. (2011). *La Política de la Educación: 2011- 2016*. Lima, Perú: Ministerio de Educación, 6 de Septiembre 2011.
- Salanova, M. (2003). *Burnout en profesores de enseñanza secundaria: un estudio longitudinal*. En I. Martínez, M. Salanova, S. Llorens, M. García, R. Grau, y E. Cifre (Eds.), *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* Castellón: Colección Psyque.
- Shirom, A. y Ezrachi, J. (2003). On the discriminant validity of burnout, depression and anxiety. *Anxiety, Coping, & Stress*, 16, 83-99.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente I *Congreso Internacional: Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona: GTD-PREAL-ORT 5,6 y 7 Septiembre 2007.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas, y debates*. Serie Documentos N° 31. Santiago de Chile, PREAL. Diciembre 2004.
- Vaillant, D. y Cuba, S., Coord. (2008). *Profesión Docente en Latinoamérica: Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Seminario Internacional. Lima: Tarea, Foro Educativo y GTD – PREAL-ORT.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006) *Maestros en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana, Universidad ORT de Uruguay y Universidad Alberto Hurtado de Chile. *Revista Pensamiento Iberoamericano nº7 (2010/2)*.
- Vanderberghe, R. & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.

- Vanderberghe, R. & Huberman, A. (2006). *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge, New York: Cambridge University.
- Villanueva R. y Aguilar, M. (2005). Unidad de Investigación en Salud del Trabajo IMSS México presentado en la *III Conferencia de las Américas de Salud Ocupacional y Ambiente Costa Rica*. Fundación MAPFRE Medicina.
- Viloria, H. y Paredes, M. (2002). Estudio del Síndrome de Burnout o Desgaste Profesional en los Profesores de la Universidad de los Andes. *EDUCERE: Revista Venezolana de Educación*, 17, 29-36.
- Vroom, V.H. (1964) *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Wiersma, W. (1986). *Research Methods in Education: An introduction* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Yslado R, Núñez LL, Norabuena R. (2010). Diagnóstico y programa de intervención para Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria de distritos Huaraz e Independencia. *Revista de Investigación en Psicología*. IIPSI 2010; 13(1):151-162. Perú.

VIII. ANEXOS

ANEXOS

1. CUESTIONARIOS DE LA PRIMERA FASE:

1.1. Autobiografías profesionales

Autobiografía Profesional

Utilice el recuadro siguiente para narrar la evolución de su VIDA PROFESIONAL, haciendo especial mención de sus experiencias en las aulas; de los contextos específicos en los que se ha desarrollado su vida académica; de sus pensamientos, creencias y opiniones sobre la enseñanza, así como los principales problemas que se plantean en ella; de sus percepciones, sentimientos y vivencias sobre la vida docente, y, finalmente narre sus aspiraciones y deseos en el ejercicio de la profesión. Se trata de que destaque los elementos y / o aspectos que considera relevantes como expresión del significado que ha adquirido el fenómeno de la enseñanza a lo largo de su vida personal y profesional. El trabajo es anónimo. Solo le pedimos que indique:

Sexo: Edad: Años de experiencia profesional:

Tipo de Escuela: Distrito:.....

Nivel educativo:..... Clave personal:

1.2. Cuestionario del desempeño docente.

CUESTIONARIO SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE

Información:

Se está realizando un estudio que pretende mejorar el desarrollo del trabajo del profesorado. Sus opiniones son de gran interés para este estudio, por ello le ruego que exprese sus pensamientos, percepciones y vivencias respecto a las preguntas que le propongo. El cuestionario es anónimo, sólo le pido que indique los siguientes datos:

Edad: Sexo: Años de trabajo docente:
.....

¿Realiza actividad docente en otra Institución? (1) Si (2) No

Gracias por su colaboración. Le tendré informado del resultado del estudio.

1. Indique los factores que, desde su punto de vista tienen más influencia en la satisfacción del desempeño docente.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Aspectos que influyen de manera negativa en la buena realización del docente.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Mencione los principales desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Factores relacionados con la actuación docente que determinan o influyen en el buen rendimiento de los alumnos.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Nombre los principales aspectos que describen el buen desempeño de la profesión docente.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Principales aspectos que describen el buen desempeño de la profesión docente.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Enumere los problemas que, desde su experiencia, se producen con mayor frecuencia en la relación profesor/alumno, en las aulas.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

¡¡¡MUCHAS GRACIAS!!!!

2. CUESTIONARIOS DE LA SEGUNDA FASE:

2.1. Cuestionario sobre el desempeño docente.

CUESTIONARIO SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE

Estimado profesor(a):

Estamos realizando un estudio sobre DESEMPEÑO DOCENTE de los profesores. Es de gran interés conocer sus opiniones sobre el tema.

Para este fin le pedimos su valioso apoyo y participación. Por favor, considere cada uno de los juicios que se le presentan en las páginas siguientes, indicando su grado de acuerdo/ desacuerdo con ellos. Si está Totalmente de Acuerdo, los valorará con la puntuación 6; si está en Total Desacuerdo, les asignará la puntuación 1. Los grados intermedios de la escala, es decir de 2 a 5, le servirán para matizar el grado de Acuerdo o Desacuerdo con las propuestas o afirmaciones que le presentamos.

Le agradecemos profundamente su colaboración, y lo tendremos informado sobre los resultados de este trabajo.

El Cuestionario es anónimo, sólo le pedimos que complete unos datos personales que ayuden a realizar un mejor estudio del tema que nos ocupa.

Datos personales:

Por favor, marque con una "X" en los casilleros que corresponda:

Sexo		Tipo de escuela en la que labora		Nivel educativo en que se desempeña actualmente	
a) Masculino		a) Estatal		a) Primaria	
b) Femenino		b) Privada		b) Secundaria	
Tiempo de servicio en la docencia		Edad		Número de alumnos en el aula	
a) De 1 a 5 años		a) Menos de 20		a) Menos de 20	
b) De 6 a 10 años		b) De 21 a 30		b) De 21 a 25	
c) De 11 a 15 años		c) De 31 a 40		c) De 26 a 30	
d) De 16 a 20 años		d) De 41 a 50		d) De 31 a 35	
e) De 21 a 25 años		e) De 50 a más		e) De 36 a 40	
f) De 26 a más				f) De 41 a más	
Grados Académicos		Ubicación de su escuela		Actividades extras	
a) Bachiller		a) Barranco		a) Realiza estudios	
b) Maestría		b) San Isidro		b) Trabaja en otra institución	
c) Doctorado		c) Surquillo		c) Hace deportes	
d) Otros:					
Título Profesional					
a) Educación Inicial					
b) Educación Primaria					
c) Educación Secundaria					
d) Otros:					
Indique cuál es su clave de identificación personal:					

Juicios sobre los que debe expresar su acuerdo/ desacuerdo Valoración del 1- 6

(1 total desacuerdo / 6 total acuerdo)

I. Aspectos relacionadas con la satisfacción del desempeño docente.

1. Los logros, el progreso y el buen rendimiento de los alumnos. ()
2. La formación académica y la actualización permanente del profesorado. ()
3. El clima de trabajo positivo, cordial, libre, cooperativo y de respeto entre profesores. ()
4. El reconocimiento, apoyo en el trabajo y el esfuerzo que realizan los profesores. ()
5. La remuneración económica el adecuado salario. ()
6. El trabajo conjunto con los padres de familia. ()
7. La realización personal y profesional a través de la realización de la tarea educativa. ()
8. El disponer de materiales, recursos didácticos e infraestructura adecuada. ()

II. Aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente.

9. La falta de reconocimiento y apoyo al trabajo por parte de autoridades del centro y/o padres de familia. ()
10. Los problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje. ()
11. El clima inadecuado de trabajo: sobrecarga de actividades. ()
12. Las limitaciones de tiempo y recursos materiales. ()
13. La falta de confianza, apoyo y trabajo en equipo por parte de los docentes. ()
14. La remuneración económica baja. ()
15. El alto número de alumnos por aula. ()

16. El poco apoyo que muestran algunos padres de familia en el desarrollo integral de sus hijos. ()

III. Desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.

17. Diseñar actividades, innovadoras que les resulten atractivas. ()

18. Niños con problemas de aprendizaje, conductuales y familiares. ()

19. Capacitación permanente. ()

20. Descubrir y potencializar las habilidades de sus alumnos, motivarlos para su aprendizaje. ()

21. Uso adecuado de las nuevas tecnologías. ()

22. Estrategias para educar en valores. ()

23. Lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos. ()

24. Lograr las competencias necesarias en el tiempo programado. ()

IV. Factores relacionados con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos.

25. Capacidad de establecer vínculos de: confianza, cariño, respeto, firmeza y cercanía con los alumnos. ()

26. Responsabilidad y preparación académica-profesional. ()

27. Docente creativo, innovador, entusiasta y motivador. ()

28. Paciencia, comprensión y empatía tanto con los alumnos como con los padres. ()

29. Empleo de estrategias metodológicas docentes adecuadas. ()

30. Coherencia entre lo que decimos y hacemos. ()

31. Conocimiento y trabajo con el grupo. ()

V. Aspectos relacionados con el desempeño de la profesión docente.

32. Buena formación profesional del docente. ()
33. Entrega, responsabilidad, capacitación permanente. ()
34. Reconocimiento de la labor por parte de los alumnos, padres de familia y Centro Educativo. ()
35. Buen rendimiento académico y personal de los estudiantes. ()
36. Comunicación, apoyo y trabajo en equipo entre docentes. ()
37. Apoyo de las autoridades del Centro Educativo. ()
38. Recursos para el ejercicio de la docencia. ()
39. Compromiso, diálogo y acercamiento de los padres de familia para con sus hijos y con el docente. ()

VI. Problemas que se producen en la relación profesor/alumno, en las aulas.

40. Problemas de conducta de los alumnos. ()
41. Problemas de comunicación. ()
42. Falta de apoyo a la actuación del profesor por parte de los padres. ()
43. Desafío a la autoridad del docente. ()
44. Demasiados alumnos por aula. ()
45. Padres sobreprotectores. ()

¡Muchas gracias!

2.2. Cuestionario sobre la satisfacción laboral del los profesores.

**CUESTIONARIO SOBRE SATISFACCIÓN LABORAL
DE LOS PROFESORES**

Estimado profesor(a):

Estamos realizando un estudio sobre la satisfacción de los profesores en el trabajo. Por ello nos resulta de gran interés conocer sus opiniones, vivencias y experiencias personales sobre el tema.

Para este fin le pedimos que considere cada uno de los juicios que se le presentan en las páginas siguientes, indicando su grado de acuerdo / desacuerdo con ellos: si está Totalmente de Acuerdo los valorará con la puntuación 10; si está en Total Desacuerdo les asignará la puntuación 1. Los grados intermedios de la escala, es decir de 2 a 9, le servirán para matizar el grado de Acuerdo o Desacuerdo con las propuestas o afirmaciones que le presentamos.

Le agradecemos profundamente su colaboración, le tendremos informado sobre los resultados de este trabajo.

Por favor, indique cuál es su clave de identificación personal.....

Juicios sobre los que debe expresar su acuerdo/ desacuerdo Valoración del 1-10

(1 total desacuerdo / 10 total acuerdo)

1. La profesión docente no es más dura que otras profesiones. ()
2. En la vida hay cosas más importantes que la profesión ()
3. Los profesores tienen poca capacidad para tomar decisiones en el trabajo. ()
4. Casi nunca tengo problemas con mis alumnos. ()
5. Es gratificante la buena relación que existe entre los profesores y la dirección. ()
6. Echo de menos conversaciones profesionales con otros colegas de mi Centro Educativo. ()

7. El sueldo que recibimos los profesores es adecuado. ()
8. Llevo bien todas las dificultades que conlleva el trabajo docente. ()
9. En mi Centro Educativo la relación que existe entre la dirección y los profesores es sencilla como la que se da entre compañeros. ()
10. Mi profesión no me deja tiempo para atender adecuadamente a mi familia. ()
11. En nuestro trabajo es muy difícil ser feliz. ()
12. Me llevo muy bien con mis compañeros de trabajo. ()
13. Los compañeros de los alumnos dificultan frecuentemente el trabajo de profesor. ()
14. El trato con los alumnos me satisface mucho. ()
15. En nuestro Centro cualquiera puede contar con el apoyo de la dirección. ()
16. El stress profesional influye negativamente en mi vida privada. ()
17. El apoyo mutuo es bastante escaso entre los profesores de mi Centro Educativo. ()
18. Estoy satisfecho con los recursos didácticos que tengo en mi Centro. ()
19. Para mí no hay una profesión mejor que la de profesor. ()
20. A veces encuentro la enseñanza aburrida y muy agotadora. ()
21. Pienso que como profesor gozo de una especial consideración social. ()
22. Tengo muchos y buenos amigos entre mis compañeros de trabajo. ()
23. En relación con las exigencias del trabajo, los profesores están mal pagados. ()
24. Para mí, pesa más la parte negativa que la positiva del trabajo profesional. ()

25. Como profesor no se tienen los medios necesarios para solucionar los problemas que presentan los chicos difíciles que tenemos. ()
26. Las autoridades académicas no reconocen suficientemente nuestro trabajo. ()
27. Mis hobbies y tiempo libre me ofrecen más satisfacciones que el trabajo. ()
28. Realizo mi trabajo con mucho gusto. ()
29. La dirección de mi Centro ejerce mucho control sobre los profesores. ()
30. Al acabar el trabajo me encuentro agotado. ()
31. Me reúno con gusto con mis compañeros incluso fuera del horario laboral. ()
32. Las condiciones de trabajo en mi Centro son realmente óptimas. ()
33. Como profesor estoy trabajando en una de las profesiones más difíciles. ()
34. Tengo un trato muy agradable con los estudiantes. ()
35. Pienso que la educación es una de las actividades más atractivas. ()
36. El prestigio social de nuestra profesión es bajo comparado con otras. ()
37. Mi trabajo profesional perjudica mi salud. ()
38. Si tuviera que volver a elegir profesión, de nuevo sería profesor. ()
39. Las autoridades académicas exigen demasiadas cosas de los profesores. ()
40. Mi trabajo es muy interesante y variado. ()
41. Me encuentro aceptado como un igual por el equipo directivo del Centro. ()
42. A veces mi trabajo en el Centro me pone realmente nervioso. ()
43. Estoy muy orgulloso de mi profesión. ()
44. En nuestro trabajo se encuentran pocas posibilidades de autorealización. ()

45. Tengo la impresión de que la gente me mira con respeto por ser profesor. ()
46. Si distribuyo bien el trabajo, tengo suficiente tiempo para distraerme. ()
47. Los problemas de disciplina de los alumnos son una fuente de tensiones. ()
48. La profesión docente es una profesión que ofrece muchas satisfacciones. ()
49. Como profesor se gana bastante, el sueldo es bastante bueno. ()
50. Los profesores de mi Centro casi nunca planifican juntos su trabajo. ()
51. Tengo la sensación de que nuestra autoridad con los estudiantes es cada vez menor. ()
52. El equipo directivo potencia la libertad de acción de los docentes en el Centro. ()
53. No hay muchos colegas en mi Centro con los que coincida en cuestión de intereses profesionales. ()
54. Estoy muy satisfecho de mi profesión. ()
55. El equipamiento de nuestro centro es insuficiente, no se puede trabajar bien. ()
56. La relación con los alumnos me proporciona muchas satisfacciones. ()
57. A pesar de las vacaciones tengo que trabajar más que la mayoría de la gente. ()
58. A veces me arrepiento de ser profesor. ()
59. Con muchos de mis compañeros no querría tener ninguna relación privada. ()
60. El prestigio social de nuestra profesión es cada vez menor. ()
61. Los profesores tienen más disgustos y dificultades que otros profesionales. ()
62. Mi trabajo me proporciona muchas posibilidades para desarrollar mis capacidades personales. ()

63. A veces pienso si no hubiese sido mejor haber elegido otra profesión. ()
64. Recibo con frecuencia ayuda y sugerencias profesionales de mis colegas. ()
65. Mi horario de trabajo es razonable, no me puedo quejar. ()
66. Se reconoce muy poco el esfuerzo que lleva consigo la tarea docente. ()
67. Encuentro que en relación con otras profesiones estamos mal pagados. ()
68. Las familias creen frecuentemente que tratamos injustamente a sus hijos. ()
69. Me gustaría tener una mejor relación con mis compañeros de trabajo. ()
70. Si pudiera cambiaría de trabajo. ()
71. Ningún trabajo ofrece tantas ocasiones de satisfacción como el de profesor. ()
72. El equipo directivo de mi Centro hace lo posible para facilitarnos el trabajo. ()
73. Frecuentemente me arrepiento de ser profesor. ()
74. Estoy satisfecho con el prestigio social de mi profesión. ()
75. La alegría de contribuir en la educación de la juventud me resarce de todas las molestias de la profesión. ()
76. Lo que más me gusta de nuestra profesión es la libertad y la autonomía que se tiene en el trabajo. ()
77. La sociedad no reconoce suficientemente nuestro trabajo. ()
78. La imposición de normas y los sistemas de control dificultan el trabajo docente y lo hacen poco agradable. ()
79. El trabajo docente estimula mi desarrollo y realización personal. ()
80. La tarea docente potencia la creación de grupos de trabajo colaborativo. ()

2.3. Cuestionario sobre el desgaste profesional.

Identificación:

MBI - ES.
Cuestionario profesional docente.

Por favor, lea cada una de las frases y marque el valor que Vd. considera más representativo de la intensidad o la frecuencia con las que Vd. tiene ese pensamiento o sentimiento en relación con su trabajo docente.

Escala de valoración:

0	1	2	3	4	5	6						
No -	Algunas veces al	Una vez al mes	Algunas veces al	Una vez por semana	Algunas veces por	Cada día.						
<i>Cuestión.</i>						Valoración						
1	Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo.					0	1	2	3	4	5	6
2	Me siento agotado/a físicamente al final de la jornada laboral.					0	1	2	3	4	5	6
3	Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado.					0	1	2	3	4	5	6
6	Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo.					0	1	2	3	4	5	6
8	Me siento «quemado» por culpa de mi trabajo.					0	1	2	3	4	5	6
13	Me siento frustrado en mi trabajo.					0	1	2	3	4	5	6
14	Creo que estoy trabajando demasiado.					0	1	2	3	4	5	6
16	Trabajar con personas me produce demasiada tensión.					0	1	2	3	4	5	6
20	Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades.					0	1	2	3	4	5	6
C. Emocional: Directas-----Inversas-----						Total CE:						
5	Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales.					0	1	2	3	4	5	6
10	Pienso que me he hecho más insensible con la gente.					0	1	2	3	4	5	6
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente					0	1	2	3	4	5	6
15	Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos.					0	1	2	3	4	5	6
22	Creo que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas.					0	1	2	3	4	5	6
Despers.: Directas-----Inversas-----						Total D:						
4	Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos..					0	1	2	3	4	5	6
7	Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos.					0	1	2	3	4	5	6
9	Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de los alumnos					0	1	2	3	4	5	6
12	Me siento muy activo.					0	1	2	3	4	5	6

17	Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
18	Me siento animado después de trabajar con mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
19	He conseguido cosas muy valiosas en mi profesión.	0	1	2	3	4	5	6
21	En mi trabajo trato los problemas de relación con mucha calma.	0	1	2	3	4	5	6
Real. personal: <i>Directas</i> ----- <i>Inversas</i> -----		Total RP:						

CE: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20

DP: 5, 10, 11, 15 y 22

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

3. Ejemplar de las cartas de autorización a los directores de los Centros Educativos para aplicar los cuestionarios.

Lima, Perú
29 de Octubre 2010

SR. (A) DIRECTOR (A)

Estimado(a) Director (a):

Reciba un cordial saludo. Quien suscribe está realizando estudios de Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano, por la Universidad de Valencia y es nuestro interés abordar el estudio del “Desempeño docente”. En este sentido estamos realizando una investigación que ***pretende conocer y comprender los pensamientos, percepciones y vivencias de los profesores sobre los distintos aspectos relacionados con el desempeño docente y sus repercusiones en la persona de los docentes.***

Para lograr nuestro objetivo hemos elaborado tres cuestionarios que nos permitirán recoger información sobre tres aspectos de gran interés:

- La satisfacción laboral
- El desempeño docente
- El deterioro de la persona del profesor y especialmente el estrés profesional.

Los cuestionarios son anónimos y se aplican aproximadamente en **30 minutos. Las respuestas son de selección múltiple.**

Le pedimos que nos permita realizar las coordinaciones necesarias, con quien corresponda, para aplicar los cuestionarios en su Institución Educativa, por lo cual le quedaremos muy agradecidos

Esperamos su gentil respuesta y agradecemos anticipadamente su colaboración.

Atentamente,

Lucía Subaldo Suizo

- Estudiante del Doctorado que la Universidad de Valencia (España) vine impartiendo en el Instituto CREA de la ciudad de Lima en colaboración con la Universidad de Huancavelica.
- Educadora – Colegio Isabel Flores de Oliva, San Isidro – Lima
- Teléfonos: 4222847 – 2643964 Cel. 997330046

4. Análisis de Fiabilidad

4.1. Niveles de fiabilidad de la Escala Desempeño docente en general.

Contenido del Cuestionario	N. Elementos	Alfa de Cronbach
1. Los logros, el progreso y el buen rendimiento de los alumnos.	45	,918
2. La formación académica y la actualización permanente del profesorado.	45	,918
3. El clima de trabajo positivo, cordial, libre, cooperativo y de respeto entre profesores.	45	,917
4. El reconocimiento, apoyo en el trabajo y el esfuerzo que realizan los profesores.	45	,917
5. La remuneración económica el adecuado salario.	45	,917
6. El trabajo conjunto con los padres de familia.	45	,917
7. La realización personal y profesional a través de la realización de la tarea educativa.	45	,917
8. El disponer de materiales, recursos didácticos e infraestructura adecuada.	45	,917
9. La falta de reconocimiento y apoyo al trabajo por parte de autoridades del centro y/o padres de familia.	45	,916
10. Los problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje.	45	,917
11. El clima inadecuado de trabajo: sobrecarga de actividades.	45	,916
12. Las limitaciones de tiempo y recursos materiales.	45	,917
13. La falta de confianza, apoyo y trabajo en equipo por parte de los docentes.	45	,917
14. La remuneración económica baja.	45	,917
15. El alto número de alumnos por aula.	45	,917
16. El poco apoyo que muestran algunos padres de familia en el desarrollo integral de sus hijos.	45	,917
17. Diseñar actividades, innovadoras que les resulten atractivas.	45	,917
18. Niños con problemas de aprendizaje, conductuales y familiares.	45	,916
19. Capacitación permanente.	45	,917
20. Descubrir y potencializar las habilidades de sus alumnos, motivarlos para su aprendizaje.	45	,917
21. Uso adecuado de las nuevas tecnologías.	45	,917
22. Estrategias para educar en valores.	45	,917
23. Lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos.	45	,917
24. Lograr las competencias necesarias en el tiempo programado.	45	,918
25. Capacidad de establecer vínculos de: confianza, cariño, respeto, firmeza y cercanía con los alumnos.	45	,917
26. Responsabilidad y preparación académica-profesional.	45	,918
27. Docente creativo, innovador, entusiasta y motivador.	45	,917
28. Paciencia, comprensión y empatía tanto con los alumnos como con los padres.	45	,917
29. Empleo de estrategias metodológicas docentes adecuadas.	45	,917
30. Coherencia entre lo que decimos y hacemos.	45	,917
31. Conocimiento y trabajo con el grupo.	45	,917
32. Buena formación profesional del docente.	45	,918
33. Entrega, responsabilidad, capacitación permanente.	45	,917
34. Reconocimiento de la labor por parte de los alumnos, padres de familia y Centro Educativo.	45	,917
35. Buen rendimiento académico y personal en los estudiantes.	45	,917
36. Comunicación, apoyo y trabajo en equipo entre docentes.	45	,916
37. Apoyo de las autoridades del Centro Educativo.	45	,916
38. Recursos para el ejercicio de la docencia .	45	,916
39. Compromiso , diálogo y acercamiento de los padres de familia para con sus hijos y con el docente.	45	,916
40. Problemas de conducta de los alumnos.	45	,918
41. Problemas de comunicación.	45	,918
42. Falta de apoyo a la actuación del profesor por parte de los padres.	45	,917
43. Desafío a la autoridad del docente.	45	,919
44. Demasiados alumnos por aula.	45	,919
45. Padres sobreprotectores.	45	,919

Total	45	,919
--------------	-----------	-------------

4. 2. Niveles de fiabilidad de la escala Desempeño Docente por apartados.

a. Aspectos relacionados con la satisfacción del desempeño docente.

Variables	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Los logros, el progreso y el buen rendimiento de los alumnos.	0.584	,850
2. La formación académica y la actualización permanente del profesorado.	0.568	,852
3. El clima de trabajo positivo, cordial, libre, cooperativo y de respeto entre profesores.	0.661	,840
4. El reconocimiento, apoyo en el trabajo y el esfuerzo que realizan los profesores.	0.702	,835
5. La remuneración económica el adecuado salario.	0.638	,848
6. El trabajo conjunto con los padres de familia.	0.659	,841
7. La realización personal y profesional a través de la realización de la tarea educativa.	0.561	,853
8. El disponer de materiales, recursos didácticos e infraestructura adecuada.	0.588	,849
Total	8	,863

b. Aspectos que influyen de manera negativa en el desempeño docente.

Variables	N. Elementos	Alfa de Cronbach
1. La falta de reconocimiento y apoyo al trabajo por parte de autoridades del centro y/o padres de familia.	8	,855
2. Los problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje.	8	,864
3. El clima inadecuado de trabajo: sobrecarga de actividades.	8	,853
4. Las limitaciones de tiempo y recursos materiales.	8	,860
5. La falta de confianza, apoyo y trabajo en equipo por parte de los docentes.	8	,860
6. La remuneración económica baja.	8	,860
7. El alto número de alumnos por aula.	8	,864
8. El poco apoyo que muestran algunos padres de familia en el desarrollo integral de sus hijos.	8	,870
Total	8	,876

C. Desafíos que tienen los profesores en el desempeño docente.

Variables	N. Elementos	Alfa de Cronbach
1. Diseñar actividades, innovadoras que les resulten atractivas.	8	,816
2. Niños con problemas de aprendizaje, conductuales y familiares.	8	,850
3. Capacitación permanente.	8	,819
4. Descubrir y potencializar las habilidades de sus alumnos, motivarlos para su aprendizaje.	8	,806
5. Uso adecuado de las nuevas tecnologías.	8	,807
6. Estrategias para educar en valores.	8	,804
7. Lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos.	8	,808
8. Lograr las competencias necesarias en el tiempo programado.	8	,826
Total	8	,836

d. Factores relacionados con la actuación docente que influyen en el rendimiento de los alumnos.

Variables	N. Elementos	Alfa de Cronbach
1. Capacidad de establecer vínculos de: confianza, cariño, respeto, firmeza y cercanía con los alumnos.	7	,878
2. Responsabilidad y preparación académica-profesional.	7	,876
3. Docente creativo, innovador, entusiasta y motivador.	7	,868
4. Paciencia, comprensión y empatía tanto con los alumnos como con los padres.	7	,873
5. Empleo de estrategias metodológicas docentes adecuadas.	7	,870
6. Coherencia entre lo que decimos y hacemos.	7	,874
7. Conocimiento y trabajo con el grupo.	7	,870
Total	7	,889

e. Aspectos relacionados con el desempeño docente.

Variables	N. Elementos	Alfa de Cronbach
1. Buena formación profesional del docente.	8	,856
2. Entrega, responsabilidad, capacitación permanente.	8	,847
3. Reconocimiento de la labor por parte de los alumnos, padres de familia y Centro Educativo.	8	,842
4. Buen rendimiento académico y personal en los estudiantes.	8	,836
5. Comunicación, apoyo y trabajo en equipo entre docentes.	8	,829
6. Apoyo de las autoridades del Centro Educativo.	8	,830
7. Recursos para el ejercicio de la docencia .	8	,837
8. Compromiso , diálogo y acercamiento de los padres de familia para con sus hijos y con el docente.	8	,836
Total	8	,857

f. Problemas que se producen en la relación profesor/alumno en las aulas.

Variables	N. Elementos	Alfa de Cronbach
1. Problemas de conducta de los alumnos.	6	,747
2. Problemas de comunicación.	6	,742
3. Falta de apoyo a la actuación del profesor por parte de los padres.	6	,751
4. Desafío a la autoridad del docente.	6	,735
5. Demasiados alumnos por aula.	6	,783
6. Padres sobreprotectores.	6	,768
Total	6	,787

5. Análisis factorial de la escala de Desempeño

5.1. Varianza total explicada en el análisis factorial de la escala de Desempeño

Componente	Varianza total explicada								
	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,326	25,169	25,169	11,326	25,169	25,169	5,079	11,286	11,286
2	4,684	10,408	35,577	4,684	10,408	35,577	4,491	9,980	21,267
3	2,991	6,646	42,223	2,991	6,646	42,223	4,403	9,785	31,052
4	2,030	4,511	46,735	2,030	4,511	46,735	3,843	8,540	39,591
5	1,896	4,214	50,948	1,896	4,214	50,948	3,497	7,771	47,362
6	1,685	3,746	54,694	1,685	3,746	54,694	3,103	6,896	54,259
7	1,323	2,939	57,633	1,323	2,939	57,633	1,377	3,061	57,320
8	1,118	2,483	60,117	1,118	2,483	60,117	1,259	2,797	60,117
9	,984	2,186	62,303						
10	,949	2,108	64,411						
11	,916	2,037	66,448						
12	,826	1,836	68,283						
13	,780	1,734	70,017						
14	,766	1,703	71,720						
15	,738	1,640	73,360						
16	,683	1,518	74,878						
17	,658	1,462	76,340						
18	,640	1,423	77,763						
19	,588	1,307	79,070						
20	,579	1,287	80,356						
21	,556	1,235	81,592						
22	,529	1,176	82,768						
23	,503	1,117	83,885						
24	,487	1,082	84,967						
25	,467	1,038	86,005						
26	,441	,979	86,984						
27	,433	,961	87,945						
28	,417	,926	88,871						
29	,403	,896	89,767						
30	,392	,872	90,639						
31	,376	,835	91,474						
32	,369	,820	92,293						
33	,345	,766	93,060						
34	,342	,760	93,820						
35	,331	,735	94,555						
36	,311	,691	95,246						
37	,299	,666	95,911						
38	,276	,613	96,524						
39	,257	,572	97,096						
40	,252	,559	97,655						
41	,250	,556	98,211						
42	,220	,490	98,700						
43	,205	,456	99,156						
44	,196	,436	99,592						
45	,183	,408	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

5.2. Matriz de componentes rotados de la escala de Desempeño

Matriz de componentes rotados^a

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Los logros, el progreso y el buen rendimiento de los alumnos	,252	,079	,676	,092	,032	-,083	-,224	-,082
La formación académica y la actualización permanente del profesorado	,167	,016	,675	,136	,025	-,003	-,214	,199
El clima de trabajo positivo, cordial, libre, cooperativo y de respeto entre profesores	,100	,067	,738	-,015	,120	,129	,078	,153
El reconocimiento, apoyo en el trabajo y el esfuerzo que realizan los profesores	,026	,051	,766	,075	,171	,066	,054	-,111
La remuneración económica el adecuado salario	-,010	,121	,702	,115	,129	,102	,255	-,016
El trabajo conjunto con los padres de familia	,060	,091	,703	,098	,229	,051	,060	-,102
La realización personal y profesional a través de la realización de la tarea educativa	,277	,080	,618	,081	,035	,015	-,012	,127
El disponer de materiales, recursos didácticos e infraestructura adecuada	,067	,062	,615	,149	,264	-,001	,108	-,115
La falta de reconocimiento y apoyo al trabajo por parte de autoridades del centro y/o padres de familia	,012	,741	,109	,125	,111	,179	-,059	,050
Los problemas de conducta, indisciplina y aprendizaje	,062	,649	,033	,014	,074	,188	,234	,135
El clima inadecuado de trabajo: sobrecarga de actividades	,031	,772	,103	,057	,067	,133	,061	-,067
Las limitaciones de tiempo y recursos materiales	,003	,753	,101	,058	,138	,034	-,099	-,128
La falta de confianza,	,049	,753	,127	,057	,037	,039	,001	-,104

apoyo y trabajo en equipo por parte de los docentes								
La remuneración económica baja	,051	,718	-,009	,025	,094	,142	,068	,198
El alto número de alumnos por aula	,186	,684	,042	-,031	,010	,176	,022	-,315
El poco apoyo que muestran algunos padres de familia en el desarrollo integral de sus hijos	,106	,532	,006	,029	,146	,273	,338	,399
Diseñar actividades, innovadoras que les resulten atractivas	,230	,181	,221	,521	,038	,015	,295	-,114
Niños con problemas de aprendizaje, conductuales y familiares	,213	,290	,192	,194	,104	,230	,613	,063
Capacitación permanente	,272	,080	,163	,536	,170	,113	,041	,120
Descubrir y potencializar las habilidades de sus alumnos, motivarlos para su aprendizaje	,221	,067	,240	,739	,035	,079	-,054	,028
Uso adecuado de las nuevas tecnologías	,217	,017	,082	,723	,162	-,022	,114	-,109
Estrategias para educar en valores	,275	,004	,105	,772	,085	,104	-,094	,071
Lograr que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos propuestos	,238	,062	,086	,746	,157	,036	-,077	,135
Lograr las competencias necesarias en el tiempo programado	,156	,027	-,067	,589	,256	,021	,101	-,071
Capacidad de establecer vínculos de: confianza, cariño, respeto, firmeza y cercanía con los alumnos	,673	,058	,156	,220	,084	-,021	,000	-,107
Responsabilidad y preparación académica-profesional	,697	-,004	,108	,299	,019	,002	-,109	-,008
Docente creativo, innovador, entusiasta y motivador	,742	,043	,120	,236	,147	,002	,056	-,045
Paciencia, comprensión y empatía tanto con los alumnos como con los padres	,686	,101	,077	,162	,236	-,025	,109	-,088
Empleo de	,731	,023	,097	,225	,142	,058	,025	-,021

estrategias metodológicas docentes adecuadas								
Coherencia entre lo que decimos y hacemos	,744	,105	,080	,073	,158	,082	,258	,082
Conocimiento y trabajo con el grupo	,674	,060	,113	,269	,302	,035	,084	,114
Buena formación profesional del docente	,546	,077	,148	,166	,205	,127	-,278	,324
Entrega, responsabilidad, capacitación permanente	,533	,036	,188	,144	,345	,122	-,239	,312
Reconocimiento de la labor por parte de los alumnos, padres de familia y Centro Educativo	,088	,122	,124	,146	,705	,073	-,113	-,090
Buen rendimiento académico y personal en los estudiantes	,197	,122	,238	,215	,626	-,008	-,262	-,015
Comunicación, apoyo y trabajo en equipo entre docentes	,316	,058	,190	,202	,656	,088	-,066	,062
Apoyo de las autoridades del Centro Educativo	,187	,128	,205	,122	,718	,139	,236	-,042
Recursos para el ejercicio de la docencia	,221	,090	,174	,109	,651	,111	,173	,164
Compromiso, diálogo y acercamiento de los padres de familia para con sus hijos y con el docente	,285	,149	,167	,130	,633	-,002	,157	,031
Problemas de conducta de los alumnos	-,021	,190	,056	,084	-,021	,733	,098	,133
Problemas de comunicación	,086	,107	,035	,086	,067	,718	,060	-,164
Falta de apoyo a la actuación del profesor por parte de los padres	,064	,163	,050	,052	,143	,696	,094	,175
Desafío a la autoridad del docente	,016	,209	,010	-,019	,038	,722	-,182	-,188
Demasiados alumnos por aula	,016	,319	,039	-,016	,033	,464	-,074	-,565
Padres sobreprotectores	,006	,084	,053	,037	,058	,635	,062	-,002

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

6. Análisis de cluster o conglomerados del Cuestionario de Satisfacción laboral docente

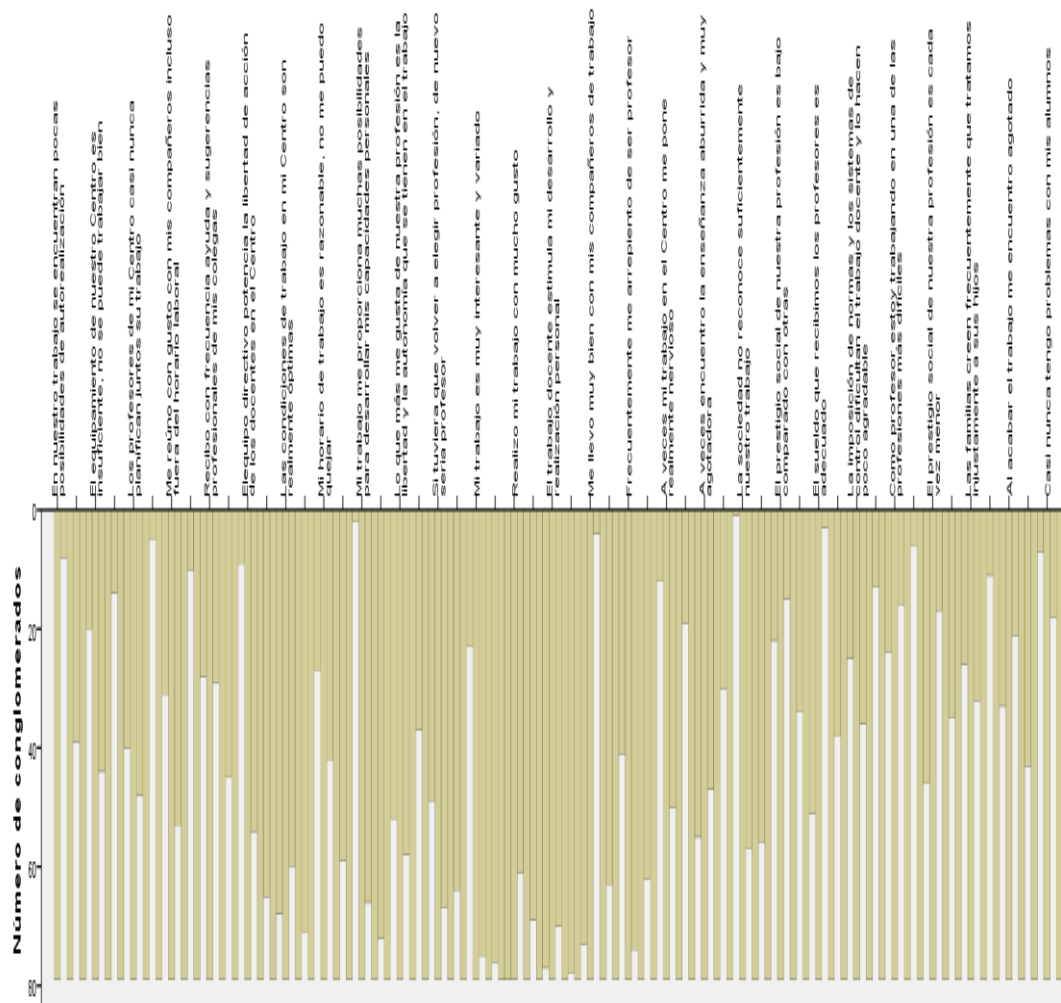
6.1. Vinculación de Ward

Historial de conglomeración

Etapa	Conglomerado que se combina			Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez			Próxima etapa
	Conglomerado		Coeficientes	Conglomerado		Próxima etapa	
	1	2		1	2		
1	28	43	838,000	0	0	4	
2	14	34	1781,000	0	0	7	
3	79	80	2839,500	0	0	10	
4	28	54	3949,500	1	0	5	
5	28	40	5228,500	4	0	19	
6	58	73	6554,500	0	0	18	
7	12	14	8178,833	0	2	10	
8	48	56	9928,333	0	0	14	
9	9	15	11970,833	0	0	20	
10	12	79	14021,400	7	3	11	
11	12	75	16282,833	10	0	19	
12	32	72	18585,833	0	0	15	
13	35	38	21049,333	0	0	16	
14	48	62	23526,500	8	0	28	
15	32	41	26094,833	12	0	20	
16	19	35	28857,333	0	13	31	
17	63	70	31632,333	0	0	39	
18	24	58	34423,000	0	6	39	
19	12	28	37226,467	11	5	57	
20	9	32	40109,033	9	15	26	
21	5	8	43004,033	0	0	38	
22	46	76	45977,033	0	0	28	
23	67	77	49094,033	0	0	24	
24	66	67	52336,367	0	23	58	
25	20	27	55601,367	0	0	33	
26	9	52	58895,300	20	0	53	
27	22	31	62239,800	0	0	49	
28	46	48	65612,133	22	14	43	
29	7	49	69072,633	0	0	46	
30	37	42	72561,133	0	0	61	
31	19	71	76134,883	16	0	43	
32	17	50	79800,883	0	0	40	
33	11	20	83470,550	0	25	50	
34	60	61	87200,050	0	0	63	
35	21	45	90933,050	0	0	51	
36	18	55	94714,550	0	0	60	
37	10	16	98584,050	0	0	59	
38	5	65	102619,717	21	0	53	

39	24	63	106737,250	18	17	68
40	17	53	110902,583	32	0	66
41	25	26	115068,083	0	0	60
42	29	39	119283,083	0	0	55
43	19	46	123736,222	31	28	57
44	6	78	128233,222	0	0	55
45	47	51	132770,722	0	0	54
46	7	23	137332,222	29	0	65
47	30	57	141914,722	0	0	59
48	13	68	146565,722	0	0	54
49	22	59	151220,556	27	0	70
50	3	11	156017,639	0	33	61
51	21	64	160950,639	35	0	52
52	21	74	166045,139	51	0	70
53	5	9	171176,361	38	26	71
54	13	47	176485,611	48	45	63
55	6	29	181808,111	44	42	67
56	33	69	187194,611	0	0	64
57	12	19	192608,159	19	43	76
58	36	66	198022,826	0	24	65
59	10	30	203620,826	37	47	69
60	18	25	209441,326	36	41	66
61	3	37	215536,076	50	30	68
62	1	4	221670,076	0	0	73
63	13	60	227813,826	54	34	69
64	2	33	234305,326	0	56	67
65	7	36	240865,040	46	58	77
66	17	18	247604,492	40	60	72
67	2	6	254500,850	64	55	74
68	3	24	261599,922	61	39	76
69	10	13	269379,122	59	63	73
70	21	22	277397,003	52	49	71
71	5	21	286075,067	53	70	75
72	17	44	295397,406	66	0	75
73	1	10	304909,539	62	69	74
74	1	2	314669,823	73	67	77
75	5	17	327851,156	71	72	78
76	3	12	342812,446	68	57	78
77	1	7	361926,220	74	65	79
78	3	5	390576,110	76	75	79
79	1	3	482042,163	77	78	0

6.2. Número de conglomerados



6.3. Alfa de Cronbach

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
La profesión docente no es más dura que otras profesiones	474,35	4005,696	-,002	,865
En la vida hay cosas más importantes que la profesión	473,97	3939,338	,171	,862
Los profesores tienen poca capacidad para tomar decisiones en el trabajo	476,16	3940,103	,185	,862
Casi nunca tengo problemas con mis alumnos	474,16	3948,199	,158	,862

Es gratificante la buena relación que existe entre los profesores y la dirección	472,61	3906,443	,296	,860
Echo de menos conversaciones profesionales con otros colegas de mi Centro Educativo	474,00	3900,531	,295	,860
El sueldo que recibimos los profesores es adecuado	475,57	3970,867	,093	,863
Llevo bien todas las dificultades que conlleva el trabajo docente	472,42	3947,628	,231	,861
En mi Centro Educativo la relación que existe entre la dirección y los profesores es sencilla como la que se da entre compañeros	473,39	3896,341	,299	,860
Mi profesión no me deja tiempo para atender adecuadamente a mi familia	475,31	3903,889	,289	,860
En nuestro trabajo es muy difícil ser feliz	476,97	3903,960	,317	,860
Me llevo muy bien con mis compañeros de trabajo	471,70	3919,718	,373	,860
Los compañeros de los alumnos dificultan frecuentemente el trabajo de los profesores	475,30	3907,520	,296	,860
El trato con los alumnos me satisface mucho	471,36	3943,707	,326	,860
En nuestro Centro cualquiera puede contar con el apoyo de la dirección	472,73	3890,282	,342	,860
El stress profesional influye negativamente en mi vida privada	474,86	3873,845	,337	,860
El apoyo mutuo es bastante escaso entre los profesores de mi Centro Educativo	475,21	3930,012	,216	,861
Estoy satisfecho con los recursos didácticos que tengo en mi Centro	473,95	3935,983	,206	,861
Para mí no hay una profesión mejor que la de profesor	472,10	3915,738	,281	,860
A veces encuentro la enseñanza aburrida y muy agotadora	476,58	3900,836	,319	,860
Pienso que como profesor gozo de una especial consideración social	474,05	3889,532	,321	,860
Tengo muchos y buenos amigos entre mis compañeros de trabajo	472,33	3929,235	,263	,861
En relación con las exigencias del trabajo, los profesores están mal pagados	473,00	3964,375	,109	,863
Para mí, pesa más la parte negativa que la positiva del trabajo profesional	477,28	3951,366	,193	,862

Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado.

Como profesor no se tienen los medios necesarios para solucionar los problemas que presentan los chicos difíciles que tenemos	474,65	3911,675	,257	,861
Las autoridades académicas no reconocen suficientemente nuestro trabajo	474,57	3951,835	,147	,862
Mis hobbies y tiempo libre me ofrecen más satisfacciones que el trabajo	475,97	3947,934	,177	,862
Realizo mi trabajo con mucho gusto	471,04	3937,869	,325	,860
La dirección de mi Centro ejerce mucho control sobre los profesores	474,33	3935,306	,205	,862
Al acabar el trabajo me encuentro agotado	473,87	3890,835	,323	,860
Me reúno con gusto con mis compañeros incluso fuera del horario laboral	473,03	3919,809	,247	,861
Las condiciones de trabajo en mi Centro son realmente óptimas	473,08	3908,197	,330	,860
Como profesor estoy trabajando en una de las profesiones más difíciles	473,53	3894,891	,289	,860
Tengo un trato muy agradable con los estudiantes	471,34	3932,237	,394	,860
Pienso que la educación es una de las actividades más atrayentes	472,01	3936,317	,250	,861
El prestigio social de nuestra profesión es bajo comparado con otras	473,10	3896,404	,298	,860
Mi trabajo profesional perjudica mi salud	475,98	3895,413	,312	,860
Si tuviera que volver a elegir profesión, de nuevo sería profesor	471,72	3941,170	,209	,861
Las autoridades académicas exigen demasiadas cosas de los profesores	473,55	3910,639	,281	,860
Mi trabajo es muy interesante y variado	471,52	3920,919	,373	,860
Me encuentro aceptado como un igual por el equipo directivo del Centro	472,52	3882,750	,407	,859
A veces mi trabajo en el Centro me pone realmente nervioso	475,75	3903,722	,275	,861
Estoy muy orgulloso de mi profesión	470,83	3946,391	,321	,861
En nuestro trabajo se encuentran pocas posibilidades de autorrealización	475,39	3938,415	,122	,864
Tengo la impresión de que la gente me mira con respeto por ser profesor	472,93	3902,082	,333	,860

Si distribuyo bien el trabajo, tengo suficiente tiempo para distraerme	472,07	3956,232	,179	,862
Los problemas de disciplina de los alumnos son una fuente de tensiones	473,87	3888,214	,321	,860
La profesión docente es una profesión que ofrece muchas satisfacciones	471,67	3924,158	,293	,860
Como profesor se gana bastante, el sueldo es bastante bueno	476,69	3959,069	,165	,862
Los profesores de mi Centro casi nunca planifican juntos su trabajo	475,57	3906,912	,279	,860
Tengo la sensación de que nuestra autoridad con los estudiantes es cada vez menor	474,86	3910,214	,258	,861
El equipo directivo potencia la libertad de acción de los docentes en el Centro	473,50	3893,720	,330	,860
No hay muchos colegas en mi Centro con los que coincida en cuestión de intereses profesionales	475,32	3932,000	,224	,861
Estoy muy satisfecho de mi profesión	471,28	3936,191	,300	,861
El equipamiento de nuestro Centro es insuficiente, no se puede trabajar bien	475,16	3955,248	,146	,862
La relación con los alumnos me proporciona muchas satisfacciones	471,57	3918,162	,346	,860
A pesar de las vacaciones tengo que trabajar más que la mayoría de la gente	474,41	3910,732	,252	,861
A veces me arrepiento de ser profesor	477,32	3949,617	,194	,862
Con muchos de mis compañeros no querría tener ninguna relación privada	476,07	3950,286	,152	,862
El prestigio social de nuestra profesión es cada vez menor	473,89	3909,989	,254	,861
Los profesores tienen más disgustos y dificultades que otros profesionales	474,62	3883,610	,324	,860
Mi trabajo me proporciona muchas posibilidades para desarrollar mis capacidades personales	472,33	3895,936	,361	,860
A veces pienso si no hubiese sido mejor haber elegido otra profesión	476,53	3952,955	,157	,862
Recibo con frecuencia ayuda y sugerencias profesionales de mis colegas	473,94	3906,950	,295	,860
Mi horario de trabajo es razonable, no me puedo quejar	472,27	3953,316	,177	,862

Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado.

Se reconoce muy poco el esfuerzo que lleva consigo la tarea docente	473,07	3922,509	,254	,861
Encuentro que en la relación con otras profesiones estamos mal pagados	472,42	3926,985	,230	,861
Las familias creen frecuentemente que tratamos injustamente a sus hijos	474,73	3914,632	,259	,861
Me gustaría tener una mejor relación con mis compañeros de trabajo	473,06	3915,865	,250	,861
Si pudiera cambiaría de trabajo	476,61	3939,783	,186	,862
Ningún trabajo ofrece tantas ocasiones de satisfacción como el de profesor	472,79	3922,833	,251	,861
El equipo directivo de mi Centro hace lo posible para facilitarnos el trabajo	473,34	3903,093	,296	,860
Frecuentemente me arrepiento de ser profesor	477,49	3968,636	,153	,862
Estoy satisfecho con el prestigio social de mi profesión	473,73	3948,003	,158	,862
La alegría de contribuir en la educación de la juventud me resarce de todas las molestias de la profesión	471,64	3931,692	,302	,860
Lo que más me gusta de nuestra profesión es la libertad y la autonomía que se tienen en el trabajo	472,48	3903,081	,336	,860
La sociedad no reconoce suficientemente nuestro trabajo	472,66	3915,923	,283	,860
La imposición de normas y los sistemas de control dificultan el trabajo docente y lo hacen poco agradable	473,98	3920,369	,231	,861
El trabajo docente estimula mi desarrollo y realización personal	471,59	3920,837	,356	,860
La tarea docente potencia la creación de grupos de trabajo colaborativo	471,75	3917,575	,377	,860

7. Análisis Factorial del MBI.Es.

7.1. Varianza total explicada

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
	1	6,006	27,300	27,300	6,006	27,300	27,300	4,650	21,138
2	3,059	13,903	41,203	3,059	13,903	41,203	3,205	14,570	35,708
3	1,781	8,096	49,299	1,781	8,096	49,299	2,599	11,816	47,524
4	1,026	4,664	53,964	1,026	4,664	53,964	1,417	6,440	53,964
5	,977	4,442	58,406						
6	,907	4,121	62,527						
7	,872	3,965	66,492						
8	,743	3,377	69,869						
9	,698	3,174	73,043						
10	,657	2,986	76,029						
11	,596	2,710	78,739						
12	,562	2,557	81,296						
13	,527	2,394	83,690						
14	,507	2,303	85,993						
15	,474	2,153	88,146						
16	,452	2,054	90,201						
17	,423	1,924	92,125						
18	,414	1,881	94,006						
19	,380	1,728	95,734						
20	,368	1,671	97,406						
21	,309	1,402	98,808						
22	,262	1,192	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

7.2. Matriz de componentes rotados^a

	Matriz de componentes rotados ^a			
	Componente			
	1	2	3	4
Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo	,711	-,245	,053	,270
Me siento agotado/a físicamente al final de la jornada laboral	,661	-,193	-,039	,336
Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado	,726	-,229	,189	,067
Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo	,634	,015	,001	-,138
Me siento "quemado" por la culpa de mi trabajo	,677	,014	,316	-,142
Me siento frustrado en mi trabajo	,641	,024	,341	-,118
Creo que estoy trabajando demasiado	,754	-,086	,029	,051
Trabajar con personas me produce demasiada tensión	,766	-,012	,260	-,121
Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades	,686	-,059	,260	-,122
Creo que trato a algunos como si fueran objetos impersonales	,254	-,055	,707	-,053
Pienso que me he hecho más insensible con la gente	,147	-,084	,657	-,011
Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	,283	-,177	,685	-,093
Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos	-,048	,071	,490	,112
Creo que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas	,217	-,100	,701	-,018
Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos	-,084	,269	,051	,775
Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos	-,010	,479	,015	,550
Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de los alumnos	,069	,570	-,183	,423

Me siento muy activo	-,109	,607	-,188	,115
Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos	-,118	,713	-,004	,124
Me siento animado después de trabajar con mis alumnos	-,171	,802	,018	,056
He conseguido cosas muy valiosas en mi profesión	-,029	,617	-,048	,031
En mi trabajo trato los problemas de relación con mucha calma	-,049	,679	,007	,032

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

7.3 Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,873	,883	9

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo	10,24	76,073	,660	,502	,854
Me siento agotado/a físicamente al final de la jornada laboral	9,57	75,901	,575	,448	,864
Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado	10,84	76,418	,693	,523	,851
Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo	10,64	76,529	,502	,325	,874
Me siento "quemado" por la culpa de mi trabajo	11,63	82,789	,625	,518	,860
Me siento frustrado en mi trabajo	11,69	85,987	,593	,458	,864
Creo que estoy trabajando demasiado	10,62	74,975	,650	,446	,855
Trabajar con personas me produce demasiada tensión	11,24	77,701	,720	,574	,850
Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades	11,39	80,468	,627	,477	,858

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
12,23	97,841	9,891	9

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,652	,720	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Creo que trato a algunos como si fueran objetos impersonales	2,65	14,099	,539	,358	,561
Pienso que me he hecho más insensible con la gente	2,25	12,198	,432	,299	,587
Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	2,53	13,763	,538	,385	,555
Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos	2,10	12,549	,220	,074	,746
Creo que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas	2,54	13,976	,530	,342	,561

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,794	,808	8

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos	36,84	28,881	,424	,222	,791

Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos	36,86	29,159	,521	,312	,768
Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de los alumnos	36,41	30,271	,563	,348	,762
Me siento muy activo	36,43	32,359	,481	,301	,776
Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos	36,62	30,878	,566	,384	,763
Me siento animado después de trabajar con mis alumnos	36,48	30,808	,636	,465	,756
He conseguido cosas muy valiosas en mi profesión	36,52	30,230	,446	,238	,781
En mi trabajo trato los problemas de relación con mucha calma	36,62	30,360	,494	,295	,772

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
41,82	38,530	6,207	8

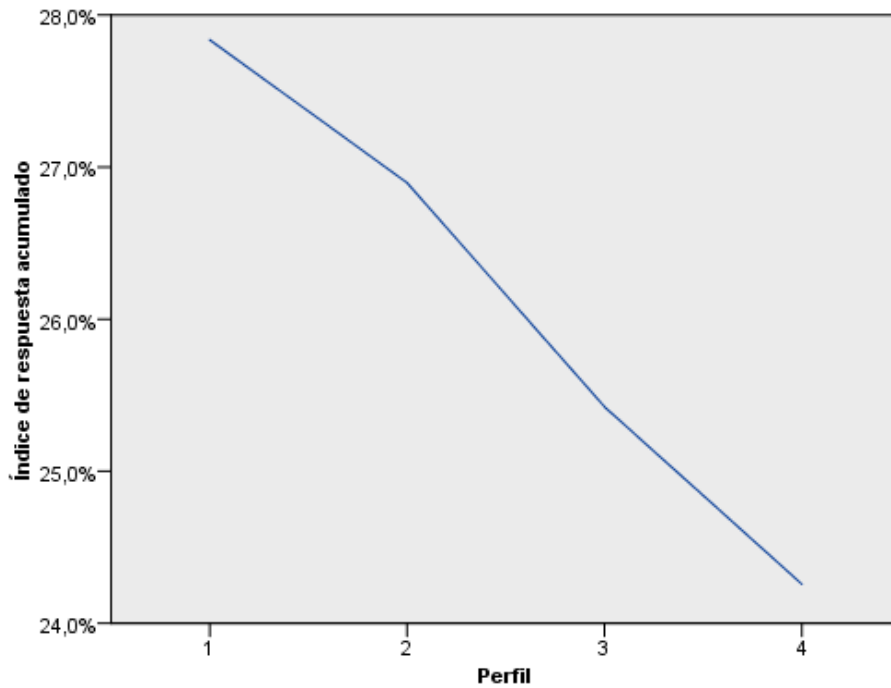
7.4. Prueba de Mann-Whitney de muestras independientes.

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de Me siento agotado/a físicamente al final de la jornada laboral es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,983	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de Me siento "quemado" por la culpa de mi trabajo es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
6	La distribución de Me siento frustrado en mi trabajo es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,157	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de Creo que estoy trabajando demasiado es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
8	La distribución de Trabajar con personas me produce demasiada tensión es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,004	Rechazar la hipótesis nula.
9	La distribución de Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,378	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de Creo que trato a algunos como si fueran objetos impersonales es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,012	Rechazar la hipótesis nula.
11	La distribución de Pienso que me he hecho más insensible con la gente es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,045	Rechazar la hipótesis nula.
12	La distribución de Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,050	Rechazar la hipótesis nula.
13	La distribución de Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,843	Retener la hipótesis nula.
14	La distribución de Creo que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,144	Retener la hipótesis nula.
15	La distribución de Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,022	Rechazar la hipótesis nula.
16	La distribución de Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,036	Rechazar la hipótesis nula.
17	La distribución de Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de los alumnos es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,250	Retener la hipótesis nula.
18	La distribución de Me siento muy activo es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,077	Retener la hipótesis nula.
19	La distribución de Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,037	Rechazar la hipótesis nula.
20	La distribución de Me siento animado después de trabajar con mis alumnos es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,007	Rechazar la hipótesis nula.
21	La distribución de He conseguido cosas muy valiosas en mi profesión es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,660	Retener la hipótesis nula.
22	La distribución de En mi trabajo trato los problemas de relación con mucha calma es la misma entre las categorías de Tipo de escuela en la que labora .	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,154	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

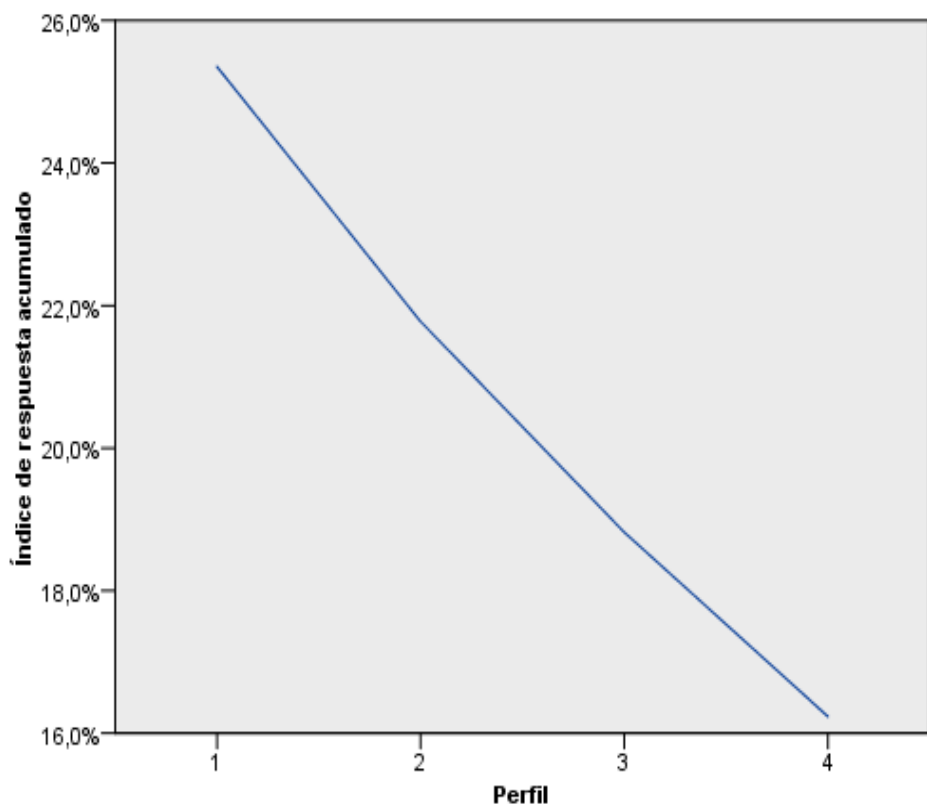
Procedimiento Marketing directo conglomerados ce=3

Índice de respuesta				
Número	Perfil			
	Descripción	Tamaño de grupo	Índice de respuesta	Índice de respuesta acumulado
1	Tipo de escuela en la que labora = "Privada"	467	27,84%	27,84%
2	Tipo de escuela en la que labora = "Estatal" Sexo = "femenino" Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Primaria"	113	23,01%	26,90%
3	Tipo de escuela en la que labora = "Estatal" Sexo = "femenino" Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Secundaria"	128	18,75%	25,42%
4	Tipo de escuela en la que labora = "Estatal" Sexo = "masculino"	100	16,00%	24,26%



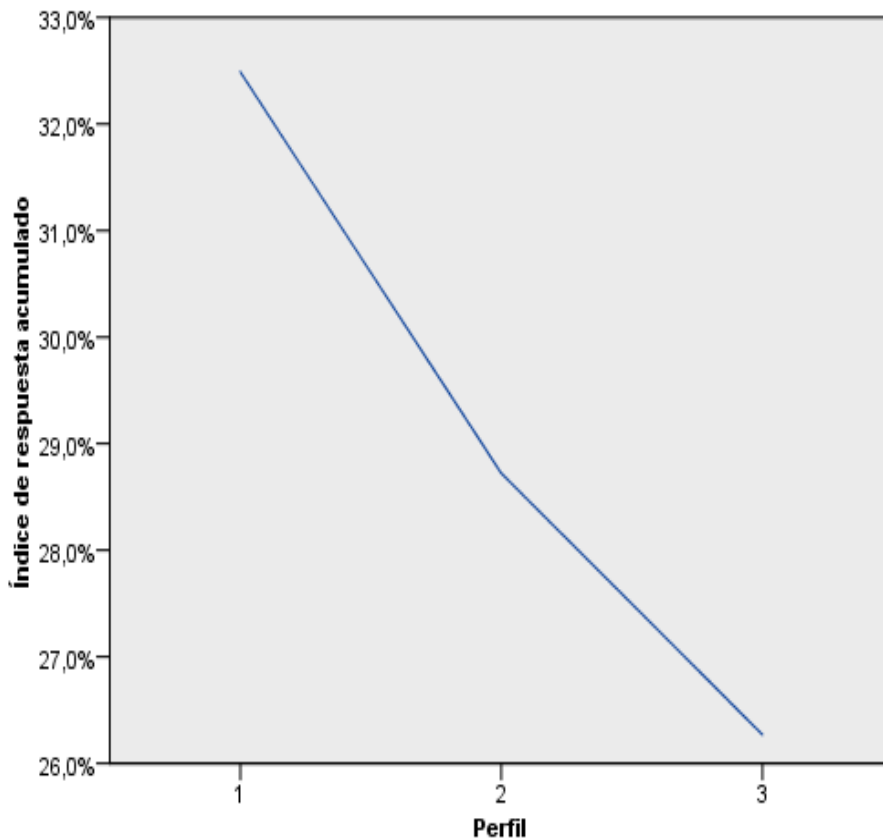
DP=3

Índice de respuesta				
Número	Perfil			
	Descripción	Tamaño de grupo	Índice de respuesta	Índice de respuesta acumulado
1	Número de alumnos en el aula = "Menos de 20", "De 31 a 35", "De 41 a más"	355	25,35%	25,35%
2	Número de alumnos en el aula = "De 26 a 30", "De 36 a 40", "De 21 a 25" Tipo de escuela en la que labora = "Privada" Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Secundaria"	118	11,02%	21,78%
3	Número de alumnos en el aula = "De 26 a 30", "De 36 a 40", "De 21 a 25" Tipo de escuela en la que labora = "Privada" Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Primaria"	154	9,74%	18,82%
4	Número de alumnos en el aula = "De 26 a 30", "De 36 a 40", "De 21 a 25" Tipo de escuela en la que labora = "Estatal"	180	7,22%	16,23%



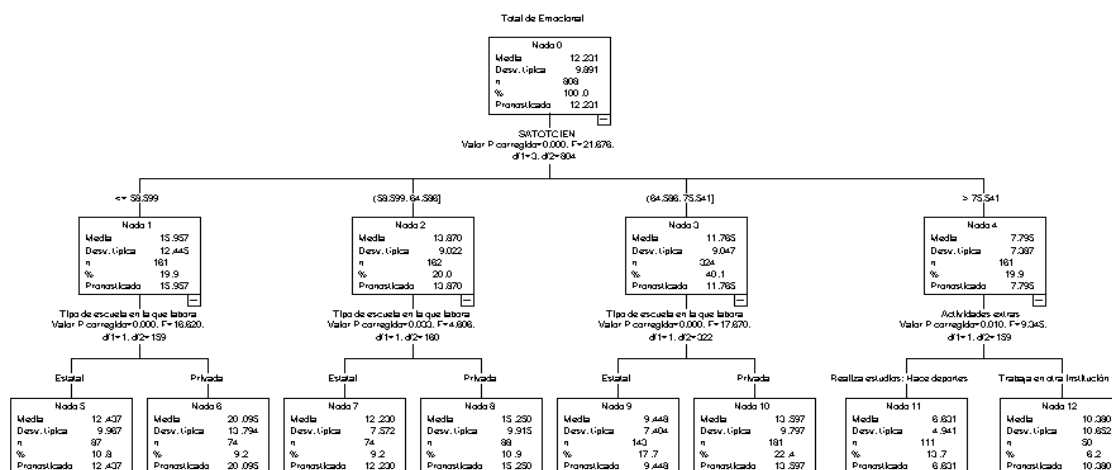
RP = 1

Índice de respuesta				
Número	Descripción	Perfil		
		Tamaño de grupo	Índice de respuesta	Índice de respuesta acumulado
1	Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Secundaria"	434	32,49%	32,49%
2	Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Primaria" Tipo de escuela en la que labora = "Privada"	231	21,65%	28,72%
3	Nivel educativo en que se desempeña actualmente = "Primaria" Tipo de escuela en la que labora = "Estatal"	142	14,79%	26,27%

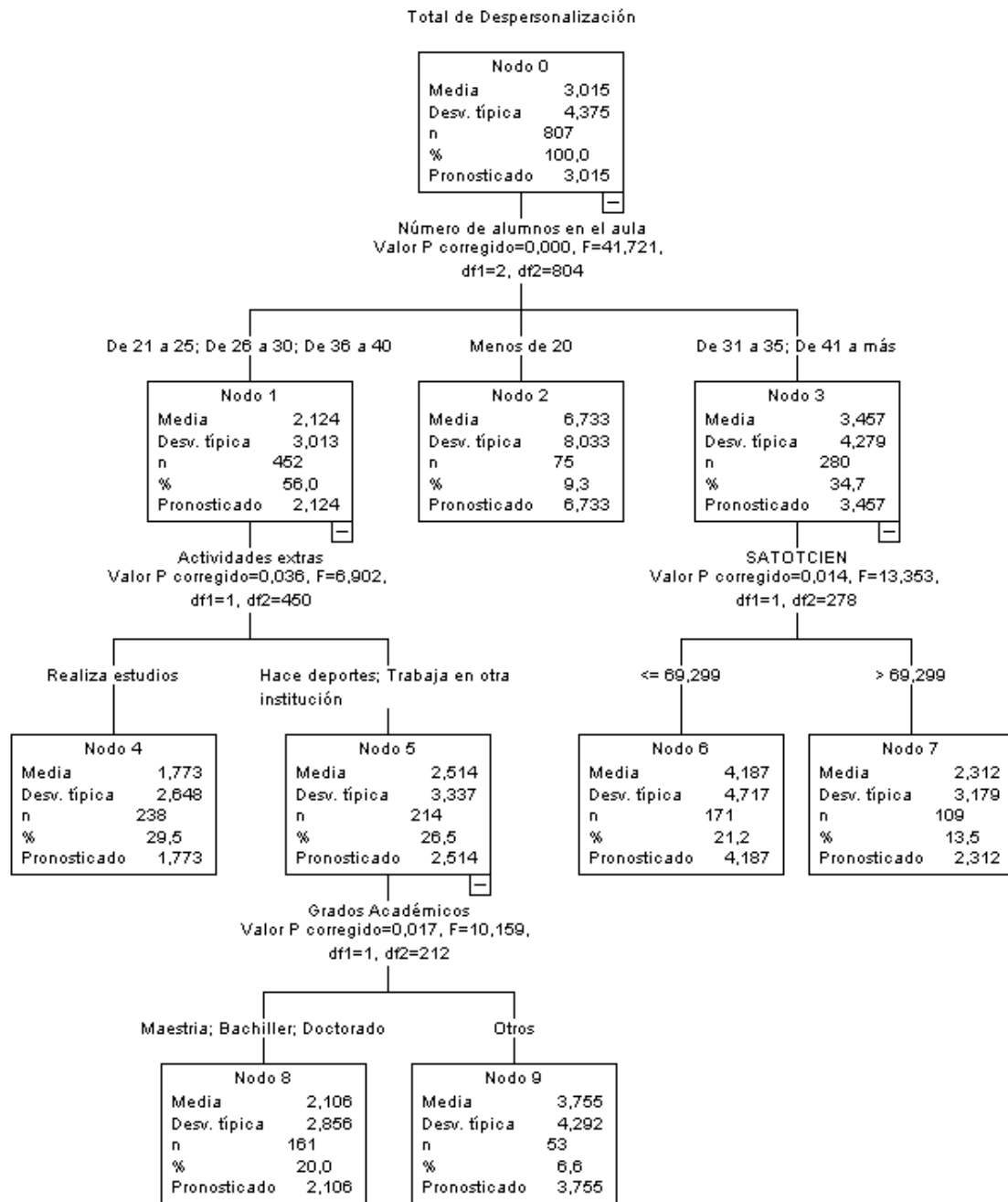


7.5. Modelo de Árbol

Resumen del modelo		
Especificaciones	Método de crecimiento	CHAID exhaustivo
	Variable dependiente	Desgaste CE
	Variables independientes	Sexo, T serv, Grados, Titulo, Tipo, Edad, Ubicación, Nivel, N alumnos, Act extras, SATOTCIEN
	Validación	Ninguna
	Máxima profundidad de árbol	3
Resultados	Mínimo de casos en un nodo filial	100
	Mínimo de casos en un nodo parental	50
	Variables independientes incluidas	SATOTCIEN, Tipo, Actextras
	Número de nodos	13
	Número de nodos terminales	8
	Profundidad	2



Resumen del modelo		
Especificaciones	Método de crecimiento	CHAID exhaustivo
	Variable dependiente	Desgaste DP
	Variables independientes	Sexo, T serv, Grados, Titulo, Tipo, Edad, Ubicación, Nivel, N alumnos, Act extras, SATOTCIEN
	Validación	Ninguna
	Máxima profundidad de árbol	3
	Mínimo de casos en un nodo filial	100
	Mínimo de casos en un nodo parental	50
Resultados	Variables independientes incluidas	N alumnos, Act extras, Grados, SATOTCIEN
	Número de nodos	10
	Número de nodos terminales	6
	Profundidad	3



Variables: Centro, sexo, T serv, Grados, Título, Tipo, Edad, Ubicación, Nivel, N.alumnos, Act Extras, SATTOTALCIEN.

Resumen del modelo		
Especificaciones	Método de crecimiento	CHAID exhaustivo
	Variable dependiente	Desgaste RP
	Variables independientes	Sexo, T serv, Grados, Titulo, Tipo, Edad, Ubicación, Nivel, N alumnos, Act extras, SATOTCIEN
	Validación	Ninguna
	Máxima profundidad de árbol	3
	Mínimo de casos en un nodo filial	100
	Mínimo de casos en un nodo parental	50
Resultados	Variables independientes incluidas	Titulo, N alumnos, Grados, SATOTCIEN, Sexo
	Número de nodos	12
	Número de nodos terminales	7
	Profundidad	3

