




VNIVERSITAT  VALÈNCIA

Programa de Doctorado: Psicología de la Educación y Desarrollo Humano 700H

**Factores Relevantes de la calidad de Vida Docente
en Profesores de la Universidad Autónoma de Santo
Domingo: Un estudio exploratorio.**

Presentada por:

Ana Jacqueline Ureña Ramírez

Universidad Autónoma de Santo Domingo

Dirigida por:

Dr. José Manuel Tomás Miguel

Dra. Patricia Sancho Requena

Valencia (España), 2015

“Los discípulos son la biografía del maestro”

Domingo Faustino Sarmiento

DEDICATORIA

Esta investigación está dedicada a la Universidad Autónoma de Santo Domingo, la primera universidad del nuevo mundo, que abre sus puertas y alberga en sus aulas a los dominicanos de los más escasos recursos económicos, convirtiéndose para ellos en el faro de luz para cambiar su presente y aspirar a un futuro mejor

AGRADECIMIENTOS

El realizar y culminar esta investigación doctoral ha sido posible gracias a diferentes personas, e instituciones.

La Universitat de València quien gracias a los acuerdos institucionales con la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) por intermediación de las doctoras Consuelo Cerviño (Universitat de València) y Clara Benedicto (UASD) hicieron posible que este programa fuera ejecutado en República Dominicana.

A los dos directores de esta tesis:

Dr. José Manuel Tomás Miguel, Tutor.

No tengo palabras que puedan expresar mi agradecimiento porque como profesional tu capacidad la demostraste en cada paso y a cada momento en este arduo proceso y como maestro y ser humano fuiste realmente un guía y amigo que creyó en mí, me orientó, me exigió y alentó para llegar a este especial momento para mí.

Dra. Patricia Sancho Requena, Tutora

Gracias por tu tiempo, dedicación y profesionalidad para tener este resultado. Igualmente no tengo palabras para agradecerte.

Aurelio Polanco

Al profesor por sus valiosas sugerencias y aportes. Gracias por compartir sus conocimientos y experiencias.

A LOS PROFESORES Y COMPAÑEROS

Del programa doctoral Psicología Educativa y Desarrollo Humano, de todos tengo sus conocimientos, experiencia y gratos recuerdos.

Mención especial a la maestra

Dra. Brunilda Peralta, colega y amiga, un ángel que llegó a mi vida

A la Dra. Nancy Urbáez, colega y amiga, gracias por tu seguimiento, tus constantes palabras de ánimos, tus sugerencias y aportes.

EN MI ALMA MATER

A cada uno de los docentes que accedió a ser parte de la muestras, por ellos esta investigación. Al equipo de jóvenes que arduamente colaboró en la recolección de los datos. A las autoridades, la Dirección de Servicios Bibliográficos, Dirección de Recursos Humanos General y Recursos Humanos Académicos. La maestra Noris de la Cruz, Directora de la Escuela de Psicología, colega y amiga entrañable, gracias por tantas oraciones. Mis compañeros de la EAPPDA en especial la profesora y entrañable amiga Cynthia Padilla y al director profesor Miguel A. Comprés, por su paciencia y apoyo en mis ausencias laborales.

A MIS FAMILIARES Y AMIGOS

Los que estuvieron mano a mano, porque las condiciones se lo permitieron y los a través de sus palabras y comprensión me fortalecieron:

Mi esposo y compañero de larga vida José Miguel Estévez, por tu comprensión y apoyo mi hija Nayrobi Estévez, por darme ánimos en mis angustias y cansancio. Eunice Ureña, mi hermana y amiga, no tengo como pagarte, así como a mi sobrina Michelle Aquino Ureña, joven talentosa. Mi hija del alma Eimy Nikaury Estévez, por aportarme tus conocimientos y hacer tuyo este esfuerzo.

A mis padres y hermanos, el ejemplo y enseñanza que me dieron me llevó hasta aquí.

Gracias Padre Celestial tú fuiste mi mayor roca y fortaleza

INDICE

Índice de Tablas	i
Índice de figuras	ii
Capítulo 1: Introducción	1
1.1-Educación Superior en República Dominicana: antecedentes y evolución	21
1.1.- Marco global de la Educación Superior	21
1.2.- La educación superior en República Dominicana	24
1.3.- Regulación y objetivos de la educación superior en República Dominicana	25
1.4.- Las instituciones de educación superior en República Dominicana	26
1.5.- Surgimiento de otras universidades	28
1.6.- El personal docente	29
1.2.-La Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Surgimiento, desarrollo y actualidad.	30
1.2.1.-Orígenes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo	30
1.2.2.-Filosofía: misión, visión y valores	31
1.2.3.-Estructura organizacional de la Universidad Autónoma de Santo Domingo	32
1.2.4.-Los docentes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo	33
1.2.5.-Requisitos de ingreso	34
1.2.6.-Deberes del personal académico	35
1.2.7.-La jubilación del docente uasdiano	36
1.3.- Calidad en la práctica educativa y desempeño docente	36
1.3.1.-La calidad en la práctica docente: el docente y su rol en el nuevo siglo	36
1.3.2.-Docencia de calidad	39
1.3.3.-Componentes de la calidad	40
1.3.4.-Rol y perfil del docente universitario	47
1.3.5.-Perfil del docente universitario de la UASD	51
1.3.6.-El docente ante el nuevo siglo	52
1.3.7.-Desafíos relevantes en la educación dominicana	54

1.3.8.-El Docente como Trabajador: desempeño laboral y/o desempeño profesional	57
1.3.9.-Fases de la función docente	61
1.3.10.-Factores que influyen en el desempeño docente: clasificación	62
1.4.- Satisfacción con la vida y satisfacción laboral del docente	80
1.4.1.-Satisfacción con la vida	81
1.4.2.-La satisfacción laboral	84
1.4.3.-Teorías que explican la satisfacción laboral	89
1.4.4.-Satisfacción laboral del docente universitario	91
1.4.5.-Factores que influyen en la satisfacción laboral del docente	95
1.4.6.-Diferentes formas de evaluar la satisfacción laboral	102
1.5.-El síndrome del burnout en profesores: definición y dimensiones	105
1.5.1.-El estrés laboral como antesala al síndrome de burnout	105
1.5.2.-El síndrome de burnout: conceptualizaciones	108
1.5.3.-Profesiones más propensas a padecer el síndrome de burnout	111
1.5.4.-Dimensiones que componen el burnout	114
1.5.5.-Secuencia de desarrollo de las dimensiones del burnout	114
1.5.5.1.-Golembieswski, Munzenrider y Carter	115
1.5.5.2.-Modelo de Leiter y Maslach	116
1.5.5.3.-Modelo de Leiter	117
1.5.5.4.-Modelo Lee y Ashforth	118
1.5.5.5.-Modelo Gil-Monte, Peiró y Valcárcel	118
1.5.6.-Clasificación de modelos teóricos que explican la aparición y desarrollo del burnout:	119
1.5.6.1.-Shaufeli y Buunk	119
1.5.6.2.-Gil-Monte y Peiró	129
1.5.6.3.-Quinceno y Vinaccia	131
1.5.7.-Factores y/o variables que pueden incidir en el desgaste profesional o burnout en los profesores	133
1.5.6.8.-Evaluación del burnout	151
1.5.6.9.-Prevención e intervención del burnout	152
1.6.- Personalidad del docente	154

1.6.1.-Definición de la personalidad según planteamientos de diferentes teorías	154
1.6.2.-Teorías del desarrollo de la personalidad y sus diferentes enfoques	156
1.6.3.-Los rasgos de personalidad y su asociación con la calidad, bienestar o satisfacción con la vida	169
1.6.4.-Evaluación de la personalidad	170
1.6.5.-El docente y su personalidad	171
1.6.6.-Personalidad del docente y su efecto en la interacción en el aula	172
1.6.7.-Personalidad del docente y su relación con el desempeño en el trabajo	173
1.6.8.-Personalidad del profesor de la UASD y la predicción del desempeño laboral	177
1.7.-Los valores en el docente universitario y la incidencia en su práctica docente	179
1.7.1.-Definición de valores y sus características	179
1.7.2.-Perspectivas que explican los valores	181
1.7.2.1.-Perspectiva sociológica	181
1.7.2.2.-Perspectiva de Maslow y Rokeach	182
1.7.2.3.-El estudio de los valores en los años 70: estructura social y valores	184
1.7.2.4.-El estudio de los valores durante los años 80 y 90: teorías transculturales	185
1.7.2.5.-El modelo de Hofstede	186
1.7.2.6.-El modelo de Triandis	187
1.7.2.7.-El modelo de Schwartz	188
1.7.3.-Formas de medir o evaluar los valores	189
1.7.4.-Educación y valores	192
1.7.5.-El papel de la educación superior y de los profesores universitarios en la formación de valores.	195
1.7.6.-Valores del trabajo y valores de las organizaciones	205
1.7.7.-La UASD como institución socializadora de valores	206
1.7.8.-La UASD como expresión de la sociedad dominicana	208
Capítulo II. Objetivos	211
2.1.-Objetivo general	212
2.2.-Objetivos específicos	212
2.3.-Supuestos/hipótesis de partida	213

Capítulo III. Métodos	215
3.1.-Muestra y procedimiento	216
3.2.-Instrumentos de medida	218
3.3.-Análisis estadísticos	220
Capítulo IV. Resultados	223
4.1.-Características descriptivas del docente universitario	224
4.1.1.-Total muestra estudiada	224
4.1.2.-Variables demográficas	228
4.1.3.-Descriptivos por Facultad	237
4.1.3.1.-Medias variables cuantitativas por Facultad	238
4.2.-Características sociodemográficas y educativas relacionadas con la calidad de vida	
4.2.1.-Características sociodemográficas y educativas que afectan la satisfacción laboral.	244
4.2.2.-Características sociodemográficas y educativas que afectan al burnout del docente.	247
4.2.3.-Características sociodemográficas y educativas que afectan el éxito docente	250
4.2.3.1.-Efectos de las variables cualitativas sobre el éxito docente	251
4.2.3.2.-Significancia de las variables cuantitativas sobre el éxito Docente	252
4.3.-Variables Personales asociadas a la Calidad Educativa	253
4.3.1.-Variables que afectan a la Satisfacción del Personal Docente	253
4.3.1.1.-Satisfacción con Valores	254
4.3.1.2.-Satisfacción con variables de Personalidad	255
4.3.1.3.-Satisfacción con Autoestima General	255
4.3.2.-Variables que afectan al Desgaste Laboral	256
4.3.2.1.-Burnout con Valores	257
4.3.2.2.-Burnout y Personalidad	258
4.3.2.3.-Burnout con Autoestima	259
4.3.3.-Variables que contribuyen al éxito docente entre el alumnado	260
4.4. Un modelo estructural integrador	262
V.-Discusión y conclusión	266

VI.-Limitaciones en la investigación y Prospectiva	305
VII.-Referencias bibliográficas	309
VIII.-Anexos	333

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación matriculación universidades República Dominicana con la UASD 2006-2009	12
Tabla 2. Matriculación IES por áreas de conocimiento, 2006-2009	55
Tabla 3. Teorías sobre la satisfacción laboral	89
Tabla 4. Fases propuestas o estado del síndrome del burnout	116
Tabla 5. Modelos psicosociales para el estudio del burnout	130
Tabla 6. Resumen modelos que explican el burnout	131
Tabla 7. Variables predictoras del burnout	147
Tabla 8. Características de las cinco grandes dimensiones de la personalidad	164
Tabla 9. Características de los cinco grandes rasgos de la personalidad	165
Tabla 10. Comparación dimensiones de teorías de los cinco grandes rasgos de la personalidad.	168
Tabla 11. Métodos de evaluación de la personalidad	170
Tabla 12. Codificación de la Facultades y escuelas de las que se muestrearon los profesores.	225
Tabla 13. Relación de profesores que cumplen e incumplen los criterios por escuelas docentes, así como número de encuestas recuperadas.	225
Tabla 14. Frecuencia de criterios Cumplen (C) y No Cumplen (NC) con características de buen profesor.	227
Tabla 15. Contingencia en función de cumplir, no cumplir y la Facultad de pertenencia.	227
Tabla 16. Frecuencia de los grados de titulación de la muestra de Profesores válido para estudio.	228
Tabla 17. Contingencia de cumplimiento/incumplimiento y titulación alcanzada.	228
Tabla 18. Frecuencia C/NC con criterios de buen profesor por Titulación que se está cursando.	229
Tabla 19. Contingencia C/NC por Titulación que se está Cursando	229
Tabla 20. Frecuencia número de alumnos aproximado por cuatrimestre	230
Tabla 21. Contingencia C/NC por número de alumnos aproximado por cuatrimestre.	231

Tabla 22. Frecuencia actividades extras/otros trabajos	232
Tabla 23. Contingencia C/NC por actividades extras/otros trabajos	232
Tabla 24. Diferencias de medias según variables demográficas	232
Tabla 25. Variable Personalidad con las dimensiones que la componen	234
Tabla 26. Variable burnout con dimensiones que la componen	235
Tabla 27. Variable Autoestima de Rosenberg	235
Tabla 28. Satisfacción del Docente	236
Tabla 29. Variable Valores con sus tres dimensiones	236
Tabla 30. Frecuencia casos por escuela docente	237
Tabla 31. Comparación medias variable Personalidad	238
Tabla 32. Comparación de media variable Burnout	240
Tabla 33. Comparación medias de Autoestima	241
Tabla 34. Comparación medias variable Satisfacción	242
Tabla 35. Comparación medias variable valores en sus tres componentes	243
Tabla 36. Pruebas post-hoc de comparación de las medias de satisfacción laboral y vital en función de la facultad.	245
Tabla 37. Correlación variable Satisfacción/sociodemográficas cuantitativas	247
Tabla 38. Correlaciones variables burnout/sociodemográficas cuantitativas	249
Tabla 39. Variables cuantitativas/ éxito docente	252
Tabla 40. Correlaciones variables Satisfacción/Valores	254
Tabla 41. Correlación variable de satisfacción con la personalidad	255
Tabla 42. Correlaciones entre las variables de satisfacción y la autoestima general	256
Tabla 43. Correlaciones burnout y valores	257
Tabla 44. Correlaciones de las dimensiones de burnout y las características de Personalidad.	258
Tabla 45. Correlaciones burnout y la medida de personalidad	260
Tabla 46. Pruebas t de Student con variables que contribuyen al éxito docente	261

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución matrícula UASD 2011-2 por centro y subcentro regional	28
Figura 2. Personal docente en las IES 2006-2009	29
Figura 3. Aspectos individuales que influyen en la satisfacción laboral	96
Figura 4. Golembieswski, Munzenrider y Carter	115
Figura 5. Secuencia burnout Modelo de Leiter y Maslach	117
Figura 6. Secuencia burnout Modelo de Leiter	117
Figura 7. Secuencia burnout modelo de Lee y Ashforth	118
Figura 8. Secuencia burnout Modelo Gil-Monte, Peiró y Valcárcel	119
Figura 9. Relación de los valores propuestos por Schwartz	191
Figura 10. Porcentajes de hombres y mujeres profesores	224
Figura 11. Modelo inicial de predicción de la satisfacción laboral a través del burnout en docentes universitarios.	263
Figura 12. Modelo final de predicción de la satisfacción laboral a través del burnout en docentes universitarios.	264

CAPITULO I: INTRODUCCION

La presente propuesta de investigación denominada **Factores Personales Relevantes de la calidad de Vida Docente en Profesores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo: Un estudio exploratorio**, nace como resultado de los estudios predoctorales del programa “Doctorado en Psicología Educativa y del Desarrollo Humano”, enmarcado dentro del acuerdo entre las Universidades de Valencia-España y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), República Dominicana. Para el desarrollo del mismo se abordaron los aspectos teóricos propios de la temática, considerando como factores relevantes: la satisfacción, burnout, personalidad del docente, y los valores del mismo.

El estudio de un fenómeno tan complejo como el planteado, y pese a la importancia de las variables individuales asumidas como factores personales, requiere ser abordado desde la prudencia investigadora multidimensional, por lo que en el presente estudio se van a considerar diversas variables de carácter socio-demográficas (la edad, el sexo, los años de labores en la institución, la cantidad de grupos a los que imparte clases, las horas dedicadas a actividades laborales en la UASD tanto internas, como externa (fuera de ella) comúnmente consideradas en las investigaciones de campo que se realizan.

El interés por realizar la presente investigación comienza a surgir en la asignatura Desarrollo del Ciclo Vital, de los estudios predoctorales (DEA), al estudiar el concepto de generatividad, específicamente del docente. Esa necesidad de cuidar y ayudar, que se puede observar a través del trato con los estudiantes, cuando se les aconseja sirviendo, a veces, no sólo de maestro sino de amigo y que se supone debe estar presente en todas las personas que se dedican a este tipo de trabajo pero que, al parecer, no todos los docentes cuentan con esta condición. Lo que acarrea la presencia o no de la generatividad en las personas y en este caso en el docente y con las variables estudiadas en esta investigación.

Igualmente, al estudiar el burnout como un síndrome que puede ser desarrollado por el profesor, y cuya aparición puede verse influenciada por aspectos como la personalidad del mismo, aspectos propios de la institución, en cuanto a condiciones físicas y motivante y que puede tener consecuencias negativas en su práctica docente.

A lo anterior se le agrega el hecho de escuchar, por un lado, a algunos maestros expresar su descontento de la labor docente por el exceso de estudiantes en las aulas, así como las condiciones económicas y ambientales, que le brinda la institución y por el otro, a estudiantes quejarse y cuestionar el comportamiento de algunos de sus maestros, en torno al trato de éstos para con ellos y prácticas poco éticas, como lo es el obligarlos a comprar los libros que ellos escriben o folletos o el tener que asistir a seminarios o cursos de forma obligatoria, bajo amenaza, incluso, de que reprobarán la asignatura si no lo hacen.

Otro hecho motivante lo fue el resultado de la tesis doctoral de la maestra Mabel Gómez, en torno a los valores exhibidos por los estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

Llama a reflexión a la institución (UASD), sus autoridades y a toda la comunidad universitaria el resultado de la Tesis Doctoral de la maestra Mabel Gómez, cuyo objetivo fundamental era realizar un análisis de los dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de la UASD y su relación con los valores pro-sociales establecidos por la institución, encontrándose en los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos que dichos dominios motivacionales y valores de los estudiantes de la UASD no estaban en consonancia con los valores explicitados en el Citado Estatuto Orgánico. Destaca en los resultados de esta investigación que los valores de los estudiantes de inicio, mitad y final de carreras difieren.

Los estudiantes de inicio de carrera presentan una orientación individualista-colectivista, mientras que los de final de carrera muestran preferencia por valores marcadamente individualistas, lo cual es más notorio en las facultades de Medicina e Ingeniería más notorias estos hallazgos. Igualmente se encontró que la preferencia de los dominios o dimensiones de los sujetos de carreras de la Facultad de Humanidades y demás facultades estudiadas no están en consonancia con los valores explícitos en el Estatuto Orgánico de la UASD (2013), ya citados.

El tema de los Factores Personales Relevantes de la calidad de Vida Docente en Profesores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) implica, para la investigadora, considerar cómo la personalidad, la satisfacción, el burnout y los valores del

docente, se relacionan con la edad, el sexo, los años de labores en la institución, la cantidad de grupos a los que imparte clases, las horas dedicadas tanto internas como externamente en la UASD. Estos factores poseen mucha influencia en la calidad de vida docente en el ámbito laboral (la UASD), en el sano desenvolvimiento de las actividades que el mismo debe realizar en el trabajo de impartir clases para este sea de calidad para la institución y para los estudiantes que lo reciben.

Hablar de calidad de vida tiene implicaciones en las cuales se conjuga lo subjetivo con lo objetivo, y no hay una respuesta concluyente para decir cuando una persona es totalmente feliz o realmente tiene calidad de vida. En ese sentido, se sugiere que el bienestar depende tanto de condiciones económicas favorables, como de condiciones psicológicas (Gómez, Villegas, Barrera y Cruz, 2007).

Cuadra y Florenzano (2003) coinciden con Gómez *et al* (2007) cuando dice que el bienestar psicológico es más que simplemente una vida feliz, involucra aspectos también negativos como el dolor, momentos difíciles y cómo el ser humano le da un significado y lo convierte en algo digno.

Cardona y Agudelo (2005) refieren en torno al concepto calidad de vida, que este se remonta al siglo pasado. Lo que se consideraba como bienestar evoluciona y se difunde sólidamente en la posguerra (1945-1960), en parte como producto de las teorías del desarrollismo económico y social que reclamaban el reordenamiento geopolítico y la reinstauración del orden internacional, una vez consumada la segunda guerra mundial. Esta concepción fue cuestionada por parte de otras escuelas y disciplinas. Estos autores señalan que luego el término se consideró en dos vertientes, diferenciadas claramente en el lenguaje cotidiano de la población en general. Uno de estos hace alusión al estado de felicidad y el otro en el contexto de la investigación científica. En este sentido son variados las teorías y postulados que hacen planteamientos sobre este constructo.

La calidad de vida abarca una serie de dimensiones de las experiencias humana que se corresponde con la satisfacción de las necesidades. Esta satisfacción y la consecución de una elevada calidad de vida se deben buscar donde lo objetivo y subjetivo se funden (Gómez, 2006).

En torno a la calidad de vida del docente universitario Guevara y Domínguez (2011) destacan dos componentes que se podrían organizar en dos dimensiones mutuamente determinadas: la individual y la colectiva. La individual incluye las necesidades fisiológicas (alimentación, agua, aire), necesidades de protección (seguridad, protección), familia (apoyo familiar, apoyo de la pareja), educación (formal e informal), trabajo (condiciones de trabajo, autoformación y desarrollo personal, categoría del profesor en el escalafón universitario, acreditación como investigador), transcendencia profesional (proyección en estudiantes, institucional y social), recreación (individual y familiar), bienes materiales (vivienda, vehículo, servicios básicos, servicios médicos, seguro médico, previsión social, acceso a internet y a tecnología avanzada), autoimagen y autoestima, autorrealización. La colectiva podría incluir: movilidad social, red de apoyo social (amistades, instituciones, comunidades), apoyo gremial y el reconocimiento (del grupo familiar, de sus pares y de la sociedad).

Gil-Monte (2005) refiere que resulta necesario considerar los aspectos de bienestar y salud laboral a la hora de evaluar la eficacia de una determinada organización, ya que la calidad de vida laboral y el estado de salud física y mental que conlleva tiene repercusiones sobre la organización (ausentismo, rotación, disminución de la calidad, etc.) y en la sociedad en sentido general.

Siendo el trabajo una dimensión de la calidad de vida individual y la universidad el espacio donde se realiza esta actividad laboral, la calidad de vida del docente adquiere una variante, que es la calidad de vida laboral.

El término Calidad de Vida Laboral, en conjunto, está relacionado a otros conceptos como son: Motivación en el Trabajo, Cultura Organizacional, Clima Organizacional y Satisfacción Laboral y forman parte de la mayoría de las investigaciones realizadas en cuanto a entorno laboral se entiende (Pérez, 2013).

Pérez (2013) expresa que la calidad de vida docente en el área organizacional laboral contempla una perspectiva de tipo global o ecológica que involucra además del ambiente laboral, a la familia y a la comunidad, integrando tres categorías de variables (Reimel, 1998; en Pérez, 2013):

- a. Las objetivas, referentes a los aspectos físico-materiales y sociales del contexto laboral.
- b. Las subjetivas, referentes a la percepción y evaluación hecha por la persona.
- c. Lo socio demográfico, referentes a las condiciones particulares de los empleados en términos de edad, género, departamentos, año de servicio.

Pérez (2013) define la calidad de vida laboral como un estilo de eficiencia organizacional que admite la percepción que el individuo realiza de las condiciones en que trabaja. En otras palabras, la calidad de vida laboral supone un conjunto de condiciones en el trabajo que afectan de manera directa e indirecta a los trabajadores, en la forma en cómo son interpretadas por éstos.

Herranz (2004), coincide con Pérez (2013) al plantear que resulta probable que el entorno laboral o las condiciones de trabajo influyen en la calidad de vida laboral psicológica que experimentan los trabajadores. Por lo tanto, cuando se define la calidad de vida laboral de los trabajadores es necesario atender tanto a determinantes objetivas como subjetivas. Herranz (2004) concluye definiendo el término calidad de vida laboral como la forma en que se produce la experiencia laboral, tanto en sus aspectos objetivos (condiciones, seguridad, higiene, salario, etc.) como subjetivos (la forma en que dicha experiencia es vivida por el trabajador. La calidad de vida laboral está relacionada con la calidad de vida general.

Grady (1984, en Herranz, 2004) indica que las características de una organización que contribuye a mejorar la calidad de vida laboral están relacionadas en dos sentidos: por un lado, con la seguridad en el trabajo, la paga y las primas y, por otro lado, con aspectos que tienen que ver con los recursos humanos, como son: oportunidades de formación y progreso, el valor que la organización otorga a la creatividad, a la participación y a la existencia de una buena comunicación entre los trabajadores. Igualmente Grady considera, que la calidad de vida laboral está influida por una serie de características del puesto como son: seguridad, autonomía, variedad, responsabilidad o que permita experiencias significativas, enriquecedoras y de cierto desafío personal.

En procura de mejorar esa calidad de vida del docente uasdiano y que esto a su vez tenga un efecto positivo en su desempeño, en el ejercicio de una práctica docente de calidad se hace necesario, por lo tanto, estudiar las variables planteadas (personalidad, satisfacción, burnout y

valores con variables demográficas como la edad, el sexo, los años de labores en la institución, la cantidad de grupos a los que imparte clases, las horas dedicadas tanto internas como externamente en la UASD). De igual modo se debe determinar si los factores planteados guardan alguna relación entre ellos, igualmente, es preciso identificar las cualidades personales presentes en el maestro que favorecen el buen desempeño, y a través de los resultados, fortalecer el perfil requerido del docente que ingresa a la UASD y proponer estrategias que favorezcan conductas que promuevan una práctica docente ética y con calidad.

Ayan y Kocacik (2010) expresan que los profesores se cargan de responsabilidades importantes en el proceso educativo. La productividad y la eficacia de ellos están influenciados por la promoción, carga, seguridad en el empleo, el nivel tecnológico, la carga horaria y el horario de trabajo, que todos están determinados principalmente por sus instituciones y la influencia de las características cognitivas, tales como la edad, el género, la estructura familiar y, finalmente, la influencia de la personalidad tipos y características, actitudes y comportamientos, valores sociales, de competencia y otras características de la personalidad de los profesores.

De acuerdo con lo anterior, el profesorado que no cuenta con recursos personales y profesionales para asumir exitosamente estas demandas mostrará con cierta frecuencia el estupor propio de quien permanece descontextualizado, recién aterrizado en un país en el que no conoce el idioma y en el que intenta desenvolverse en vano. (Fernández, 2011). Para hacer frente a la realidad planteada por Ayan y Kocacik (2010), el profesor requiere tener un perfil acorde con el rol que va a desempeñar. Zuñiga y Jopia (2008) se refieren al perfil del docente de la siguiente manera:

Un tipo de profesor deseable (con características personales y profesionales deseables para la universidad), probada competencia profesional, condiciones para alcanzar competencias en pedagogía universitaria, emprendimiento, manejo del idioma inglés y manejo de las Tics, adulto joven, experiencia en docencia universitaria y/o actividades académicas, con postgrado y línea de investigación, habilidades de comunicación y relaciones interpersonales, capacidad de trabajo en equipo, productividad en publicaciones, capacidad para gestionar programas de estudios, capacidad para estimular el auto aprendizaje y el trabajo solidario e interdisciplinario, ser un especialista y un didacta en su disciplina, abierto a la innovación, con disposición al diálogo y aceptación a la diversidad (p.37).

El buen docente, además de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje del área que enseña, contribuye a formar la personalidad total del universitario en los aspectos intelectual, cultural, artístico, deportivo, ético y religioso; en los campos de la salud física y mental; en la maduración de la personalidad; en la actitud de servicio a la sociedad. Personalidad total que deberá caracterizar el egresado (Neira, 2008).

Cabalín y Navarro (2008) citan diversos estudios que hablan de algunas características de los docentes, entre los que señalan a Das (1996), quien define un buen docente como aquel que explica la materia con claridad, presenta la materia ordenada, posee un buen dominio del tema, está actualizado, Cataldi (2004), donde se identifican cinco aspectos que los estudiantes desean de sus docentes: sean justos, pacientes, claros en sus explicaciones, que explique las veces que sea necesario, que muestren interés por sus alumnos, Snadden (1996), quien menciona que para los estudiantes un buen docente es aquel que: genera un clima de confianza, permite la participación activa, demuestra interés en el aprendizaje de sus alumnos, exhibe una orientación humanista y entrega retroalimentación positiva.

El papel que juegan los docentes trasciende más allá de la formación de sus estudiantes. Implica un aporte al desarrollo de los pueblos, a través del proceso educativo. La Educación, en sentido general, representa para el desarrollo de los países un aspecto fundamental que no solo contribuye y se toma como uno de los parámetros para evaluar el nivel de desarrollo de los mismos, sino que a través de ella, además, se puede contribuir en la formación de una sociedad sana, cimentada en valores, que promueva una cultura de paz.

Las instituciones, escuelas públicas y privadas, politécnicos, institutos de educación superior y las universidades, es en donde se llevan a cabo los procesos para transmitir esos conocimientos y que éstos sean de calidad y cumplan con los objetivos de formar personas con competencias técnicas en condiciones humanas que favorezcan la convivencia. Actualmente, nadie duda de que la calidad de la enseñanza sea algo que viene de la mano de la calidad del profesorado y de los recursos disponibles. Ambas condiciones van indisolublemente unidas (Torres, 1998).

En el caso particular de esta investigación, se hace referencia a la educación superior y muy específicamente haciendo énfasis en uno de los actores que en ella intervienen, el profesor como catalizador del conocimiento.

Refiriéndose a la educación superior, Silié (2003) destaca que ésta obedece a un sistema integrado, que establece medios, para absorber y difundir los conocimientos científicos y procedimientos técnicos, conducentes fundamentalmente a darle sentido claro a los valores y potencialidades en el proceso global para el desarrollo. Para sustentación de tan importantes fines, la Universidad ha de consolidarse y apuntalar su organización, adecuando su estructura a la realidad y demanda nacionales.

En el caso de la República Dominicana, la Ley 139-01 de Educación Superior Ciencia y Tecnología, en el artículo 5, señala que la educación superior en República Dominicana es fundamental para el desarrollo de la sociedad, en tanto que de ella depende su capacidad de innovación y promueva la producción, apropiación y aplicación del conocimiento para el desarrollo humano sostenible, y la promoción de valores y actitudes que tiendan a la realización del ser humano, ampliando sus posibilidades de contribuir al desarrollo de la sociedad en su conjunto y a la producción de bienes y servicios.

En torno a la educación superior, Morín (1999, en Cabalín y Navarro, 2008), expresa que hay que replantearla desde una perspectiva más humana y que ésta debe estar orientada a contribuir con el desarrollo integral de los actores involucrados en el proceso socioeducativo: profesores y estudiantes.

Para González (2000) no solo se aprenden conocimientos y habilidades, sino también valores y sentimientos, que se expresan en la conducta del ser humano como motivos de actuación, donde el profesor se convierte en un guía que conduce al estudiante por el camino del saber, estableciendo relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión. Fierro y Carbajal (2003) afirman: “Toda práctica docente transmite valores, aun sin proponérselo” (p.3).

La UNESCO, en la Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada en París en el 1998, catalogo a los problemas de la enseñanza superior, y de la educación en general, como

uno de los retos más importantes que tiene que enfrentar la sociedad dentro de la perspectiva del siglo XXI. Igualmente se plantea en dicha conferencia la importancia del personal docente y la urgencia de contar con un sistema que contribuya al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.

Asimismo, la citada conferencia hace énfasis en aspectos propios del docente que repercuten en el proceso enseñanza-aprendizaje, como son las calificaciones académicas de los docentes, su competencia pedagógica, sus condiciones de vida y de trabajo, sus cualidades humanas y morales, así como su cultura general.

Silié (2003) se refiere a la influyente presencia del profesor en el ámbito de sus actuaciones académicas, convirtiendo su individualidad, muchas veces, en verdadero representativo de dignidad y símbolo de sabiduría con sentido supraindividual para ser emulado. Aunándose en éste como atributos propios del ser, la idealidad de la enseñanza, la exquisitez de la espiritualidad, el don maravilloso de la palabra culta, el contenido admirable del saber y atributos éticos de las personas que rinden culto permanente al recto vivir.

Good y Brophy (1983) plantean dentro de las cualidades esenciales del maestro para tener éxito en la conducción de un grupo escolar: la disposición jovial, amistosidad, madurez emocional, sinceridad, inspirar confianza y otras cualidades que manifiestan un adecuado ajuste personal y salud mental. Los profesores que presentan problemas en estas dimensiones no serán buenos conductores de grupo, por buenos que sean sus métodos. Los profesores pueden ejercer profundos efectos socializadores sobre los alumnos, pero para poder conseguirlo necesitan conocer su participación personal en tal decisión.

Ciertamente, las cualidades del maestro son esenciales para que éste juegue su rol con calidad, pero no es menos cierto que algunos aspectos del entorno de la institución pueden reforzar comportamientos favorables para un buen desempeño como profesor, pero también pueden influir negativamente en el mismo.

En los últimos años, se ha generado una cantidad abrumadora de investigaciones, declaraciones y hechos cotidianos que insisten en que existe un malestar docente (González, 2008; Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya, y Huertas, 2005; Barona, 2003; Esteve, 1994, entre

otros). Los profesores y profesoras manifiestan importantes sentimientos de frustración, dicen que no se sienten motivados de manera adecuada, admiten incluso un cierto estancamiento profesional, cuando no también, una cierta apatía.

Esa insatisfacción a la que se hace referencia en el párrafo anterior da lugar a una cotidianidad laboral vivida con un sentimiento y una aspiración de “ir sobreviviendo”, hasta que exista alguna otra vía de escape a un nivel educativo mejor, más prestigioso o, incluso, a otro trabajo diferente al de la enseñanza (Torres, 1998). Una percepción de la realidad similar es la que explica no sólo el estrés de bastantes docentes, sino también enfermedades mentales más serias (Estévez, 1987, en Torres, 1998).

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), presentó, en el año 2012, el Programa Reformulación de la Formación Docente, en el cual se refieren a la satisfacción del personal docente estudiado a través de doce informes institucionales (que representaba una población de 816 profesores); se expresa que más de un 70% de su personal se siente satisfecho con el tipo de contratación que le proporciona la institución. Para sustentar la respuesta de los docentes, una de las Institución Educación Superior (IES) la basa en los incentivos que proporciona a sus profesores, los cuales consisten en el tipo de nombramiento que reciben, el otorgamiento de contratos especiales, participación en programas de formación y actualización permanente, así como en las actividades recreativas y culturales promovidas por la institución.

No obstante la presentación de dichos análisis al propio Programa Reformulación de la Formación Docente del MESCyT del 2012, le llama la atención el hecho de que se tomen esos parámetros para motivar a los profesores y lograr los niveles de satisfacción adecuados.

Estas informaciones suministradas por las IES deben constituirse en un llamado a la atención de quienes se relacionan con la formación docente, puesto que este tipo de contratación no estimula el compromiso con la institución ni el sentido de pertenencia requerida. Para el MESCyT del 2012:

La excesiva carga docente, muchas veces hasta cuarenta horas semanales, sin que esto implique dedicación exclusiva a la institución, el pluriempleo y las insuficiente remuneración al trabajo profesional del servidor universitario, son obstáculos para una labor productiva al interior de la IES, a la vez que les sean gratificantes en términos personales (p.125-126).

En los planteamientos de dicho programa, se hace énfasis que hay que considerar otros elementos para que los y las docentes desarrollen el sentido de pertenencia con las instituciones para las cuales prestan sus servicios como docentes, entre las cuales citan: el clima académico, trato considerado, reconocimiento al mérito, estímulo a la producción y a la creatividad, espacios de encuentro, políticas y programas de asistencia en momentos difíciles, tiempo y recursos para la actualización y formación continua.

En el caso de los docentes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo que deben enfrentarse a una sobrepoblación en sus aulas, con condiciones físicas aún en muchos casos no adecuadas, con escasos recursos económicos por presupuesto gubernamental deficiente, y aunque es una de las universidades con mejor escala salarial existe un sentimiento manifiesto de insatisfacción, que se puede observar a través de las constantes huelgas profesoras convocadas por el gremio de los docentes Federación de Asociaciones de Profesores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (FAPROUASD), en demanda no solo de mejores salarios, sino además de mejores condiciones físicas, desmonte de las 40 horas de carga docente, etc.

La UASD, por ser la universidad del Estado, tiene costos por matriculación muy por debajo de todas las universidades del país, lo que lleva a una gran cantidad de jóvenes que son de escasos recursos a ingresar a ella y esto unido a la falta de profesores hace que las aulas, en muchos casos, tengan hasta 100 estudiantes. Sobre este punto, Zabala (2003) refiere que las clases numerosas, contribuyen en el fracaso escolar y el abandono se incrementa notablemente. El contacto entre profesor y alumno (individual) acaba siendo mínimo. Además, las clases numerosas reducen considerablemente esa interacción colaborativa entre docentes y estudiantes, esta se produce únicamente en la medida en que el profesor los conoce y puede seguir su proceso de aprendizaje.

Cuando las clases son numerosas la interacción y la dinámica alumno profesor no puede darse igual que en aulas donde la cantidad de estudiantes es mucho menor, sin considerar el

hecho de que esto conlleva a duplicar los esfuerzos y energías del maestro, agotándolo y en muchos casos afectando su salud física, psicológica y emocional.

La UASD cuenta en sus aulas con poco menos del 50% de la población estudiantil matriculada en las 33 universidades registradas, según extracto extraído de los datos estadísticos registrados en el Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 2006-2009, p.88, tal como se muestra en la tabla 1 (tomado de MESCyT, 2011).

Tabla 1. Comparación matriculación universidades República Dominicana con la UASD 2006/2009.

Matricula								
	2006-1	100%	2007-1	100%	2008-1	100%	2009	100%
Universidades en sentido General.	281,335	100%	304,613	100%	344,265	100%	363,952	100%
La UASD	129,440	46.01	137,923	45.28	168,665	48.99	166,296	45.69

En el caso de los docentes, de los 11.111 docentes registrados en el año 2002 en 40 Instituciones de Educación Superior en República Dominicana, el 22.3% corresponde a la UASD y un 9.9% a la Universidad Tecnológica Santiago (UTESA), es decir, en conjunto sólo esas dos universidades absorbían a más de la tercera parte del profesorado.

Dejando de lado la parte negativa por la sobrepoblación de sus aulas y considerándolo desde el punto de vista de cómo la UASD impacta a la sociedad dominicana es notorio, por lo tanto, que si impactamos a sus egresados, no sólo a través de una formación académica de calidad sino a través de principios, éticos morales se podrá ir cosechando una nueva generación.

Papalia y Wendkos (2009, en Gómez, 2009), señalan que los estudiantes cambian en respuestas a otros estudiantes que desafían puntos de vistas y valores sostenidos por mucho tiempo, a la cultura misma del estudiante, que es diferente a la cultura de la sociedad en su conjunto, al currículo, que ofrece nuevas ideas y nuevas maneras de pensar y a los profesores de la facultad que con frecuencia se interesan en algunos estudiantes y les proporcionan algunos modelos de roles.

León y Bourdierd (2001), señalan que la sociedad en general y la universidad-refiriéndose a la Universidad Autónoma de Santo Domingo-demandan de sus docentes una capacidad que va más allá de su desempeño como especialistas. Su misión es mucho más trascendente por la profunda influencia de su persona en la formación de sus estudiantes. Lo que amerita de la primera universidad del nuevo mundo (la UASD), un personal docente con las competencias técnicas acorde con lo que demandan los nuevos tiempos, pero igualmente con las condiciones personales que aseguren un desempeño óptimo.

Tal como lo cita la UNESCO (1998) en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que si para el mundo laboral la principal riqueza de las empresas radica en su capital humano, con mayor motivo para las instituciones de educación superior por el elevado nivel de complejidad y de exigencias que tienen sus funciones (enseñanza, investigación y servicios). El documento enfatiza que éstas requieren por parte de los docentes y de los investigadores no solo unos niveles de aptitud ciertamente elevada, sino también una voluntad de compromiso y unos valores éticos de acuerdo con las exigencias de una calidad orientada por la pertinencia social.

La situación descrita en los párrafos anteriores justifica la necesidad de indagar la calidad de vida laboral de los docentes de la UASD, investigando la posible relación entre las variables Personalidad, Satisfacción Laboral, Burnout y Valores con la edad, el sexo, los años de labores en la institución, la cantidad de grupos a los que imparte clases, las horas dedicadas tanto internas como externamente. Igualmente, se justifica por el hecho de no encontrarse antecedentes directos sobre el estudio de estos temas conjugados tal como se plantea en esta investigación, en el caso específico de la UASD.

Existen algunas investigaciones, en torno a la satisfacción, como por ejemplo la tesis de grado de Beltrán, Belén y Tiburcio (2001) “Factores Psicosociales que influyen en la Satisfacción de los Profesores en Psicología en la UASD, SEDE”, donde se buscaba identificar, en una muestra de 23 profesores, el nivel de satisfacción de dichos profesores respecto a los incentivos que recibían de la institución. Dentro de los resultados de dicha investigación se destaca que aunque los maestros manifestaban cierta predilección por trabajo, se sentían insatisfechos con los incentivos que recibían.

Respecto al Síndrome del Burnout, se encontraron investigaciones en otros ámbitos educativos (Básica, Media) no así en la UASD directamente. En el caso específico de la UASD, se encontró una tesis de maestría en torno al Estrés en profesores de la Escuela de Comunicación de Social, ya que, como se sabe, el burnout es un estrés prolongado y exagerado, por lo que se entiende que considerar sus resultados sería prudente.

Osorio y Mercedes (2003), investigaron los Niveles de Estrés en Profesores de la Escuela de Comunicación Social de la UASD, en la SEDE. El objetivo fundamental era determinar la incidencia de reacciones de estrés negativo (diestrés) en el profesorado de dicha escuela. Los resultados de esta investigación demostraron que el pluriempleo, los años en servicio en la UASD, la carga académica, la edad, la inestabilidad laboral (por la variación de carga docente cada semestre) y la falta de actividades recreativas en los docentes guardan una relación directamente proporcional con el nivel alto o elevado de estrés, lo cual, concluyen las investigadoras, resulta un gran peligro para la salud física y mental de los docentes.

Por lo anteriormente expuesto es importante conocer, por lo tanto, desde el punto de vista conceptual los planteamientos realizados por quienes han investigado sobre estos temas, cómo describen la relación que tienen estas variables con la calidad del trabajo para una persona, en este caso para quienes se a la práctica docente.

En el caso de la Personalidad del profesor, vale subrayar que la misma está incoada en su voluntad y debe prolongarse a lo largo de su vida como una tendencia de superación y propósito de perfeccionamiento individual, por lo que significa para ejemplarizar las facultades y condiciones de quienes le siguen en el quehacer académico. Para Polk (2006) la personalidad del profesor es un elemento omnipresente en el aula, y la atención que se le preste en cuanto su impacto en los resultados del aprendizaje es bien merecida.

Garbarini (2011) destaca que el docente, con su conocimiento, experiencia, talento y actitudes puede proveer el estímulo para una buena experiencia de aprendizaje y que la personalidad es un elemento vital durante el comienzo del proceso, indispensable de internalizar actitudes y comportamientos que se requieren para vivir en sociedad. El autor añade, además, que sin personalidad, el profesor pierde su esencia, pierde su espíritu y

significado, se convierte en una máquina repetitiva, perdiendo la posibilidad de promover esa fuerte relación docente-alumno.

El mantenimiento de una relevante personalidad del profesor, será siempre influyente en el ánimo y sentimientos más profundos del estudiante, por los efectos paradigmáticos que ello representa en el imperativo de la esencia del ser en formación existencial, que es cuando más efecto producen los ejemplos, por la exigente complementación de la vida de manera instintiva (Silié, 2003).

Por otro lado, un aspecto que influye en la calidad de vida de una persona en su trabajo es la satisfacción por lo que hace. Esto redundará en su comportamiento y en cómo desempeña su rol; qué tan bien se siente con lo que hace, qué tan identificado y satisfecho está, provoca en el trabajador estados anímicos que lo pueden llevar a ver su trabajo como algo gratificante o, por el contrario, como una tortura y, por lo tanto, no tener un desempeño de calidad.

El trabajo es un derecho fundamental de las personas y es esencial que en su ejercicio se provea de todas las condiciones necesarias para lograr el bienestar de los trabajadores. El trabajo es un medio para sustentar la vida y satisfacer las necesidades básicas. Es, además, una actividad mediante la cual las personas afirman su propia identidad, tanto ante sí mismas como ante quienes les rodean, por lo que resulta crucial para el ejercicio de opciones personales, para el bienestar de la familia y para la estabilidad de la sociedad (Leibowicz, 2001).

Para Herranz (2004), coincidiendo con Leibowicz, (2001), el trabajo juega un papel prominente en la vida de los individuos, no sólo porque a éste se dedica una parte significativa de tiempo y energía, sino porque además gracias a él se obtienen compensaciones económicas, materiales, psicológicas y sociales.

En torno al trabajo académico, Silié (2003) afirma que hay que considerar que éste, además de esfuerzo intelectual, muchas veces hasta la fatiga, requiere que se realice con la humanidad debida y quienes lo ejecuten deben poseer una conciencia crítica a base de un conocimiento unitario y coherente de la materia para ser justo a la hora de calificar al estudiante, además de que debe ser consagrado con su labor y mostrar una progresista

sabiduría frente al estudiante. Recalca Silié (2003) que, quien no esté dispuesto a quedar enlazado con tan noble tarea en la inspiración magisterial, será todo lo que se quiera, pero menos trabajador académico; no será un maestro.

Herranz (2004) expresa que en virtud de que la actividad profesional se encuentra muy diversificada y existen algunos trabajos que posibilitan el desarrollo personal y profesional hay otros que no se llega ni al mínimo en la satisfacción de las necesidades como por ejemplo seguridad, autoestima, realización o reconocimiento social. Peiró (1996, en Herranz, 2004) refiere que en función de las condiciones señaladas anteriormente, ofrecen mayor o menor calidad de vida laboral y las personas, en función de sus propias experiencias laborales, perciben mayor o menor calidad de vida en su entorno laboral.

El impartir docencia se convierte en un trabajo que no siempre recibirá las gratificaciones económicas y sociales acordes con las exigencias de la labor que éste realiza. Esto redundará en que quienes lo ejercen no se sientan motivados y surja una insatisfacción en relación a lo que hacen, ejerciendo una influencia negativa en el desempeño docente, que igualmente terminará afectando a quienes reciben el fruto de su trabajo, los estudiantes.

A las dos variables anteriormente mencionadas (personalidad y satisfacción), se agrega la posible aparición del Síndrome de Burnout, como resultado de la excesiva demanda intelectual, física y emocional a lo que se ven expuestos los docentes. A medida que éste avanza en su carrera docente y va enfrentado los inconvenientes propios de la carrera (salario, condiciones ambientales, ambigüedad de rol, etc.), acompañados de la poca o mucha motivación y de su identificación con la labor que realizan, pueden acelerar la insatisfacción por lo que hacen, generando un nivel de estrés en el individuo que puede convertirse en parte cotidiana de su vida.

Los estudios respaldan que las fuentes del estrés en un trabajo concreto, unidas a las características personales, pueden predecir los síntomas del estrés, que pueden revelarse bajo la forma de insatisfacción laboral, mala salud mental, accidentes, intenciones de abandonar la profesión, absentismo, excesivo consumo de alcohol y tabaco, problemas familiares y una larga lista de síntomas psicológicos (Tamez y Pérez, 2009; González, 2008; Travers y Cooper, 1997, entre otros). El burnout no se produce sin desgaste emocional laboral; es

decir, un exceso de demanda de los recursos emocionales durante el desempeño de las tareas propias del trabajo que se realiza (Mediano, 2001).

Para Maslach y Jackson (1979, 1999), citados por Hernández y Olmedo, 2004, el síndrome del burnout consiste en una respuesta psicológica al estrés crónico laboral que compromete tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y pérdida de logro o realización personal, todas ellas referidas a la relación entre el individuo y el ámbito laboral. El agotamiento emocional provoca, en quienes lo padecen, una sensación de cansancio y fatiga, sin energías ni recursos emocionales y no puede dar más de sí. La despersonalización tiene un efecto de distanciamiento; se crea una insensibilidad y falta de empatía hacia los otros y, por último, la pérdida de logro o realización personal, que implica un sentimiento de disminución de la competencia, provocando en la persona una percepción negativa de su propio trabajo, sintiéndose ineficaz e inútil, la autoestima disminuye progresivamente y, como consecuencia, se limita cada vez más la capacidad para desarrollar con éxito el rol profesional. Este sentimiento de insatisfacción e infelicidad con el propio rendimiento laboral se puede extender también a los ámbitos de la vida privada.

Mediano (2001), refiere, en el caso de la personalidad, que hay ciertas personalidades más propensas a desarrollar el síndrome del burnout que otras. Aunque no hay ninguna relación causa-efecto, este es, sin duda, un indicador importante. Dentro de una organización, no importa el tipo, a igualdad de condiciones enfermarán antes quienes tengan personalidades más proclives, por lo que saber quiénes pertenecen a este grupo de riesgo permite adoptar especiales precauciones contra este síndrome.

Este mismo autor plantea que, según las estadísticas realizadas sobre la distribución del burnout, las mujeres lo padecen más que los hombres, aunque la diferencia no es excesiva y que aparentemente la edad no influye en el desarrollo del síndrome o lo hace de forma inapreciable.

Adoptar medidas preventivas sería lo recomendable si se trabaja en una tarea que desgasta emocionalmente y con riesgo de burnout, como lo es la docencia. Sobre todo, si se pertenece a una organización que lo favorece, como es el caso de la UASD, por condiciones y circunstancias expuestas en párrafos anteriores.

Un último aspecto abordado es el que tiene que ver con los valores que exhibe el profesor desde su práctica docente; ya que a veces hay mucha distancia entre lo que se predica y lo que se hace. Las nuevas demandas exigen al profesorado un cierto dominio de la atención a la diversidad de intereses y capacidades del alumnado, un afrontamiento efectivo del desarrollo de capacidades y educación en valores, todo ello con unos recursos y una formación significativamente más limitados que los empleados en otros contextos (Gómez, 2000, en Fernández, 2011).

Las preocupaciones acerca de las tendencias en valores en una sociedad como la dominicana y la llamada “crisis de valores” necesariamente llevan a revisar cómo se está formando en valores a los y las dominicanos. La familia y la educación representan ámbitos privilegiados en el proceso de socialización de éstos (Zaiter, 1998).

La Secretaria de Estado de Educación (2008) en el Plan Decenal de Educación de la República Dominicana 2008-2018, considera a los valores como ejes fundamentales por los que se orienta la vida humana y constituyen a la vez la clave de comportamiento de las personas. En ese mismo documento, se plantea la necesidad de recuperar los valores esenciales en las personas, las organizaciones y la sociedad, por lo que es indispensable restaurar y fortalecer en los currículos y programas de la formación universitaria el tema de los valores. Pero igualmente, debe fomentarse, el que los profesores y la institución en sí misma, practiquen con sus acciones los valores planteados en la filosofía que la rigen.

El Programa Reformulación de la Formación Docente del MESCyT (2012) es claro al plantear el papel que juegan las IES en la transmisión de los valores, al decir que las universidades no solo deben procurar la calidad académica para un profesional competitivo, sino que debe asegurar hombres y mujeres profesionales de calidad humana, que sean capaces de entender su profesión como una herramienta de servicio en pos de su realización personal y orientada al progreso de la nación.

En la transmisión de los valores la propia actitud del maestro es la que debe servir de ejemplo a los alumnos. El maestro fomenta que sus estudiantes vean cómo se debe reaccionar en ciertas situaciones. Y es quien da el ejemplo, sobre todo cuando muestra tolerancia hacia aquellos que sustentan distintas opiniones.

La UASD es un reflejo de la sociedad dominicana y debe abocarse a predicar con el ejemplo, sancionando de manera drástica las faltas éticas en que incurren muchos de sus miembros, ya sean autoridades, profesores, empleados o estudiantes (Díaz, 2009).

Al explorar las implicaciones que puede tener en la calidad de la práctica docente la personalidad del maestro, la satisfacción con su trabajo, el burnout, así como los valores exhibidos, permitirán identificar características personales que favorezcan un desempeño docente de calidad y proponer sobre la base de los resultados, algunas líneas de intervención, promoviendo estilos positivos de transmisión de conocimientos y todo tipo de competencias en el ámbito de la educación.

En este sentido, y en el contexto planteado, se considerarán para este estudio las facultades de: Ciencias de la Salud, Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Educación, Ciencias Jurídicas y Políticas y las respectivas escuelas docentes de dichas facultades que tienen registradas la mayor cantidad de profesores (Medicina, Farmacia, Psicología, Letras, Matemáticas, Biología, Derecho, Educación Física, Contabilidad y Administración), tomando como parámetro para seleccionar la muestra de los maestros a encuestar, la percepción respecto a las cualidades de un buen docente que tienen los estudiantes a partir del cuarto semestre, en donde, por el conocimiento de la institución que tiene la investigadora, los estudiantes han tenido la oportunidad de socializar sino con todos, con la gran mayoría de profesores de sus respectivas carreras. Teniendo que elegir tres docentes que ellos consideren como un buen profesor y tres maestros que consideren no buen profesor, definiendo el concepto de buen profesor sobre la base de las cualidades debe tener éste, según literaturas existentes y que se les presentan en el instrumento aplicado a los mismos, entendiendo un buen profesor como aquel que: expone la materia con claridad, explica las veces que sea necesario, presenta la materia ordenada, posee un buen dominio del tema, es respetuoso, es puntual, es amable, es responsable, comprensivo, empático, paciente, se interesa por sus estudiantes, genera un clima de confianza, permite la participación activa, demuestra interés en el aprendizaje de sus alumnos, exhibe una orientación humanista, entrega una retroalimentación positiva, es motivador.

En ese sentido, el abordaje de la presente investigación se realizará a través de tres capítulos. El **capítulo I** presenta el marco teórico que contextualiza los temas considerados relevantes para sustentar la misma, organizando los contenidos de lo general a lo particular.

Considerando el contexto en el cual se realizará la investigación se parte de una revisión de los aspectos relevantes en torno a la Educación Superior, entendiendo, en el caso de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, que por ser la primera institución de educación superior en el país se hace necesario hacer dicha retrospectiva. Igualmente se describen los aspectos relevantes de la institución (UASD) y del docente uasdiano.

En este mismo orden, se aborda la calidad de la práctica docente; los planteamientos surgidos a través de investigaciones ya realizadas en torno al rol y el perfil de un buen docente; el desempeño docente y los factores que influyen en el mismo.

Se desglosan en este capítulo, asimismo, los conceptos que son asumidos como variables objeto de estudio: la Personalidad, Satisfacción Laboral, el Síndrome de Burnout, y los Valores del docente. En cada caso, se parte de la definición del concepto, los factores que influyen y cómo se miden dichos aspectos, así como los postulados o teorías que los sustentan o explican.

En el **segundo capítulo** se presenta el Marco Metodológico. Aquí se describe el método utilizado, la muestra, criterios y procedimientos para su escogencia. Igualmente se describe el instrumento con las respectivas escalas utilizadas, las medidas sociodemográficas: edad, sexo, facultad o escuela donde imparte clases, carga laboral, localizaciones geográficas dónde es docente y trabajo extra. En este capítulo se realizan, además, los análisis estadísticos: descriptivos, evaluación características psicométricas de las escalas, análisis de comparaciones de medidas, modelos de ecuaciones estructurales y las regresiones logísticas.

En el **tercer y último capítulo**, se presentan los resultados, analizando las características descriptivas, sociodemográficas y educativas relacionadas con la calidad docente, así como las variables personales asociadas a dicha calidad educativa.

Igualmente se presenta en este apartado la conclusión y discusión de los resultados.

1.-Educación Superior en República Dominicana: antecedentes y evolución

1.1.-Marco global de la Educación Superior

Los sistemas nacionales de educación superior son complejos institucionales típicamente modernos como la industria, la escolarización obligatoria y los sistemas nacionales de salud. Sin embargo las universidades, que son su componente más antiguo, se originaron en el siglo XII.

Brunner (1990), explica que las universidades nacieron como escuelas vocacionales para la enseñanza profesional. Se crearon para canalizar las actividades educativas hacia los requerimientos profesionales, eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad. Como cualquier otra corporación, la universidad representaba, asimismo, la organización de los miembros de un oficio –en este caso, sacerdotes que eran intelectuales– para defender sus intereses gremiales e instaurar un monopolio en su beneficio, que era el de otorgar la licencia para enseñar y, de esta manera, poder formar a los profesionales de la naciente sociedad urbana en las especialidades sobresalientes de la época, la teología, el derecho, la retórica, las artes liberales y las ciencias que se estimaba apropiadas para el entrenamiento del clero profesional, así como de los abogados y administradores eclesiásticos y civiles.

Este hecho permitió un crecimiento y expansión de este tipo de institución educativa e hizo que las cuatro primeras universidades del siglo XII (Parma, Bolonia, París y Oxford) se transformaran en 16 hacia el año 1300, con sedes en Italia, Francia, Inglaterra y España; y que al terminar el siglo XIV prácticamente se duplicaran a 30 , expandiéndose a Austria, Polonia y Bohemia; y que para el año 1500 el crecimiento fuera cercano a 60 instituciones de este tipo, llegando a zonas remotas como Escocia, Hungría y Escandinavia. Este fue un punto de partida para comenzar a concebir la educación a un nivel más elevado al cual y en ese momento no todos podían tener fácil acceso.

Al continente americano, la universidad llegó con los conquistadores españoles y es en la llamada ciudad de Santo Domingo, en la Isla Española, donde es fundada, por bula de Paulo III, de 1538 la primera universidad del nuevo mundo. Le siguen en antigüedad la Real y Pontificia Universidad de San Marcos de Limay la Real y Pontificia Universidad de México.

En lugares menos centrales de las Indias españolas, la universidad, como un centro de enseñanza, tomó más tiempo en llegar, como Chile por ejemplo, en donde se estableció la Real Universidad de San Felipe por los años 1738 y empezó a funcionar una década más tarde. Sólo en Brasil, colonia portuguesa de América, la universidad tardó varios siglos en establecerse, esto es, hacia el año 1930.

Quezada (2005) partiendo desde la perspectiva histórica de De Juan (1996), y coincidiendo con Brunner (1990), estima el origen de la institución universitaria entre los siglos X y XII, distinguiéndose dos grandes modelos de Universidad: la medieval y la moderna y dentro de esta última existen tres modelos: el inglés, el napoleónico y el humboldtiano.

La Universidad Medieval se caracterizaba por ser una comunidad de profesores y alumnos, dedicada al estudio de verdades reveladas, según eran transmitidas por la iglesia. El predominio de la Teología como ciencia fundamental no admitía discusión.

La Universidad Moderna parte de la concepción de que los conocimientos humanos son limitados y provisionales y, por consiguiente, no importa tanto su ordenamiento y clasificación como el conseguir otros nuevos, más amplios y seguros. La función de la universidad no consiste, por tanto, en la transmisión de un saber sistematizado, sino en enseñar a cuestionar lo sabido y a escrudiñar nuevos caminos y métodos de investigación.

La Universidad Moderna desarrolló tres modelos diferenciados: el modelo inglés que trata de comunicar un saber hacer, un saber comportarse, un saber vivir como clase dirigente. El modelo napoleónico configura la universidad pública, al servicio del Estado, en la que una ascendente clase media aprende los saberes específicos para el ejercicio de las profesiones liberales: medicina, derecho, ingeniería, comercio, etc.

El modelo alemán o humboldtiano, propone una universidad que es una institución pública o dedicada a la investigación de la verdad, que requiere plena libertad y autonomía para cumplir su misión; enseña a hacer ciencia; su finalidad no es preparar profesionales competentes sino futuros académicos y, por ello, el seminario se convierte en su mejor

método didáctico. Sostiene que la universidad norteamericana puede considerarse una especie de híbrido entre el modelo inglés y el modelo alemán (Quezada, 2005).

La enseñanza superior desempeña un papel importante a la hora de apoyar la investigación y el desarrollo experimental (Investigación y Desarrollo). Este término abarca la actividad creativa realizada sistemáticamente a fin de aumentar el acceso al conocimiento, incluido el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad y de utilización para concebir nuevas aplicaciones.

La educación superior tiene el papel estratégico como factor clave del desarrollo humano sostenible y del proceso de transmisión y generación del conocimiento (Quezada 2005). Este papel se enfatiza en las actuales sociedades, tal como expresa Guzmán-Barrón (2000, en Quezada, 2005), en atender las demandas de formación profesional, incorporando el desarrollo de nuevas capacidades y actitudes, al mismo tiempo exige a las universidad un papel proactivo en el campo del desarrollo del conocimiento, la investigación y el compromiso con el desarrollo de su sociedad.

La educación es algo más que conocimientos, grados escolares y entrenamiento técnico, laboral y profesional. Es formación para convivir con la naturaleza y la sociedad, con los demás y consigo mismo. Es una mezcla de singularidades y pluralidades que se confunden en el acto educativo y trascienden el yo y el nosotros (Collado, 2012, p.15).

En el contexto planteado del rol tan importante de la educación superior, las universidades son las instituciones proveedoras de este proceso educativo, que va más allá de transmitir solo conocimientos, tal como plantean Reig, Cabrero, Ferrer y Richard (2003) de que la universidad es un contexto excepcionalmente valioso para aprender un estilo de vida de compromiso ético, ciudadano y universal y que además de satisfacer y cubrir el reto de formar profesionales y ciudadanos cultos tienen un nuevo reto y es el de ser un contexto de vida que propicie comportamientos saludables y que redunde en la calidad de vida, no solo del colectivo de los que viven y trabajan en la universidad sino de toda la sociedad en general.

1.2. - La educación superior en República Dominicana:

Las actividades de educación formal se inician 13 años después del descubrimiento de la Isla Hispaniola por Cristóbal Colón en el año 1492, con la fundación en 1505 de un colegio dirigido por el bachiller Fray Hernán Suárez, de la orden de los Franciscanos, en el cual se enseña gramática, latín y religión a los hijos de los españoles y nativos de las Antillas. (SEESCYT, IESAL/UNESCO, 2003), aunque de manera ya más formal la educación superior en la República Dominicana tiene su origen en el Colegio de los Dominicos, el cual fue elevado a la categoría de Universidad el 28 de octubre del 1538, con el nombre de Santo Tomás de Aquino, mediante la Bula *Apostulatus Culmine*.

El Colegio Santiago de la Paz y de Gorgón, fundado por Cédula Real del 19 de diciembre de 1550, se convirtió en estudio y universidad a través de la Cédula del 23 de febrero del 1558, la cual después de una breve estadía disminuye su categoría a Seminario Conciliar en el 1603.

Las grandes dificultades de carácter político, económico y social que afectaron a la colonia, fundamentalmente a finales del siglo XVI y principios del XVIII, incidieron en la academia de una forma tan negativa que en 1801, como consecuencia del Tratado de Basilea, la institución universitaria se ve obligada a cerrar sus puertas. En enero de 1815, es reabierta por José Núñez de Cáceres para ser clausurada nuevamente en el 1823, fruto de la ocupación de la República Dominicana por la República de Haití y dirigida por Jean Pierre Boyer, político haitiano, quien logró unificar La Española en 1820, al tomar partido por la causa de Pétion contra Henri Christopher a la muerte de éste. Frenó un intento de independencia en 1822 en Santo Domingo. Abolió la esclavitud y firmó un pacto con Francia, donde se exilió al ser derrocado en 1843.

Durante la primera república (1844-1861), se abren de nuevo las aulas universitarias por disposición del presidente Pedro Santana, siendo dicha apertura muy efímera por los graves problemas políticos que permeaban la sociedad dominicana.

Con la anexión de la República a España en el 1861, así como la guerra restauradora en el 1865, se crea un centro de enseñanza superior con el nombre de Instituto Profesional, bajo la

orientación de Monseñor Fernando Arturo de Meriño y Eugenio María de Hostos. En el 1914 bajo la presidencia del Dr. Ramón Báez, el Instituto Profesional es transformado definitivamente en la Universidad de Santo Domingo.

La Era de Trujillo (1930-1961) constituye en sí misma un capítulo en el desarrollo histórico de la institución. En el 1937, se promulga la ley de organización universitaria, abriéndose una nueva etapa de la orientación de la enseñanza y en la organización general de la universidad. Asimismo, durante este periodo la Universidad Primada de América fue reprimida, privada de sus libertades más fundamentales y convertida en instrumento de control político y propagandístico del dictador. Esta situación llevó a la familia universitaria a forjarse amplios ideales de libertad y justicia convirtiendo las aulas de la academia en focos de conspiración contra el régimen.

El ajusticiamiento de Trujillo, que determinó el fin de la dictadura, en 1961 constituyó para la universidad un hecho de singular trascendencia: los jóvenes universitarios, organizados en la Federación de Estudiantes Dominicanos (FED), lucharon por la modificación de las estructuras políticas y exigen la ley de autonomía y el fuero. El 31 de diciembre de 1962, Joaquín Balaguer, Presidente de la República en ese momento, promulga la Ley 5778 que consagra la autonomía de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD, 2013).

1.3- Regulación y objetivos de la educación superior en República Dominicana:

Según lo plantea la Ley 139-01, de Educación Superior Ciencia y Tecnología, la Educación Superior en República Dominicana se concibe como un nivel que se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria, donde se obtiene un título de nivel técnico superior, de grado o de postgrado y en donde su finalidad fundamental no solo es la de transmitir conocimiento, sino, además formar personas críticas, reflexivas, con principios éticos y morales que a su vez puedan contribuir a la sociedad.

La Ley 139-01, en el artículo 7, expresa que la educación superior debe proporcionar formación científica, profesional, humanística, artística y técnica del más alto nivel. Igualmente debe contribuir a la competitividad económica y al desarrollo humano sostenible,

así como promover la generación, desarrollo y difusión del conocimiento en todas sus formas; también debe contribuir a la preservación de la cultura nacional, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, innovadoras, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones del país y a la vigencia del orden democrático.

Los objetivos del Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología pueden ser clasificados en cuatro grandes grupos:

- a) Objetivos orientados al fomento, articulación y oferta de una educación superior pertinente, de calidad y accesible a todos los dominicanos;
- b) Objetivos orientados a la creación e incorporación de conocimientos, la innovación y la invención, a todos los niveles de la sociedad dominicana;
- c) Objetivos orientados a lograr la intermediación y articulación de las instituciones y resultados del Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología con el resto de la sociedad;
- d) Orientados al fomento y financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología.

La mencionada ley, que estructura el Sistema Educativo Superior Ciencia y Tecnología, establece tres tipos de instituciones: Institutos Técnicos Superiores con capacidad para emitir títulos de Tecnólogos; Institutos especializados de Estudios Superiores para emitir titulaciones de grado y postgrado en áreas especializadas y las universidades con capacidad para emitir las titulaciones correspondientes en Técnico Superior, Grado y Postgrado.

1.4-Las instituciones de educación superior en República Dominicana

Tal como se cita en el Informe sobre Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana (OCDE, 2008), dentro del sistema de educación superior dominicano se conciben dos grupos de instituciones: estatales y privadas. Entre las estatales está la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), junto a otras cuatro instituciones estatales en áreas especializadas (El Instituto Superior de Formación de Maestros Salomé

Ureña, Fuerzas Armadas, Instituto Tecnológico de las Américas y el Instituto Politécnico Loyola). El resto de instituciones, tal como se explica en el referido informe, son del sector privado.

La Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) que se define como la continuación de la Universidad Santo Tomás de Aquino, es la única institución de educación superior hasta 1962, cuando es fundada la Universidad Católica Madre y Maestra, hoy Pontificia, mediante la ley 6150 del 31 de diciembre de 1962, que reconoce la personería jurídica a la Universidad Católica Madre y Maestra, con sede en Santiago de los Caballeros. La hoy Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra es la primera universidad privada bajo los auspicios del episcopado católico dominicano (SEESCyT, 2002).

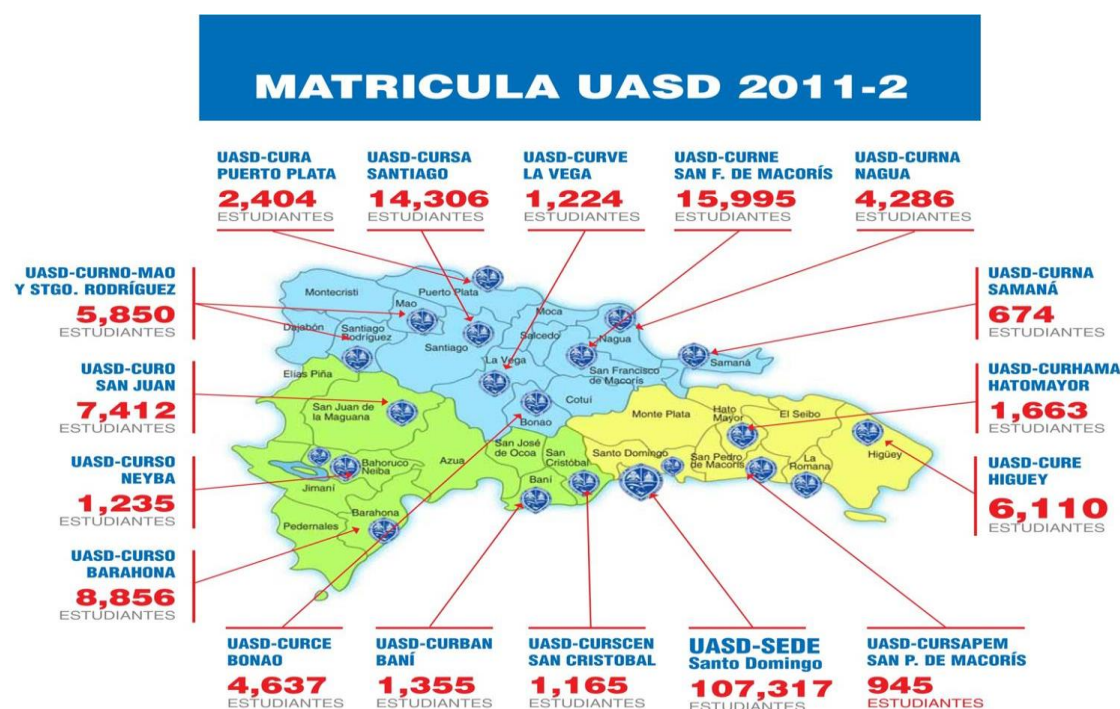
A partir de ese momento se genera un proceso de creación de nuevas instituciones de educación superior privada, al amparo de la Ley No.520 sobre instituciones sin fines de lucro, y de la ley No.273 del 27 de junio de 1966, que establece que las universidades e institutos de educación creados por la iniciativa privada, podrán expedir títulos académicos, con los mismos alcances, fuerza y validez que tienen los expedidos por las instituciones oficiales o autónomas de igual categoría.

Esta última ley fue modificada en sus artículos del 1 al 4 por la Ley No.236 del 21 de diciembre de 1967. En virtud de la Ley No.273 se crean nuevas instituciones de educación superior y actualmente aparecen registradas en la Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología cuarenta (43) instituciones de educación superior: 33 universidades; 5 institutos técnicos de estudios superiores y 5 institutos especializados de estudios superiores, tal como se cita en el referido documento (SEESCyT, 2002).

De esas 33 universidades, la UASD ocupa gran parte de la geografía nacional, mediante los diversos Centros Regionales, contribuyendo de una forma significativa al desarrollo de las diferentes regiones del país. Entre los centro regionales universitarios se pueden señalar: El Centro Universitario Regional de Nagua (CURNA), en María Trinidad Sánchez (NAGUA); en el Centro Universitario Regional del Este (CURE), en la Altagracia; El Centro Universitario Regional de Santiago (CURSA), en Santiago de los Caballeros; el Centro Universitario Regional Noroeste (CURNO), en Valverde (Mao); el Centro Universitario

Regional del Noroeste (CURO), en la provincia de Barahona, el CURCE, en Bonao y el CURAHAMA en Puerto Plata, CURVE en la Vega, entre otros como se puede ver reflejado en el mapa de la Figura 1 (UASD, 2012.).

Figura 1: Distribución matrícula UASD 2011-2 por centro y subcentro regional



1.5-Surgimiento de otras universidades

En 1966, más de un centenar de catedráticos de la UASD entraron en contradicción con las directrices del Movimiento Renovador y abandonaron la academia para fundar la universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), la cual obtuvo su marco legal con el decreto No.1247 del 17 de mayo emitido por el Dr. Joaquín Balaguer, Presidente de la República Dominicana, en ese entonces. Esta, al igual que la UASD y la PUCMM, disfrutaban de autonomía universitaria.

Además de la UASD, PUCMM y UNPHU, otras universidades que integran el panorama universitario dominicano son: El Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la Universidad Católica de Santo Domingo (UCSD), UNAPEC y la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA).

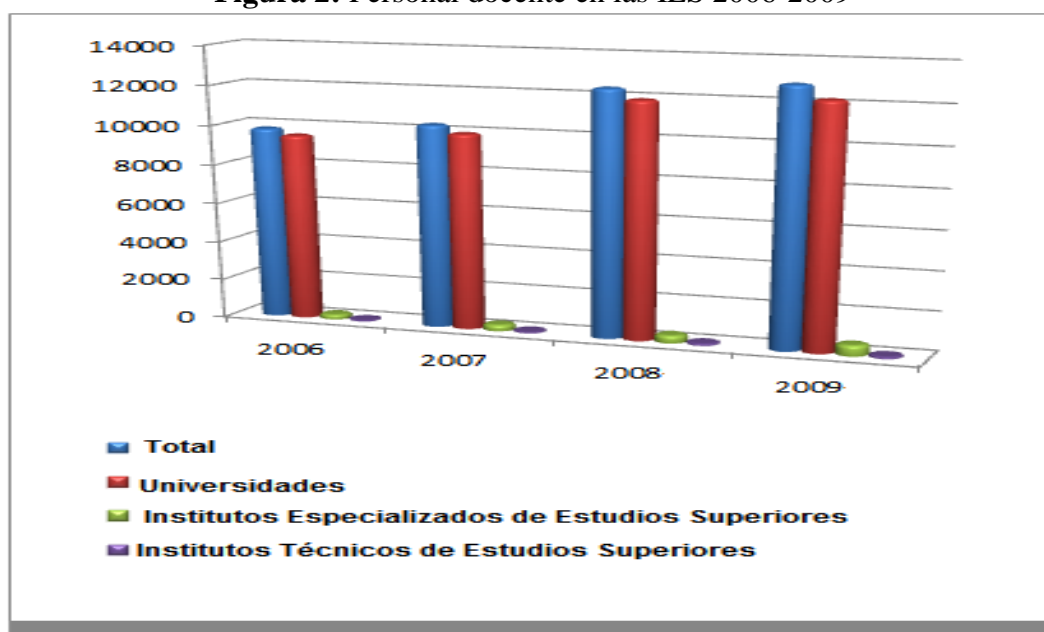
Existen instituciones que, por su trayectoria y por cumplir las exigencias del Consejo Nacional De Educación Superior (CONES), fueron reconocidas para operar como universidades, como son Psicología Industrial, la Universidad Nacional Evangélica (UNEV), Universidad Interamericana UNICA; entre otras. En tal virtud, se evidencia un notable crecimiento de la educación superior en República Dominicana. De ahí el surgimiento del CONES como institución reguladora del sistema de educación superior privado, garantizando y promoviendo la calidad de la misma.

1.6.- El personal docente

La mayor carga de personal docente de las 43 IES está distribuida entre las universidades: el 96.99% en el 2006; el 96.30% en el 2007; 95.99% en el 2008; y el 94.90% en el 2009. Los institutos especializados de educación superior cuentan con el 2.49% del total del personal docente en el 2006, el 3.02% en el 2007, el 3.19% en el 2008 y el 4.28% en el 2009. En los institutos técnicos de educación superior se ubican los menores porcentajes con relación al total del personal docente, con el 0.52% en el 2006, con el 0.69% en el 2007, el 0.81% en el 2008 y el 0.82% en el 2009.

En la figura 2 se muestra la distribución del personal docente por IES, según el Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior, 2006-2009 (MESCyT, 2011)

Figura 2: Personal docente en las IES 2006-2009



El nivel de formación de los profesores registrados en el año 2005 en las 43 Instituciones de Educación Superior (IES) era de un 35.4% con título de grado, 9.5% con especialidad, 25.3% con maestría y sólo el 1.4% con doctorado. De éstos el 25.0% corresponde a la Universidad Autónoma de Santo Domingo y un 11.4% a la Universidad Tecnológica Santiago (UTESA). En conjunto estas dos instituciones concentran más de la tercera parte del profesorado universitario de la República Dominicana.

1.2.-Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Surgimiento, desarrollo y actualidad

1.2.1.-Orígenes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo

Tal y como se señaló anteriormente, la Universidad de Santo Domingo fue creada mediante la Bula In Apostolatus Culmine, expedida el 28 de octubre de 1538, por el Papa Paulo III, la cual elevó a esa categoría el Estudio General que los dominicos regenteaban desde el 1518, en Santo Domingo, sede virreinal de la colonización y el más viejo establecimiento colonial del Nuevo Mundo.

Inició sus enseñanzas organizada en cuatro Facultades: Medicina, Derecho, Teología y Artes, conforme a las normas establecidas en la época para las instituciones similares. Los estudios de Artes incluían dos modalidades, a saber: el “trivium” que comprendía la Gramática, la Retórica y la Lógica y el “quadrivium”, que englobaba la Aritmética, la Geometría, la Astronomía y la Música”.

El 31 de diciembre de 1961 se promulga la ley número 5778 que dotó a la universidad de autonomía y el 17 de febrero de 1962 se eligen las primeras autoridades bajo el régimen de autonomía y después de la guerra civil de 1965 ocurre un movimiento renovador que depuso las viejas autoridades y dispuso la creación de un consejo universitario provisional que habría de trazar los lineamientos generales de la reforma universitaria y organizar las elecciones para las autoridades sobre nuevas bases (Estatuto Orgánico, 2013).

1.2.2.-Filosofía: misión, visión y valores

El Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, modificado (2011-2012), plantea la misión, visión y valores de la institución. En su artículo 10, dice que es misión de la universidad:

- a) Contribuir a elevar los niveles culturales de la sociedad;
- b) Buscar la verdad, la proyección de un mejor porvenir de la sociedad dominicana y el afianzamiento de sus auténticos valores;
- c) Formar críticamente investigadores, profesionales y técnicos en las ciencias, las humanidades y las artes, necesarios y eficientes para coadyuvar a las transformaciones que demanda el desarrollo nacional sostenible;
- d) Contribuir a la formación de una conciencia crítica-reflexiva de la sociedad dominicana, no dependiente, enmarcada solidariamente en los principios sustentados por los pueblos que luchan por su independencia y bienestar;
- e) Promover y desarrollar investigaciones científicas, humanísticas, tecnológicas y artísticas, tendentes a mejorar las condiciones materiales y espirituales de la sociedad dominicana; a desentrañar las causas esenciales del subdesarrollo, la dependencia y los problemas que como consecuencia de ello le afecten, así como, sugerir, aportar soluciones y contribuir a aumentar el acervo de conocimientos de la humanidad;
- f) Difundir los ideales de la cultura de paz, progreso, justicia social, equidad de género y de respeto a los derechos humano, a fin de contribuir a la formación de una conciencia colectiva basada en esos valores;
- g) Desarrollar sus funciones de acuerdo a la ética y el rigor científico e intelectual;
- h) Fomentar en el seno de la institución un espíritu permanente de crítica y autocrítica con miras al cabal cumplimiento de la misión universitaria;
- i) Promover la racionalidad filosófica, científica, la sensibilidad artística, la innovación y la creatividad; y
- j) Impulsar la defensa de los recursos naturales y del medio ambiente.

En este mismo Estatuto en el artículo 8, se refiere a la visión de la siguiente manera:

Ser una institución de excelencia y liderazgo académico, gestionada con eficiencia, acreditada nacional e internacionalmente, con un personal docente, investigador, extensionista y egresados de alta calificación, creadora de conocimientos científicos y nuevas

tecnologías; sustentada en valores; reconocida por su contribución al desarrollo humano con equidad y al desarrollo de una sociedad democrática y solidaria (p.19).

Para hablar de los valores que la sustentan, en el artículo 9, hace referencia a que la universidad está orientada hacia el respeto y la defensa de la dignidad humana, apoyándose en los siguientes valores:

- a) Solidaridad
- b) Transparencia
- c) Verdad
- d) Igualdad
- e) Libertad
- f) Equidad
- g) Tolerancia
- h) Paz
- i) Responsabilidad
- j) Convivencia.

1.2.3- Estructura organizacional de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)

Según el Estatuto Orgánico de la UASD, Capítulo II, artículo 8 y 9, la universidad está integrada por:

- a) Sus instituciones culturales, científicas, artísticas y técnicas
- b) El personal docente e investigador
- c) Los estudiantes debidamente matriculados
- d) Los profesionales graduados en la Universidad y los incorporados a ella
- e) El personal administrativo

Tiene una estructura múltiple, compuesta por un conjunto de organismos e instancias que actúan interrelacionados y que en cada caso constituyen expresiones sistemáticas para los fines y funciones: Los organismos e instancias de la estructura son los siguientes:

- Estructura de Gobierno
- Estructura académica (docencia de grado y postgrado, de investigación y de extensión)
- Estructura administrativa

El gobierno de la universidad lo componen organismos colegiados con la participación de todos los sectores que conforman la vida universitaria:

El Claustro es el organismo de máxima autoridad y existe un claustro mayor y un claustro menor, el mismo lo componen todos los profesores y autoridades con voz y voto que estén dentro del cuerpo profesoral de la UASD.

El Consejo Universitario, compuesto por el rector quien lo preside, los cuatro vicerrectores, los decanos de las diferentes facultades, un delegado y suplente de cada uno de los centros regionales, un delegado y su suplente de los Organismos Académicos Comunes y los delegados estudiantiles (5% del total del organismo), dos representantes de los profesores y un representante del personal de apoyo a la labor académica.

Las autoridades que administran la institución, tanto en lo académico como en la labor de apoyo, son en primer lugar el rector, quien es la máxima autoridad y cuatro vicerrectores (docente, administrativo, de investigación y postgrado y de extensión).

1.2.4.-Los docentes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo

Según datos suministrados por el Sistema de Información Laboral (SIL) en la UASD al 2012 en total había 2895 profesores, de los cuales en la sede central, Santo Domingo, existían 2101 profesores (aproximadamente) ejerciendo la docencia. Estos docentes están distribuidos en las 49 escuelas que conforman las diferentes carreras que imparte la UASD.

El ingreso de los docentes a la institución está amparado en El Reglamento de Ingreso de la UASD (2015), definiendo para dicho ingreso, en el artículo 1, lo que es un académico: lo define como trabajadores universitarios que para ingresar a ella debe haber sido por concurso de oposición, para prestar servicios de docencia y además en cargos de dirección dentro de la carrera académica.

El Estatuto Orgánico prevé la Carrera Académica para las personas interesadas en ingresar en la misma. Para estos fines el artículo 9 del Reglamento de Carrera Académica (1986) expresa que esta estará constituida por todos los ciudadanos que hayan ingresado o ingresen a la UASD en base a capacidad profesional y pedagógica como a idoneidad general, comprobadas mediante procesos de estricta selección y conforme a los principios de igualdad de oportunidades y del mérito personal.

El personal de la carrera académica se clasifica en tres categorías: profesor adscrito, profesor adjunto y profesor titular (UASD, 2013).

1.2.5.-Requisitos de ingreso.

Este mismo reglamento plantea en su artículo 11 como requisitos de ingreso al ramo académico de la UASD, con antelación al ingreso a la Carrera Académica, los siguientes:

- a) Ser dominicano o extranjero residente en el país
- b) Tener la edad legalmente exigida para incorporarse al trabajo productivo
- c) Estar en pleno ejercicio de los derechos civiles y políticos
- d) Estar en buenas condiciones físicas y mentales
- e) Poseer capacidad para el adecuado desempeño de las funciones que ha de tomar a su cargo
- f) No hallarse en situación de incompatibilidad con otros deberes bajo su responsabilidad
- g) No haber sido destituido de un cargo público o privado por causa deshonrosa
- h) Haber observado buena conducta pública y privada
- i) Ser regularmente nombrado o contratado para servir alguna función universitaria

Luego de la modificación del 1996, se adicionó en el requisito de que los aspirantes deben tener título de especialidad, maestría o doctorado.

1.2.6.-Deberes del personal académico

Son deberes del personal académico de la UASD:

- a) Respetar, cumplir y hacer cumplir las leyes nacionales, el Estatuto Orgánico, los reglamentos, las disposiciones y órdenes que emanen de autoridades legítimas en uso de sus atribuciones regulares
- b) Asistir regular y puntualmente al trabajo, así como cumplir las normas laborales internas y las estipulaciones contractuales vigentes
- c) Desempeñar con interés, dedicación, eficiencia e integridad las labores de su categoría o función, conforme a las respectivas especificaciones del manual de Categorías académicas.
- d) Observar en su actuación académica un comportamiento digno y honesto
- e) Velar por la salvaguarda de los intereses, bienestar y valores de la universidad, en lo académico, cultural, científico, social y patrimonial.
- f) Dar adecuado trato a los superiores jerárquicos y compañeros de trabajo, así como al estudiantado y a los ciudadanos que requieran sus orientaciones y servicios.
- g) Llevar a conocimiento de sus superiores jerárquicos los hechos o situaciones que puedan causar perjuicio a la Universidad, a las dependencias de ésta o a cualquiera de sus miembros.
- h) Ejercer debidamente la autoridad que le haya sido conferida en función de su categoría o cargo.
- i) Denunciar las proposiciones de cohecho o soborno que reciban de otras personas, y rechazar firmemente tales proposiciones.
- j) Atender adecuadamente las actividades dirigidas a su formación, adiestramiento, perfeccionamiento y actualización de conocimientos, a que haya sido destinado conforme a programas prioritarios de la Universidad.
- k) Ejercer con rectitud y honestidad los derechos que le son reconocidos por el Estatuto Orgánico, el presente Reglamento y las demás disposiciones de la universidad y de sus dependencias.

1.2.7-La jubilación del docente uasdiano

Los docentes de la Universidad Autónoma Domingo están regidos por el Plan de Pensiones y jubilaciones que tiene la institución tanto para los docentes como para los administrativos.

Este plan contempla en el artículo 9 que todo servidor universitario (tanto docente como administrativo) al cumplir la edad de sesenta (60) años o más, siempre que haya acumulado no menos de veinte años de servicio en la institución, tendrá derecho a ser retirado con pensión vitalicia según una escala planteada en el mismo artículo.

Dicho plan contempla prerrogativas que benefician a dependientes de éste en caso de muerte, tanto a hijos como a la esposa o compañera de vida.

1.3.-Calidad en la práctica educativa y el desempeño docente

1.3.1.-La calidad en la práctica docente: el profesor y su rol en el nuevo siglo

El mayor desafío de América Latina y el Caribe en la actualidad es avanzar en la calidad de la educación para conseguir sociedades más justas, libres e inclusivas y crecer económicamente (Ramírez, 2015).

Según se explica en el Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 2006-2009 del MESCyT (2011) de República Dominicana, la educación superior tiene como propósito mejorar la calidad de los recursos humanos del país y generar las competencias necesarias para un adecuado y productivo desempeño en el medio laboral, familiar y social, que les permita el desarrollo de una vida digna y de calidad. Es importante señalar que el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior impone, en este contexto, que se ponga atención a la selección, formación y capacitación de los profesores. Pero, de igual manera la aspiración de “profesores de calidad”, debe ir acompañada del mejoramiento de las condiciones de vida de trabajo, para así evitar que tengan que obtener un segundo empleo o realizar otras actividades para complementar sus ingresos, con el consecuente descuido de sus actividades económica (Santana,2004).

Por lo anteriormente expresado, se entiende, que la educación superior deber ser sosteniblemente de calidad, entendiéndose ésta como la vía para que las personas desarrollen, en términos de competencias, las actitudes, los conocimientos, las habilidades y las destrezas que le permitan alcanzar autonomía a nivel personal y profesional, al mismo tiempo sea capaz de contribuir grandemente a la sociedad que ha posibilitado su formación.

Definir lo que se entiende por calidad no resulta una tarea fácil, si la idea de calidad se aplica tanto a lo bueno como a lo útil, a lo valioso, a lo rentable, a lo bien organizado, a lo preferido por la gente, etc. Especial importancia adquiere este concepto en el momento actual de la universidad porque, por lo general, existe una gran divergencia entre los supuestos de calidad en los que se sitúa tanto la percepción ordinaria (lo que la gente normal, pero también las familias de los estudiantes, la prensa, los empresarios, los políticos, etc., piensan al respecto) como la visión burocrática (la que las administraciones educativas y, a veces incluso, los propios equipos rectorales tienden a considerar indicios de calidad) con respecto a los que los profesionales resaltan como componentes básicos de la calidad educativa.

La calidad de la docencia no existe como tal, sino como un concepto relativo, como un término de referencia de carácter comparativo. Algo puede ser de mejor o peor calidad que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia —real o utópico— que esté previamente determinado. A partir de esta concepción se puede establecer una asociación gráfica y explicativa del cambio en la calidad de la educación como un vector sincrónico en el espacio social. Como todo vector éste tendrá una dirección, una magnitud y un sentido. La dirección está dada por la orientación teleológica y la concepción curricular expresada en los distintos referentes que orientan todo proceso educativo en una determinada institución (González, 1990).

En el caso de los profesores dominicanos, Rodríguez (1996), expresa que el aseguramiento de la calidad de la educación superior dominicana debe ir acompañada del mejoramiento de las condiciones de trabajo del personal de las instituciones de educación superior. El problema de los bajos salarios ha llevado a muchos profesores e investigadores de carrera a obtener un segundo empleo o a realizar otras actividades para complementar sus ingresos, con el consecuente descuido de sus actividades académicas. Se ha desatendido,

también, la superación del personal académico y administrativo y, en muchos casos, han empeorado las condiciones materiales de trabajo.

Este mismo autor enfatiza que el mejoramiento de la calidad docente requiere de la garantía de condiciones de trabajo adecuadas, particularmente para el personal académico, como son: acceso a información y documentación, asistencia a eventos de capacitación, viajes de estudios, año sabático, publicaciones, salario progresivo, seguro de vida, plan de pensiones, intercambio y comunicación permanente con otras instituciones y centros, laboratorios y bibliotecas actualizadas, aulas y cubículos adecuados y, por supuesto, una mayor remuneración económica. Existe la necesidad de fomentar desde las universidades políticas y programas tendentes a recuperar y acrecentar el prestigio del personal académico, de modo que se propicie la consolidación de la carrera académica en las instituciones de educación superior.

Ramírez (2015), en su artículo sobre la visita a República Dominicana y rueda de prensa de Paulo Speller, Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), detalla lo expresado por Speller, quien entiende que el hecho de que casi todos los países estén universalizando el acceso a los niveles de educación, iniciando con la enseñanza primaria, secundaria y superior, está llevando a una masificación de la educación y con esto se corre el riesgo de bajar los niveles de calidad, por lo que la formación continua de los maestros es una necesidad.

Speller consideró que hay que destinar más recursos económicos para valorizar y formar a los docentes. Dijo que uno de los problemas más serios de la masificación del acceso a la educación, es la falta de condiciones de trabajo atractivo para los docentes, ofertándoles salarios justos, condiciones de trabajo dignas, reconstruyendo la respetabilidad que tenía antes el maestro (Ramírez, 2015).

Si se comparan las observaciones planteadas por Rodríguez (1996) con lo expuesto por Ramírez (2015), a propósito de la visita de Speller, se podrá constatar que, luego de 19 años las condiciones del trabajo docente no han variado en el caso de la UASD, esta realidad se torna bastante preocupante, dado el alto nivel de la masificación.

1.3.2.-Docencia de calidad

Zabala (2013) explica que para poder decir que se está ante una docencia de calidad o ante un programa educativo de calidad o ante un profesor de calidad o ante un material didáctico de calidad hay que reconocer en ellos al menos los siguientes elementos:

- Identificación con valores formativos claves: Esto es, compromiso claro con lo que la educación superior pretende aportar al desarrollo integral de las personas y de la sociedad en su conjunto.
- Esa misión tiene que ver con los conocimientos de alto nivel, pero también con otro tipo de competencias personales, sociales y profesionales que trascienden los contenidos científicos y se proyecta sobre el desarrollo personal en todos los ámbitos de la personalidad. Hay docentes que solo enseñan cosas. Se debería apostar por profesores que formen.
- Proceso formativo reconocible como valioso en función de los parámetros aplicables a la etapa de la formación universitaria.
- Resultados de alto nivel: A veces suele decirse que es más importante el proceso que los resultados. Pero la Universidad es un momento de formación orientado a la acreditación profesional, por lo que los resultados son esenciales al proceso de formación. Al final las Universidades certifican que sus egresados son competentes para el ejercicio profesional, no que han pasado varios años muy interesantes y agradables en sus aulas o que se han esforzado mucho.

Marsh (1987), citado por Zabala (2013), haciendo una revisión de los estudios sobre enseñanza basados tanto en cuestionarios pasados a los estudiantes como en autoevaluaciones de los profesores, llegó a identificar nueve rasgos de la enseñanza de calidad:

1. Interés y relevancia del contenido;
2. Cantidad de trabajo encomendado, incluyendo el ritmo de realización y su dificultad;
3. Organización del curso y del trabajo de cada profesor individual;
4. Explicación, discutiendo los antecedentes y las consecuencias;
5. Entusiasmo, incluyendo esfuerzo y estilo;
6. Apertura, estimulando la implicación del grupo;
7. Empatía, mostrando interés por los estudiantes;
8. Tareas, incluyendo los recursos y materiales proporcionados para llevarlos a cabo y

9. Procedimientos de evaluación, incluyendo calidad del feedback.

Así, la enseñanza se concibe como un acto de transmisión de conocimientos, en la cual el profesor determina la forma de presentar el conocimiento a los estudiantes, el tipo de relación que se establece con ellos y las expectativas en cuanto a la cantidad y calidad de ese conocimiento que el estudiante debe aprender. Esa calidad se debe reflejar en las aulas de clases y, por ende, en las diferentes actividades y programas dirigido a mejorar todo el proceso que se desarrolla en la universidad (Santana, 2004).

1.3.3-Componentes de la calidad

La profesión docente, o mejor, la docencia como profesión, es un campo práctico de trabajo cultural y pedagógico, ético y político, que se ha venido construyendo a lo largo de la historia. En ella se concibe al maestro como sujeto de un saber en el cual fundamenta su práctica de enseñanza, instrucción y formación en valores.

No puede reducirse sólo a transmitir información, sino que debe facilitar el aprendizaje y mediar el encuentro de los educandos con el conocimiento; en el sentido de guiar y orientar la actividad constructiva de los estudiantes. La docencia se convierte, por lo tanto, en una forma de conocer, pensar, comprender, actuar y relacionarse con base en una concepción del mundo (Kepowicz, 2007).

La misión fundamental de la docencia es ayudar al alumno a formular su proyecto de vida, y a fortalecer su voluntad de modo que sea capaz de llevarlo a término (Garbarini, 2011).

Existe una clara ampliación del ámbito de la docencia, ésta trasciende el acto pedagógico dentro del aula para preocuparse, no solo, del proceso de enseñanza-aprendizaje, comprendido en un contexto amplio, sino que además la docencia se concibe, como una función institucional que se vierte en la formación de personas capaces de sostener o transformar su entorno cultural (González, 1990).

Para González (1990) la docencia es la actividad central en el proceso de formación, capacitación y actualización de los miembros de la comunidad académica, cuya médula es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más específicamente la docencia se comprende como un

proceso organizado, intencionado y sistemático, a través del cual se promueven, se dirige, se conducen o se facilitan aprendizajes significativos y acreditables. En sentido general es todo un proceso de reproducción cultural, orientado a la formación y el desarrollo de las personas que participan en él y que recibe una acreditación social válida dentro de la cultura en la cual se realiza, que redundará en la transformación de personas y en la preparación de recursos humanos necesarios para una sociedad, a través de la interacción formadora y la transferencia de información referida a valores, hábitos, actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos.

Quienes ejercen la profesión docente reciben diferentes calificativos: profesor, maestro, docente. Hablar de un profesor en otros tiempos era hablar de un maestro, que era considerado, mientras más lejana la población, un ser especial, dotado de una inteligencia y capacidad poseídas por muy pocas personas. En esa época, ser profesor universitario otorgaba por sí solo un estatus, sin cuestionar las condiciones ni intelectuales ni personales

El maestro es un sujeto que reconoce el proyecto social que orienta, da sentido y significado a su práctica educativa, al mismo tiempo que le permite desarrollarlo de manera original, crítica y creativa (Kepowicz, 2007).

Neira (2008) define un buen profesor como aquel que logra desarrollar las capacidades intelectuales de sus alumnos y formarlos científicamente. Para ello, el autor considera que es importante formar la inteligencia más que la memoria de sus alumnos y facilitar el desarrollo de habilidades y destrezas.

El buen docente además de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje del área que enseña, contribuye a formar la personalidad total del universitario en los aspectos intelectual, cultural, artístico, deportivo, ético y religioso; en los campos de la salud física y mental; en la maduración de la personalidad; en la actitud de servicio a la sociedad (Neira, 2008).

La sociedad y la universidad de hoy demandan de un docente, una excelente preparación y vocación de servicio, no pueden conformarse con tener profesores mediocres. Los cambios experimentados están presionando cada vez los sistemas educativos para que estos sean más eficaces y produzcan los recursos humanos que demanda el sistema social.

Esta sociedad moderna exige del maestro, el rol de líder (acompañante en los procesos de enseñanza y aprendizaje), pero además debe ser innovador de las prácticas educativas. Desde de esa óptica el saber, el hacer, y el investigador en el ámbito educativo son vitales: permiten comprender los elementos espirituales, afectivos e intelectuales de cada uno de los estudiantes, e iluminan la comprensión de las acciones que deben emprenderse para llegar a descubrir en profundidad los comportamientos y creaciones de las personas en el contexto en el cual se desempeñan (Lennis, 2003)

De su parte, Santana (2004), conjugando lo planteado por los autores citados anteriormente, clasifica en tres las características que debe tener un profesor universitario: características personales, características profesionales y características culturales. a) Las características personales que debe tener el docente, incluyen: responsabilidad, ser amable, cuidadoso y preocupado por el rendimiento académico de los alumnos, organizado, integrado a la comunidad, haciendo trabajos comunitarios, orientador de los valores patrios, religiosos, morales, etc. b) Las características profesionales que se inician con la formación profesional en el área que imparte o que posee alguna especialidad, preocupado por estar actualizado, utilizando los recursos didácticos adecuados al área y al contenido a impartir y por ultimo c) las características culturales se refieren a que éste debe ser conocedor de los acontecimientos y problemas nacionales y mundiales, informado sobre los avances de la ciencia y la tecnología y sobre todo que promueva y practique la lectura.

El docente universitario juega un nuevo rol en el sistema educativo, las exigencias que se le hacen son cada vez más fuertes. Muchas veces le toca una carga más pesada, en comparación con otras profesiones, a la hora de contribuir con la formación del capital social.

Hoy, cuando se exige una educación objetiva más científica y más humana al mismo tiempo, los profesores han de desempeñar nuevos roles que los aproximen más al alumno, a la dinámica propia de su disciplina y las necesidades sociales que se vinculan con el conocimiento que desarrollan o trabajan en las instituciones educativas.

Cómo expresan Cabalín y Navarro (2008) la tendencia actual de los procesos educativos es cambiar la concepción de la enseñanza y aprendizaje, de un paradigma centrado en el

profesor a uno centrado en el estudiante; de la transmisión de conocimientos, a la construcción de éste, valorando no sólo los resultados de aprendizajes, sino de los procesos inherentes para su construcción. Señalan, que en ese proceso se desarrollan, además de la capacidad intelectual, la propia personalidad de los educandos, se promueven valores, modos de conceptualizar la realidad, motivaciones y cuestiones éticas que inciden en la conducta social.

Hay que replantear el propósito de la educación desde una perspectiva más humana, la cual debe estar orientada a contribuir al desarrollo integral de los actores involucrados en el proceso socioeducativo (Morín, 1999 y Figueroa *et al.*, 1981, en Cabalín y Navarro, 2008). Igualmente, citando a González (2000), expresan que no solo se aprenden conocimientos y habilidades, sino también valores y sentimientos, que se expresan en la conducta del ser humano como motivos de actuación, donde el profesor es un guía que conduce al estudiante por el camino del saber, estableciendo relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la aceptación.

Las condiciones anteriormente descritas ameritan de los profesores universitarios, no solo conocimientos sobre una disciplina, sino además condiciones personales y humanas necesarias para poder jugar su rol, tal cual se le demanda, como lo expresa Santos (1990), citado por Cabalín y Navarro (2008), en torno a las cualidades que debe tener un profesor refiere que éste, además de ser un conocedor y un especialista de la disciplina que desarrolla y estar permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento, ha de saber también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se pueden organizar para ello el espacio y el tiempo y qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto.

Cabalín y Navarro (2008) citan algunos estudios en los que se habla de algunas características de los docentes. Entre los mismos señalan a Das (1996), quien define un buen docente como aquel que explica la materia con claridad, presenta la materia ordenada, posee un buen dominio del tema, está actualizado; Cataldi (2004), donde se identifican cinco aspectos que los estudiantes desean de sus docentes: que sea justo, que sea paciente, que sea claro en sus explicaciones, que explique las veces que sea necesario, que se interese por sus alumnos. Snadden (1996), quien menciona que para los estudiantes un buen docente es aquel

que: genera un clima de confianza, permite la participación activa, demuestra interés en el aprendizaje de sus alumnos, exhibe una orientación humanista y entrega retroalimentación positiva.

En ese estudio realizado por Cabalín y Navarro (2008), los 277 estudiantes sujetos de estudio, emitieron 260 palabras definidoras para el concepto estímulo Buen Profesor Universitario, con un promedio de ocho palabras por encuesta, con un resultado de diez palabras con mayor peso semántico, resultando por orden de mayor porcentaje: el primer grupo: respetuoso y responsable, casi el 100%. El segundo grupo: comprensivo, empático, puntual, inteligente y amable con el 53% y 38%. El tercer grupo lo conforman las palabras con un porcentaje alrededor del 30%: claro, organizado y motivador. Se nota en los resultados descritos anteriormente que las características personales del docente y específicamente aquellas que favorecen las interrelaciones que se establecen entre docentes y estudiantes juegan un papel muy importante para una relación didáctica armónica.

Otra investigación que arrojó información sobre las características del profesor ideal fue la realizada por Pozo y colaboradores (2000), citado por Quezada (2005). La investigación tuvo como objetivo determinar a través de las percepciones de los estudiantes universitarios las características que definen el profesor ideal. La muestra utilizada por los investigadores estuvo conformada por 2.221 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 17 y 35 años, cursando del primer al quinto año, de las facultades de negocios, humanidades, leyes, tecnología y ciencia, procedentes de la Universidad de Almería, Andalucía, inscritos durante el año académico 1997-98. Al igual que la investigación de Cabalín y Navarro (2008), el instrumento utilizado fue de tipo diferencial semántico. Los tres descriptores que estuvieron cercanos al lado positivo son expresión clara, informado y competente.

Otras características que se pudieron adicionar, sobre las características ideales de un buen profesor, a las ya mencionadas son: estando documentado, teniendo fluidez en los discursos, siendo experto, organizado, eficiente, inteligente y capaz de sintetizar. El estilo de relaciones del profesor con el estudiante fue listado como; capaz de escuchar, accesible, sociable, objetivo, seguro y activo.

El aspecto en torno a la percepción de los estudiantes de las características ideales o del perfil que debe tener un buen profesor coincide en algunos casos con la de profesionales del área educativa, tal como muestra Cabrera y González (2001), citadas por Quezada (2005), quienes realizaron una investigación sobre las competencias que debe poseer el docente universitario para el ejercicio de su función en tres campos: conocimientos, actitudes y habilidades didácticas del docente. Para esto, las investigadoras entrevistaron a nueve expertos, todos ellos autoridades y/o docentes de una universidad de Lima y un grupo de ocho líderes de opinión, todos ellos especialistas en el área educativa del nivel superior de la ciudad de Lima. Las investigadoras informaron de los siguientes hallazgos:

- **Los conocimientos relevantes** que debe poseer el docente universitario se pueden dimensionar en: conocimientos sobre el alumno (desarrollo cognoscitivo y cultural del alumno), conocimiento del contenido temático y conocimientos de los fines educativos. Siendo los dos primeros considerados como más importantes.
- **Las actitudes ético-morales** que debe manifestar el docente universitario, referidas: hacia el alumno (actitud de aceptación y respeto, actitud de empatía, orientación al alumno, afecto y estima, así como expectativas positivas hacia el alumno) y hacia la profesión docente (vocación docente, actitud de investigación, actitud de apertura al cambio, y actitud de trabajar en equipo).
- **Las habilidades didácticas** que debe manejar el docente universitario, que se consideran son: habilidades esenciales para enseñar, habilidad de comunicación, habilidad de organización, habilidad de retroalimentación, habilidad de monitoreo y habilidad de revisión y cierre.
- En otros estudios anteriores realizados por Rizo (1999) se encontraron los siguientes resultados:
 - La variable cumplimiento no afecta significativamente los resultados obtenidos por los docentes en las otras variables.
 - La claridad con que un docente realiza sus explicaciones de clase es el indicador que más tienen en cuenta los estudiantes para calificar la labor de sus profesores.
 - Cuando un docente realiza aplicaciones de su disciplina en otros campos del saber, consigue elevar la participación de los estudiantes en la clase.

- El cumplimiento de los horarios de clase por parte del profesor no afecta a la percepción que tiene el estudiante de su trabajo; en cambio, si el profesor incumple sus horarios resulta mal evaluado en la variable metodología.
- Hay una correlación significativa (más de 0.7 en el indicador de Pearson) entre los indicadores de dominio de la asignatura y la claridad con que se responden las preguntas de los estudiantes.

En las investigaciones de Rizo (1999) se encontraron igualmente correlaciones por sectores académicos, dato que sería interesante considerar al momento de elaborar los perfiles en áreas específicas del saber. Se encontró:

- Para los cursos de Ciencias Económicas, los docentes que responden con claridad las preguntas que se les formulan, motivan a los estudiantes a profundizar en sus conocimientos.
- En los cursos de Ingeniería, los docentes que son claros en sus explicaciones permiten el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes.
- En comunicación social hay una buena correlación entre el ítem correspondiente a dominio demostrado en la asignatura y la claridad con que se realizan las explicaciones por parte del docente.
- En los cursos de ciencias básicas, los profesores que fomentan la autoevaluación en sus estudiantes utilizan las evaluaciones como medio de aprendizaje y motiva a los estudiantes a profundizar en sus conocimientos.

García (2004) expresa que el maestro no puede ser un predicador y formador de una cultura de violencia, entre niños y jóvenes, si él, en su hogar y en su práctica social, no es un practicante de la paz, y por el contrario, es un violento del verbo, de la acción y hasta proclive al uso de artefactos mortíferos. El autor adjudica al profesor una extensión de su rol como docente que trasciende las fronteras de las aulas de la institución donde enseña.

Los nuevos tiempos han traído conocimientos y tecnología, pero esto también ha hecho crecer los conflictos y las ambiciones entre las personas y entre las naciones. Esto ha llevado a hablar de una cultura para la paz, una cultura que debe conseguirse a través de la educación

de los ciudadanos de las diferentes naciones. En este sentido el papel del docente es fundamental.

1.3.4.-Rol y Perfil del docente universitario

Al hablar de perfil se habla de las condiciones que se pretende debe tener un profesional en un área determinada para ejercer su profesión de la manera más adecuada posible. El perfil del profesor universitario viene condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente. Los diferentes perfiles de los profesores vendrían constituidos por una mezcla de factores internos personales, formas de ser y concebir la profesión, y factores externos, sociales y académicos (Herranz, 2004).

En ese mismo tenor Santana (2004) refiere que el perfil del profesor tiene que estar concebido de manera tal que pueda responder a los nuevos retos, no sólo sobre el pensamiento institucional, sino mundial, debe ser un desarrollador de la capacidad del estudiante para que pueda comprender y dominar el fenómeno de la globalización, el cual es una realidad de la que ninguna nación puede escapar.

Vélez y Subirats (2010) entienden que el perfil del docente hay que verlo y entenderlo desde tres ámbitos del proceso educativo: el currículo o plan de estudios, la estructura organizacional de la institución (académica y administrativa) y los actores que hacen posible dicho proceso.

Por otro lado, Neira (2008) expresa que la calidad de una institución educativa superior obedece a lo que sean quienes la dirigen y a sus profesores y que ninguno de estos aspectos se encuentra en estado puro o ideal. Estos se hacen y se seleccionan en un proceso lento y a veces doloroso.

Recalca Neira (2008) que existe la ventaja de que hay modelos, tanto antiguos como actuales, que se aproximan a lo que debe ser lo ideal en esta vinculación. Enfatiza que si una universidad logra asegurar la excelencia de sus docentes, tiene asegurada, en buena proporción, su excelencia como institución de educación superior.

Neira (2008) buscando lo que él define como el ideal del docente auténtico dice se requieren varias condiciones entre las que cita:

- Estima de su condición de educador: lo primero que se desea es que el docente aprecie su propia condición como una importante función social y asuma su ejercicio no por necesidad o porque no se puede hacer otra cosa, sino por vocación.
- Sincero aprecio por la juventud de hoy y por el alumno concreto: solo sobre esta base se puede trabajar en la educación superior de la juventud. De este aprecio nace fácilmente el contacto directo y personal con los alumnos universitarios. El dialogo profesor-alumno alimenta el mutuo aprecio y respeto.
- Excelencia académica y competencia profesional: si se quiere transmitir la ciencia, la cultura amplia, la especialización, el docente tiene que estar imbuido en ellas. El atractivo del prestigio personal permite influir positivamente sobre las personas de los universitarios y servir de modelo de identificación para los futuros profesionales. Implica que el docente en el universo de su sólida formación profesional abarca el amplio abanico de sus competencias culturales y psicológicas.
- Educar permanente: el docente debe actualizarse constantemente respecto de sus actitudes personales, de los contenidos de las materias que imparte y de los métodos pedagógicos que utiliza.
- Capacidad para comunicar el saber y los saberes: no bastan los conocimientos ni el ser uno eminente en su profesión, o en las ciencias, o en las técnicas de su especialización. Hay que aprender a comunicar la ciencia y la técnica, si se quiere ser docente universitario. Un buen profesor, moderno y actualizado, tiene que acumular aporte invaluable de la psicología y de las ciencias pedagógicas.

Letelier, Rodes, De los Ríos y Oliva (2008), tomando como referencia un modelo desarrollado por Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) en el año 2004, establecen un perfil profesional del docente que debía contemplar cuatro componentes fundamentales, directamente relacionados con su quehacer universitario: conocimientos, competencias generales, competencias específicas, y valores y actitudes.

El componente conocimiento del perfil profesional del docente hace referencia al conjunto de conceptos que el docente adquiere, organiza y aplica en la formación de estudiantes universitarios.

En referencia a las competencias generales y específicas, vale destacar que las generales son aquellas que permiten el desenvolvimiento exitoso de las personas en su medio laboral, trascendiendo los aspectos técnicos disciplinarios y las específicas son definidas como el conjunto de capacidades técnicas y disciplinarias que facultan al profesor para desempeñarse correctamente en las actividades propias de la labor formativa.

En torno a actitudes y valores, los autores señalan que las actitudes son definidas como predisposiciones que influyen en la conducta de los docentes. Los valores son apreciaciones del entorno y los individuos que suelen demostrarse a través de conductas concretas y que afectan los procesos de formación de estudiantes.

El profesor ha de pensarse no simplemente como el especialista que domina una ciencia cualquiera cuyo contenido puede comunicar en abstracto, sino que además requiere comunicarse con un grupo de estudiante concreto, histórico y culturalmente determinado, para los cuales deberá traducir, sin distorsionar los conceptos y las estructuras.

El proceso de saber comunicar conocimientos y emociones requiere que el docente tenga buen manejo de sus relaciones interpersonales. La habilidad para manejarse de manera adecuada en el contexto de las relaciones interpersonales en que se produce la interacción profesor-alumno es un importante componente del perfil profesional de los docentes (Zabala, 2003).

Para Zabala (2003) no se trata, desde el punto de vista de la formación del docente, de dotarlo de unas técnicas relacionales (aprender técnicas para saber diseñar de formas de relación y de resolver los problemas que sobrevengan) sino, más bien, de estar en disposición de someter a análisis permanente los procesos interactivos en lo que se está implicado. Buscar estrategias, aprender técnicas para llevarse bien no está mal (saber dirigir una reunión, saber desarrollar una mediación formal en un conflicto, etc.), pero como las relaciones se construyen con elementos no sólo racionales sino también emocionales (que con frecuencia

no son ni siquiera conscientes), la pura técnica es insuficiente y se precisa, por lo tanto, de revisión permanente.

En los procesos relacionales y en esta revisión constante estaría bien preguntar a los alumnos cómo van las cosas, cómo se sienten, cómo valoran el estilo de trabajo que se hace y las formas de relación que se mantienen en el aula. Esto permite al profesor hacer conciencia de la percepción de sus alumnos. Igualmente, el profesor debe exponer sus propias sensaciones en torno al grupo y plantear abiertamente la necesidad de reforzar ciertos aspectos de su participación. De esta manera, y sin la necesidad de llegar a catarsis emocionales más propias de terapia de grupo, el hecho de intercambiar percepciones ayuda mucho a entenderse y reforzar ese clima de confianza y respeto mutuo que favorece tanto el nivel de satisfacción como los resultados del aprendizaje. El valor intrínseco que este tipo de actuaciones tiene como aprendizaje en sí mismo es que los alumnos aprenden la importancia de las relaciones y de qué forma pueden ser revisadas y cuidadas.

La excelencia en la práctica docente requiere un maestro con vocación y preparación que trascienda las líneas de un docente pasivo a un docente interactivo y proactivo.

Meneses (1978) reagrupa las características del profesor excelente en tres:

- Transmitir conocimientos
- Comunicar un Método
- Comunicar su personalidad

El profesor universitario de hoy debe asumir su trabajo en un marco amplio y coherente que supere la demarcación de su hora, de su asignatura, de su especialidad. Su trabajo forma parte de una labor integral asumida por su institución.

Este nuevo docente, debe tener una visión clara de las competencias que debe contribuir a formar y a desarrollar, pudiendo estas clasificarse en: intelectuales, prácticas, interactivas y sociales, éticas y estéticas.

1.3.5- Perfil del docente universitario de la UASD

En el caso en particular del docente de la universidad Autónoma de Santo Domingo en los estatutos y reglamentos, hasta el momento en que se está llevando a cabo el Rediseño Curricular, 2012-2014, no aparecía un perfil del docente universitario.

Es en la Propuesta de Documento Marco para el Rediseño Curricular de la Universidad Autónoma de Santo Domingo del 2010, elaborado con las bases y lineamientos a seguir durante todo el proceso, en donde se plantea lo que sería el Modelo Educativo de la UASD: MODE-UASD, y en el que se identifica al docente y al estudiante como los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este mismo documento, el docente uasdiano es visto como aquel que orienta y guía los procesos de construcción de aprendizaje y de los conocimientos, y se constituye en el mediador del proceso enseñanza-aprendizaje realizando actividades y funciones en el área de la docencia, la investigación, la extensión y los servicios de proyección social, inherente a la institución académica. En este sentido organiza actividades que estimulen en el estudiante el aprendizaje autónomo, colaborativo, cooperativo, dialógico, crítico y significativo, que contribuyan al desarrollo de competencias humanas, sociales, afectivas y cognitivas en el futuro profesional.

Igualmente, se plantea en dicho documento lo que debe ser el perfil del docente uasdiano (p.124), y dice que éste debe tener:

- Formación en valores éticos, morales, estéticos, sociales y afectivos.
- Amplia formación científica y tecnológica pertinente y actualizada en función de los cambios novedosos producidos en estas dimensiones.
- Sentido de compromiso social que lo estimule a su autodesarrollo profesional y personal y al desarrollo de sus estudiantes y del contexto donde actúe.
- Competencias para el manejo, gestión y producción de estrategias metodológicas y recursos para estimular y orientar de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Amplias relaciones interpersonales que le permitan mantener y estimular en sus estudiantes relaciones socio-psico-afectivas como medios para contribuir al desarrollo humano de los mismos.
- Disposición para realizar y promover prácticas educativas innovadoras con sus estudiantes y en los diferentes espacios de su actuación.
- Manejo de procesos de evaluación continua que estimule la creación de una cultura evaluativa que propicie resultados efectivos en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Competencias que le permitan manejar el conflicto, el disenso, el consenso y promover relaciones de convivencia e integración grupal.

1.3.6-El docente ante el nuevo siglo: desafíos de la educación

El inicio del nuevo siglo para algunos comienza con la caída del Muro de Berlín, otros en cambio, sostienen que el año 2000 es el último año del siglo XX, por lo que el siglo XXI y el tercer milenio no se iniciaron realmente hasta el primero de enero del año 2001. En cualquier caso, los principales paradigmas de la sociedad del siglo XXI han sido proclamados por las grandes conferencias internacionales convocadas por las Naciones Unidas: el desarrollo humano sustentable; la igualdad de géneros; el carácter central del desarrollo social en los esfuerzos a promover el avance de los pueblos: la Cultura de Paz que auspicia la UNESCO, etc.

La sociedad que ha nacido en este nuevo siglo, algunos la denominan learning society o sociedad del conocimiento, sociedad de la información, sociedad del aprendizaje. La realidad es que la sociedad emergente producto de la aparición de la globalización o mundialización ha creado un nuevo esquema.

El concepto globalización no se limita solo al aspecto económico, sino también a la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc. Tal como lo plantea García (2002) cuando habla de ésta como el encantamiento de los avances del conocimiento, de las tecnologías, de la información y de comunicación. Encantamiento que se expresa en el desarrollo técnico, económico y tecnológico que han alcanzado los sectores sociales que han podido acceder a los beneficios de este tipo de desarrollo.

Este desarrollo abre nuevos escenarios que tiene como punto focal el conocimiento y cuya actividad central de creación de riqueza es la productividad y la innovación, aplicaciones del conocimiento al trabajo, abriendo paso a una sociedad que emerge, se organiza y funciona a partir de las directrices de la globalización. La nueva sociedad a la que se hace referencia, al mismo tiempo experimenta con crudeza las rupturas que en el ámbito político-económico, sociocultural y humano produce la globalización

Marchesi (2007), citado por Subaldo (2012), expresa que las tensiones que se viven en la actualidad, dentro del sistema educativo, son expresiones de las transformaciones sociales y de las nuevas exigencias que se plantean para la formación de las nuevas generaciones. Igualmente subraya algunas condiciones que afectan el ejercicio docente como son; 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, entre otros.

Con el uso de la tecnología en las universidades se facilita la formación docente, ya que le brinda la oportunidad de tener mayor conocimiento. Estas posibilidades se convierten en un argumento para fortalecer la información del docente universitario. Por lo tanto, la diversidad de medios, igualmente abre un abanico mayor de opciones para el estudiante, el cual debe dominar el docente para estar en condiciones de orientar adecuadamente en el aprendizaje a sus alumnos (Santana 2004).

García (2002) refiere al respecto que urge hacer más humana la globalización procurando que esto posibilite el ejercicio de una democracia crítica, de una ciudadanía planetaria, de una vida digna y humana. La educación aparece en este contexto como la respuesta pedagógica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que le permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la obsolescencia del conocimiento.

En esta nueva visión de la educación, el trabajo del docente implica cambios y renovación en su ejercicio magisterial. El profesor colombiano Álvaro Recio, citado por Turnnermann (2000), refiere que el educador para el siglo XXI deberá ser un pedagogo-investigador y además tener una profunda formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante.

Es imperativo que el docente posea las competencias necesarias para poder cumplir con las expectativas de su rol y se espera de él actitudes y aptitudes acorde con estas características. Es necesario que el docente tenga dominio de competencia para comunicarse, manejar la incertidumbre y la inseguridad generada por un mundo donde el conocimiento se renueva permanentemente, una competencia muy fuerte para resolver conflictos y problemas, competencias para el liderazgo, competencias que tienen que ver con el aprender-aprender, es decir aprender a lo largo de toda la vida (Tedesco, 2000).

Esta nueva educación está llamada a proporcionar referentes y estrategias que permitan una acción coordinada y que impacte las necesidades de los actores. Necesidades que derivan de la nueva civilización que crea la era de la información, la era del conocimiento múltiple y del aprendizaje permanente (García, 2002). Todo ello implica, según la misma autora, un modo diferente de entender a los sujetos de la educación, la escuela, el aprendizaje, el currículo y la sociedad misma, todo ello implica la construcción compartida de una agenda educativa nacional que aterrice las orientaciones político-educativas y de desarrollo.

1.3.7.-Desafíos relevantes en la educación dominicana

La República Dominicana es la economía de América Latina y el Caribe que más alta tasa de desempleo ha mantenido en los últimos años, a pesar de que, paradójicamente, ha sido la que mayor crecimiento ha registrado en su Producto Interno Bruto (PIB), según datos contenidos en el más reciente Anuario Estadístico de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el que se recopilan indicadores económicos, sociales y ambientales de la región.

En este mismo contexto, la Secretaría de Estado de Economía, Planificación y Desarrollo (2008) de República Dominicana manifiesta que si bien la recuperación económica iniciada en el 2005 logró revertir parcialmente esta situación, en abril del 2007 aún el 35.8% de la población permanece en condiciones de pobreza en general y el 11.8% en condiciones de pobreza extrema.

Si se analizan los datos para el período 2000-2010, puede notarse que año por año la tasa de desempleo de la República Dominicana superó significativamente la del promedio de

América Latina. En este contexto, en la República Dominicana la docencia muchas veces es asumida como una salida rápida y “fácil” para tener de que vivir, porque permite a la persona colocarse rápido en el mercado laboral y existe la tendencia a una estabilidad en el mismo, aún con un pago muchas veces por debajo de las competencias de las personas. Es la segunda profesión con niveles de matriculación más altos (ver tabla 2, tomado de MESCyT, 2011). Además, es una de las profesiones que requieren menos inversión por quienes la estudian.

Las razones expuestas anteriormente llevan a pensar que, quizás, en muchos casos quienes ejercen la profesión docente lo hacen básicamente por una cuestión económica y no con un sentido de vocación. La docencia universitaria no escapa a esta realidad, ya que muchos de los docentes asumen la impartición de asignaturas por poseer conocimientos técnicos en sus respectivas áreas, pero no están formados con la pedagogía, requerida. Sumada a la situación descrita está el hecho de que la nueva sociedad del conocimiento y la información plantea unos desafíos que habrán de producir los posibles cambios paradigmáticos en este nuevo escenario.

Tabla 2. Matriculación IES por áreas de conocimiento, 2006-2009

Matrícula en las Instituciones de Educación Superior, por área del conocimiento								
2006-2009								
Áreas del Conocimiento	2006-1		2007-1		2008-1		2009-1	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
Total matrícula por institución	286,966	100	310,582	100	352,169	100	372,433	100
Administración, economía, negocios y ciencias sociales	86,911	30.29	94,035	30.28	106,446	30.23	111,843	30.03
Artes	5,952	2.07	6,386	2.06	7,708	2.19	7,383	1.98
Ciencias agropecuarias y veterinaria	2,576	0.9	2,46	0.79	2,991	0.85	3,466	0.93
Ciencias aplicadas	190	0.07	240	0.08	224	0.06	166	0.04
Ciencia básicas	431	0.15	501	0.16	668	0.19	786	0.21
Ciencias de la salud	36,374	12.68	39,187	12.62	43,010	12.21	46,990	12.62
Ciencias jurídicas y políticas	26,631	9.28	27,828	8.96	29,871	8.48	31,491	8.46
Educación	42,875	14.94	43,176	13.90	43,961	12.48	41,376	11.11

El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable, para renovarse y expandirse constantemente; los medios de comunicación y las redes electrónicas transfieren datos que se mueven muy rápidamente, a bajo costo. La palabra del maestro y el texto escrito dejará de ser el soporte fundamental de la acción educativa; en consecuencia se hace necesario redefinir las competencias y destrezas que la sociedad ha de promover en los alumnos: el desarrollo de múltiples inteligencias para la resolución de problemas, la habilidad para trabajar en grupos, destrezas en lectura digital, desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la responsabilidad, entre otras; el aprendizaje deberá ser autónomo y sin fronteras; descentralización de la educación; replantear el rol que debe asumir en medio de un contexto social donde las bases éticas y morales luchan debilitadas (Brunner , 2000).

Sobre estos desafíos, se podrían asumir medidas que coadyuven en el afrontamiento de los mismos. García (2002) plantea las siguientes:

- a) Políticas y lógicas inclusivas: La educación demanda la superación de la inequidad, y el establecimiento de políticas públicas, particularmente educativas, que destierren la pobreza y la anomia en que todavía están inmersos estudiantes, profesores y familias;
- b) Un nuevo marco de valores: La educación del siglo XXI demanda un nuevo marco de valores que favorezca el desarrollo y la integralidad de la persona y de sus potencialidades para asumir de modo compartido, la construcción de la sociedad. Una propuesta de valores que aporte sentido ético a las acciones de los individuos, de los colectivos y de las instituciones;
- c) Cultura de indagación para re-imaginar el aula: En este renglón, el contexto educativo dominicano precisa de políticas, procesos y acciones que hagan posible la creación de una nueva cultura educativa que instaure la cultura de la indagación personal y colectiva. Pozo y Monereo (2000), citado por García (2002), afirman que la educación puede formar a futuros ciudadanos para que sean aprendices flexibles, eficaces y autónomos, dotándolos de capacidades de aprendizaje y no sólo conocimientos o saberes específicos que suelen ser menos duraderos;
- d) Retos educativos de atención prioritaria: Mejora cualitativa de las condiciones de vida y de las condiciones laborales, factores favorecedores o limitantes de su compromiso y participación en la transformación de la escuela y adecuación de los procesos educativos. Es este un desafío vital que no tiene espera.

Está en juego el derecho a la vida de los profesores: está en juego su estabilidad emocional, su desarrollo intelectual, su reconocimiento e integración personal-social.

1.3.8.- El Docente como Trabajador: desempeño laboral y/o desempeño profesional:

Uno de los problemas que se enfrentan en política educativa es la dificultad de medir la calidad de la educación. La definición de este concepto es compleja, ya que la calidad del servicio impartido en su conjunto depende del desempeño del maestro, del desempeño de las autoridades, de la infraestructura y de los sistemas de gestión (Díaz y Saavedra, 2000).

El Código de Trabajo (1992), de la República Dominicana en su artículo 2 define al trabajador como “toda persona física que presta un servicio, material o intelectual, en virtud de un contrato de trabajo” (p.24). Esta definición se ajusta perfectamente al trabajo docente, tanto en la vertiente material como intelectual.

Cerviño (2003, en Salas, 2006), resalta el hecho de que el trabajo representa en la actualidad uno de los aspectos más importantes de la vida personal, grupal, organizacional y social.

Landy y Conte (2005) definen el desempeño laboral como “acciones y conductas que son relevantes para las metas de la organización; se miden en términos del rendimiento del trabajador”. Para Munchinsky (2007), el desempeño supone alguna evaluación del comportamiento y coincide con Landy y Conte (2005) en que es la conducta la unidad básica para observar el mismo.

Peña (2002, en Subaldo 2012), se refiere al desempeño profesional como toda acción realizada o ejecutada por un ser humano, en respuesta, de lo que se le ha asignado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución. Mientras que para Ledo (2007) el desempeño profesional no es más que la conducta mantenida por el trabajador en el desarrollo de una tarea o actividad durante el ejercicio de la profesión.

Coronado y Estupiñán (2012) plantean que si se tiene en cuenta que el desempeño profesional está relacionado con la actividad realizada por las personas, en la que tienen que

demostrar no solo sus capacidades sino también sus conocimientos, o como lo señala Torres (2008), a la preparación de los individuos y el modo en que desarrollan dicha actividad en su interacción social, manifiesto en las acciones realizadas o ejecutadas, la idoneidad y el efecto que genera su desempeño, el desempeño docente haría referencia a las acciones ejecutadas por este, en el que despliega sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, su responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales.

La carrera laboral de un individuo, así como la propia estructura organizacional y el clima que se produce en una determinada organización, puede convertirse en una fuente de estrés laboral si se produce un desequilibrio entre sus aspiraciones y el nivel real de logros (Santiago y Otero, 2005). Esto hace de la carrera laboral del individuo pueda convertirse en una fuente de experiencias gratificantes o frustrantes.

El docente es un trabajador, y la organización es la institución para la cual este labora (la universidad como centro educativo), el desempeño de éste es la conducta que muestra a través de acciones que son relevantes para las metas de la organización y pueden medirse en términos de su rendimiento, pero este rendimiento depende de múltiples factores que harán la diferencia entre la efectividad y productividad de su labor: condiciones ambientales, condiciones personales, preparación académica, salario, entre otros.

Quezada (2005) expresa que la efectividad de los docentes reside tanto en aspectos metodológicos (como aquellos que posibilitan una presentación clara de la información, así como de una actitud participativa por parte de los alumnos) y de aspectos de inteligencia emocional que le permita una relación interpersonal sana y acogedora.

Herrera (2000), citado por Quezada (2005), después de haber realizado una revisión de numerosos estudios sobre características del buen profesor, concluyó que:

- El profesor es tanto más efectivo, desde el punto de vista docente, cuanto más positiva es la visión de sí mismo, cuanto más se identifica con los demás y cuanto más abierto está a las experiencias.
- La efectividad docente es mayor cuando se procura que los alumnos descubran los significados que cuando sólo se les emite información.

- La imagen varía de unos grupos a otros. Los estudiantes, además de valorar los aspectos didácticos, valoran mucho ciertos rasgos de personalidad, tales como comprensión e interés por los problemas del alumno, honradez, imparcialidad e incluso el sentido del humor.

Si las condiciones descritas anteriormente satisfacen las necesidades de éste, los resultados en cuanto a los niveles de satisfacción producto de su trabajo pueden ser mucho mayores y por lo tanto su ejecución también lo será. Lo contrario sucede cuando estas necesidades no se ven cubiertas y se convierten en una insatisfacción que puede afectar su rendimiento como docente y por lo tanto afectar el proceso enseñanza-aprendizaje y, en muchos casos, hasta el extremo de asumir actitudes no acordes con su rol, dejando de interesarse por lo que hace y por quienes lo hace.

Parece que, entre muchos futuros docentes y formadores de profesores, existen ciertas reticencias a analizar la enseñanza en cuanto trabajo o a los profesores como trabajadores. Para algunos, se parece a una vocación, para otros constituye una carrera profesional. A veces los educadores consideran la perspectiva de la enseñanza en cuanto trabajo como una herejía profesional.

Se han realizado estudios en relación a algunas variables sociodemográficas y el desempeño o productividad del docente. García (2000) citando la investigación de Feldman (1987), quien realizó un meta-análisis de 43 investigaciones entre 1950-1983 y dentro de sus resultados encontró que no existen relaciones consistentes entre la productividad y la categoría académica y la edad del profesor. La relación encontrada fue débil pero significativa. Igualmente los hallazgos de Feldman señalan que existen diferencias entre productividad y la disciplina académica. Las disciplinas en las que se percibe un impacto positivo en la efectividad docente son: ciencias sociales y humanidades, mientras que en las ciencias naturales tiene poco impacto. Esto se presume, según García (2000), a que el tipo de investigación en esta disciplina es más complejo y abstracto.

Magno y Sembrano (2009) al referirse a los aspectos que pueden influir en el desempeño docente, expresan que éstos pueden ser tanto factores internos como externos, pero que es necesario separar las diferentes dimensiones del desempeño de la enseñanza, dado que los

efectos de las características personales y la eficacia pueden variar, como por ejemplo: las metodologías y estrategias de enseñanza pueden ser eficaces o ineficaces a partir de la práctica de los propios docentes y no puede constituirse, necesariamente, en una característica efectiva de evaluación de la eficacia. Así mismo, elementos como ser entusiasta, genuino, seguro de sí mismo, se ven como características positivas. Las prácticas centradas en el alumno valoran las necesidades del alumno y es considerado que tiene un impacto en la eficacia personal de los profesores.

Estos autores (Magno y Sembrano, 2009) realizaron un estudio donde se examinó un modelo las practicas centradas en el alumno sobre la eficacia de la enseñanza, el efecto de las características personales y la eficacia de la enseñanza sobre la eficacia y el desempeño docente, y la relación de la eficacia de la enseñanza y las características personales. Los resultados más relevantes, entre otros aspectos, mostraron que las características de la personalidad de un maestro influyen en su desempeño docente, las características efectivas de enseñanza, y la eficacia docente. Igualmente se encontró que los profesores que manifiestan ser audaces, agresivos, extrovertidos, activos, enérgicos, fuertes, buenos comunicadores, relajados, prácticos, fiables, sensibles, que son de mente abierta, aceptan, son razonables, amables, con un comportamiento estable, racionales y sensatos tienden a ser altamente calificados en su desempeño en la enseñanza.

Otras variables que se relacionan con la productividad académica y que son ajenas a la efectividad del docente son por ejemplo la calidad del programa doctoral, el número de años de haber obtenido el grado es un factor significativo en la productividad. Los profesores con cinco años de haberse graduado son más productivos que aquellos que obtuvieron el grado tres o 13 años después. Otra variable que afecta es el tamaño y las características de la institución universitaria. Los profesores que trabajan para instituciones que tienen más de 15 mil alumnos son más productivos que aquellos donde existe menor cantidad.

En las investigaciones analizadas por Feldman (1987), en cuanto al género no se evidenció diferencias consistentes en el desempeño o efectividad docente entre profesores del sexo masculino y femenino. En relación con la edad y la experiencia, los análisis globales de las investigaciones revisadas por este mismo autor no presentan diferencias significativas, no obstante al analizarlas por separado los resultados indican que los profesores jóvenes son

mejor evaluados en entusiasmo por la materia, claridad, entendimiento y ayuda, mientras que los más experimentados, se da una relación inversa con las dimensiones de claridad, entusiasmo, apertura, promoción de preguntas y discusión y apertura hacia las opiniones de otros.

1.3.9.-Fases de la función docente

Santana (2004) se refiere a tres fases o tipos de actividades para analizar la función docente, sobre las cuales los profesores tienen mayor responsabilidad y posibilidad de actuación ante los alumnos, sus aprendizajes y por ende su desarrollo, donde finalmente se manifiesta la calidad laboral del profesor. Estas fases son: las actividades preactivas, interactivas y postactivas. Esto indica, según este autor, que el desempeño laboral del profesor no se limita al hecho de estar en clases con los alumnos, sino que hay tareas que se desarrollan antes, durante y después del acto didáctico.

La Fase Preactiva (preparación de la enseñanza), según refiere Santana (2004), es el proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículum, previo a su desarrollo, que configura flexiblemente el espacio instructivo donde se pondrá en práctica, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje, del que el proyecto curricular es su visión anticipada. Posee tres atributos: proceso de toma de decisiones, anticipación a la puesta en práctica del currículum, configuración flexible de un espacio instructivo.

Santana (2004) en relación a la Fase Interactiva (metodología didáctica), expresa que ésta hace referencia a las estrategias de enseñanza y las tareas de aprendizajes que el profesor propone a sus alumnos en el aula definiendo un tipo de interacción didáctica. En este espacio los estudiantes exponen los conocimientos poseídos, los que son evaluados por el profesor que le sirven para emprender experiencias de innovación didácticas que desarrollan los conocimientos que traen los estudiantes. Aquí se establecen reglas, procedimientos, tareas, tiempo, información, discusión, análisis, conceptos y autoevaluaciones.

La última fase de la clasificación de Santana (2004) es la Fase Postactiva, que supone la evaluación del proceso de enseñanza, para lo cual hay que valorar una serie de elementos que determinan la calidad del mismo. Sea cual sea la estrategia por la que se opte, debe buscar la

mejora de la calidad de la enseñanza mediante la magnitud del éxito o del fracaso, la relevancia percibida de los aprendizajes, la posibilidad de ayudar a superar errores y las expectativas de control del resultado.

1.3.10-Factores que influyen en el desempeño docente: clasificación

Las personas se inician en una profesión con una serie de percepciones, sentimientos, predisposición determinada, cierto grado de experiencia y formación. Todo ello influye en sus actitudes, expectativas y oportunidades futuras. El lugar de trabajo puede proporcionarles los recursos apropiados para desarrollarse positivamente, o puede influir contrariamente en su comportamiento y realización de tareas, de manera que lleguen a estancarse e incluso a retroceder (Feixas, 2004).

Para Vásquez y Gabalán (2006) es cada vez más evidente, en las instituciones de educación superior, que la calidad educativa pasa por la calidad de la docencia que se imparte. El estudiante tiende a generalizar hacia la universidad la opinión que tiene de sus profesores.

Emitir un juicio absoluto sobre la eficacia del profesor es prácticamente imposible, ya que éste no solo depende de él mismo (factores internos), sino también de los alumnos a los que dirige y de las condiciones y circunstancias en que se encuentre colocado (factores externos) (Moreno, 1972).

El desempeño que se espera del docente, es una práctica docente de calidad. Estos factores a que hace referencia Moreno (1972), que influyen en el hecho de que una persona realice bien o no su trabajo, pueden variar, y pueden ser tanto: a) personales y b) organizacionales.

a) Factores personales: personalidad, motivación, formación inicial

Dentro de los factores personales, pueden citarse: personalidad, motivación, su formación inicial y la capacitación permanente, los cuales son inherentes a la persona, consciente o inconsciente ejercen y pueden, en algunos casos, hacer la diferencia en los resultado que la persona debe alcanzar en su desempeño laboral.

En primer lugar la personalidad del profesor que, como todo ser humano, será distintiva de cada uno y que pondrá su sello en todo lo que éste realice. Considerando que no solo las condiciones del entorno en que se desenvuelve, en este caso de la universidad a la que pertenece, la personalidad será uno de los elementos que se conjugará con los de la institución.

Existen personas que son más positivas que otras y esto es parte de su personalidad. Este hecho lleva a que las personas que son menos positivas respecto de sí mismas es menos probable que les guste su trabajo. Los individuos que tienen autoevaluaciones fundamentales positivas- aquellos que creen en su utilidad interna y capacidad básica- están más satisfechos con su trabajo que quienes las tienen negativas. No solo ven su trabajo como algo satisfactorio e interesante, también es más probable que se inclinen en primer lugar hacia los trabajos desafiantes. Aquellas personas con autoevaluaciones fundamentalmente negativas se fijan metas menos ambiciosas y es probable que se rindan cuando enfrenten dificultades (Robbins y Judge, 2009).

Ayala (1998), citado por Subaldo (2012), explica que un profesor cumplirá mejor su funciones docentes si se conoce bien así mismo, lo que implica un proceso de auto observación personal y de reflexión sobre su propia práctica en el aula. Ello implica que el docente debe tener claro quién es, que hace y por qué lo hace, debe tener su propia identidad. A tal respecto, Day (2007) expresa que la identidad está íntimamente vinculada con el concepto del yo y el conocimiento de sí mismo y que es importante para la elaboración e 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.

En relación a lo que Ayala refiere sobre la autoevaluación y el reconocimiento del docente sobre sí mismo y cómo este hecho pudiese augurar un desempeño satisfactorio del profesor, lleva a valorar los constructos de autoconcepto y autoestima. El autoconcepto y la autoestima son componentes esenciales de la personalidad. La percepción y la valoración de las personas

sobre sí mismas condicionan su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su rendimiento. El autoconcepto equivale al conocimiento que alguien tiene sobre sí mismo y la autoestima se refiere al valor que la persona se atribuye a sí misma. La autoestima se relaciona con el sentimiento de dignidad, esto es, con la conciencia que la persona tiene de la propia valía (Martínez, 2003). No es extraño, entonces, que la consideración positiva de uno mismo impulse la autorrealización y ejerza una influencia tan extensa e intensa en la vida de las personas.

En segundo lugar está la motivación que el maestro tenga para ser docente, por qué se dedicó o eligió ser profesor, por qué aún sigue en las labores docentes. La motivación es una fuerza que impulsa al ser humano a moverse en la vida. Es algo que no puede observarse en forma directa; debe inferirse de un análisis de un flujo continuo de comportamientos determinados por el ambiente y la herencia, y observados a través de sus efectos en la personalidad, creencias, conocimientos, capacidades y habilidades.

Newstron (2011) define la motivación del trabajo como el conjunto de fuerzas internas y externas que hacen que un empleado elija un curso de acción y se conduzca de ciertas maneras. Por su parte, Pinder (1998), citado por Muchinsky (2007) define la motivación en el trabajo como un conjunto de fuerzas energéticas que se originan dentro y más allá del individuo, para iniciar la conducta relacionada con el trabajo y para determinar su forma, dirección, intensidad y duración.

En el caso de la motivación de la enseñanza, Odenbach (1974), explica que esta se refiere a las medidas emprendidas por el maestro, orientadas a despertar el interés del alumno por una tarea escolar que todavía le es desconocida. De acuerdo a la interpretación psicológica, refiere este autor, la motivación desde el punto de vista didáctico, es el intento de fijar en el alumno un motivo para un fenómeno psíquico, pensándose no solo en un acto psíquico aislado, sino principalmente en la promoción de un complejo de intereses más o menos amplio.

El trabajo docente puede llegar a ser relevante de diferentes maneras y cada una produce una categoría de motivación, para Biggs (2000) citado por Feixas (2004), se clasifican en:

1. El trabajo que produce resultados (motivación extrínseca)
2. El que la otra gente valora (motivación social)
3. Una oportunidad de crecimiento personal (motivación hacia el logro)
4. El proceso que conlleva hacerlo (motivación intrínseca)

1.- Motivación extrínseca: Cuando los profesores están motivados extrínsecamente, realizan la tarea por el valor o la importancia que dan al resultado que consiguen. Ésta puede darse cuando el profesor realiza la tarea con el objetivo de conseguir algo positivo o por evitar algo peyorativo. En ambos casos, el centro de atención no es el proceso o el producto, sino las consecuencias del producto: obtener una recompensa o evitar un fracaso. La calidad de la docencia es habitualmente baja en condiciones extrínsecas, porque el centro de atención es conseguir aquello que desea o no conseguir aquello que no desea.

2.- Motivación social: Los profesores se esfuerzan y mejoran para contentar a las personas, las opiniones de las cuales son importantes para ellos. Si los demás les valoran como importantes, el proceso de enseñanza o los resultados de la docencia, estos aspectos pueden llegar a ser de importancia intrínseca para el profesor. La motivación social es un buen precursor de la motivación intrínseca. Cuando la motivación social se convierte en intrínseca, el profesor se desarrolla y mejora profesionalmente su docencia.

3.- Motivación para el logro: Los profesores pueden aprender y estimular su propio ego compitiendo con otros profesores (por ejemplo por la promoción). Esto puede conllevar una alta consecución de sus objetivos, mejorar la docencia y, consiguientemente, puede ir asociado a una docencia de calidad centrada en el estudiante y su aprendizaje. La motivación para el logro requiere condiciones competitivas para trabajar y mientras esto puede convencer a un grupo de profesores que están motivados por competir, realmente puede perjudicar a la docencia de aquéllos que perciben la competición como peligrosa.

Este tipo de motivación, entendida también como ansiedad, cambia las prioridades de los profesores cuando se encuentran en una situación competitiva, porque hace aumentar las actividades para conformar un buen currículo profesional en detrimento de su calidad.

4.-Motivación intrínseca: Aquí no hay elementos externos necesarios para perfeccionarse como docentes, aprenden y mejoran porque están interesados en la tarea o actividad. Imparten una docencia centrada en ayudar a los estudiantes a aprender significativamente y lo hacen por su propio placer, al margen de recompensas. El profesor motivado intrínsecamente por perfeccionarse y mejorar se preocupa por qué y cómo aprenden sus estudiantes, a fin de que consigan los mejores resultados académicos y lleguen a ser profesionales críticos y competentes.

En tercer lugar está la formación inicial y su capacitación constante. Las informaciones y el conocimiento se renuevan cada día. La globalización, no sólo ha abierto las fronteras entre países, sino también en el conocimiento. Este hecho obliga al docente a mantenerse en constante preparación: uno es porque cada día surgen nuevas formas, nuevas teorías, nuevos métodos para hacer las cosas mejor y diferentes y el otro es que los nuevos estudiantes tienen acceso, al igual que el maestro, a toda esa amalgama de información y resulta un reto poder satisfacer las expectativas y exigencias de los mismos.

La formación tiene un papel muy importante y contribuye de manera decisiva en el desarrollo docente del profesor cuando ésta se basa en la reflexión sobre la práctica. Los conocimientos y competencias que éste posea agregan valor a su práctica educativa. Noguera (2001), citado por Feixas (2004), explica que tanto la formación inicial pedagógica como el desarrollo profesional del profesor universitario requieren una política global de la universidad que dignifique y valore las funciones docentes como fundamentales para la consecución de la excelencia.

Vallint (2008) considera 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. El tener de base, en la formación inicial, los aspectos que pueden garantizar un mejor desempeño garantiza una práctica docente más eficiente, pero igual si el docente no se actualiza y ajusta su práctica a los tiempos que vive puede que se quede frías en un tiempo, por eso es necesaria también una formación permanente.

Esteve (2006) hace algunas recomendaciones en torno a la formación permanente de los docentes, entre las que se incluyen:

- 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.
- 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.
- Apoyo de la administración a los seminarios permanentes, grupos de trabajo y Movimiento de Renovación Pedagógica como motores del cambio educativo, elementos dinamizadores de la renovación pedagógica y lugar de encuentro para la comunicación entre profesores.
- Formación específica sobre la función directiva para los equipos de dirección.

Rodríguez (1996) señala que para asegurar la calidad de la educación superior dominicana es necesario que se ponga atención a la formación y capacitación de los profesores. Enfatiza que las universidades dominicanas deben contar con un personal docente poseedor de un nivel adecuado de calificación para poder responder apropiadamente a las necesidades de formar técnicos y profesionales, para capacitar especialistas y expertos; promover la innovación y respaldar el desarrollo profesional con un enfoque multidisciplinario.

Si bien es cierto que se reconoce la importancia de la formación y capacitación del docente, no es menos cierto que también se reconoce la existencia de obstáculos o problemas que dificultan su normal desarrollo. Al respecto, Santana (2004) agrupa en dos grandes bloques estos obstáculos o problemas: institucionales y propios del mismo profesorado.

Dentro de los obstáculos institucionales se encuentran la mercantilización de las universidades, insensibilidad administrativa con relación a la calidad de la enseñanza, escasa implicación de la universidad en la formación pedagógica de sus docentes, favorecer más la investigación que la docencia, haciendo de las actividades pedagógicas, de escaso valor en la selección y promoción del docente.

Asimismo, la excesiva carga lectiva del profesorado, especialmente el que inicia su carrera docente y la falta de flexibilidad organizativa, con lo que se limita el tiempo para su formación. Otro problema lo constituye la masificación excesiva de las aulas universitarias,

lo que dificulta la práctica reflexiva y la atención individualizada, junto a la precariedad de medios didácticos.

Con respecto a los obstáculos motivados por los propios profesores pueden mencionarse: el individualismo y el aislamiento, que limita el crecimiento personal e institucional y la cooperación y coordinación. También está la resistencia al cambio. Igualmente, la lealtad de los docentes a su profesión y no al ámbito donde la ejercen, lo que se denomina “el problema de la discrecionalidad”, con lo que se olvidan de sus clientes (sus alumnos) y de la organización. Otro obstáculo lo es la inexistente motivación del profesorado para su mejora docente.

El Consejo Nacional de Educación Superior dominicano, en coordinación con todas las universidades del país han tratado de crear el Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios (PNFP), con el objetivo de elevar el nivel académico de profesores e investigadores mediante la promoción y apoyo de acciones que tiendan a la formación y actualización al personal académico, tanto en las áreas profesionales y científicas como dar la formación pedagógica y andragógica. El modelo andragógico presenta características que lo distinguen del pedagógico, tal cual plantea Rodríguez (1996) y cita las siguientes características:

1. Concibe al participante adulto como sujeto-objeto del proceso educativo, capaz de auto-dirigir su propio proceso de aprendizaje.
2. Utiliza estrategias no presenciales y semi-presenciales, las cuales resultan sumamente positivas, en razón de que el participante adulto puede desarrollar su experiencia educativa sin tener que asistir de manera regular a la institución en la cual está inscrito.
3. Valora las experiencias acumuladas por el adulto durante su vida, las cuales les resultan válidas en el desarrollo de cualquier carrera o actividad de aprendizaje que emprenda.
4. En cuanto al método utilizado, enfatiza la participación y la horizontalidad en el proceso de orientación-aprendizaje.
5. En los procesos mentales la imaginación y el pensamiento lógico juegan un papel determinante, superando de esta forma el clásico memorismo, fortaleciendo la reflexión crítica y creativa del participante adulto.

6. Fomenta el aprendizaje grupal, permitiendo el intercambio de experiencias, e imprimiendo mayor dinámica y participación entre las personas que interactúan en el proceso de aprendizaje.
7. Estimula el crecimiento y desarrollo personal y espiritual de las personas que participan en el proceso educativo.
8. Utiliza variadas estrategias de evaluación como son la auto-evaluación, la co-evaluación y la evaluación unidireccional, a través de las cuales se crea conciencia de la capacidad que posee el adulto para evaluarse y evaluar a los demás.
9. La obediencia de una conciencia acerca de la naturaleza de los propios procesos de aprendizajes.

Para orientar un programa de formación y capacitación del profesorado universitario es fundamental tomar en cuenta un mayor conocimiento de las disciplina que enseña; estrategias didácticas pertinentes a su disciplina y que promuevan un aprendizaje autónomo e independiente; y estrategias para crear espacios y oportunidades en los cuales de crean y recrean continuamente conocimientos (Santana, 2004).

Las universidades de República Dominicana, de forma particular, establecen programas de desarrollo profesional para sus profesores. La formación del docente de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, es voluntaria. Con propuestas futuristas ante los organismos responsables de la toma de decisión (Consejo Universitario), de programas de índole obligatorio para el personal de nuevo ingreso para ingreso a la carrera de docente, sobre aspectos institucionales, pedagógicos, etc. Cuenta, además, con una unidad que se denomina Escuela de Actualización y Perfeccionamiento Docente y Administrativo. Desde allí la coordinación docente es la que se encarga de planificar todo lo concerniente a la capacitación de los maestros

Estas iniciativas tienen poca receptividad por parte de los docentes quienes se matriculan en los programas y no terminan. Existen razones variadas para que esto ocurra: algunos que no sienten la necesidad de perfeccionarse, otros entienden que los programas y las instituciones que los brindan no son las apropiadas para ellos, otros se justifican por la escasez de tiempo, poca motivación o porque entienden que esto no afectará en nada su

promoción de categoría, ya que, ante todo el criterio para la misma es en primer orden la antigüedad, etc.

b) Factores organizacionales: cultura, clima laboral y políticas educativas

Dentro de los factores organizacionales que son aportados, igualmente, de forma consciente o inconsciente, por la organización, en este caso la institución educativa, se podría citar: la cultura de la institución, el clima laboral y las políticas educativas:

En este renglón el primer aspecto es la cultura de la institución. Qué percibe el docente de lo que observa a su alrededor, qué asume y qué no como parte de su propio comportamiento. Tan pronto la persona llega como nuevo socio a la organización, no importa de qué tipo sea o cual sea su naturaleza, comienza a socializar la cultura de la misma. Quien llega nuevo a la institución, puede asumir aquello que es compartido por todos o la gran mayoría de sus miembros, sea considerado bueno o malo, pero para que esto ocurra hay considerar otros elementos como la personalidad, los valores, las propias creencias tenga el sujeto en cuestión.

Cano y Bauzá (2010) entienden que para estudiar el proceso de formación y desarrollo de la cultura organizacional (institucional), primero es necesario establecer determinadas precisiones conceptuales de la categoría cultura y a partir de allí, incursionar en el entramado socio-cultural para considerar sus relaciones y elementos como integrantes de la construcción humana. Según estos autores la cultura ubica al hombre como sujeto de un proceso de construcción y transformación de valores que hereda y que igualmente crea con su entorno, en una constante interacción, tanto inmediata como mediata que le permite proyectar conscientemente el futuro.

Cano y Bauza (2010) enfatizan que para transmitir la cultura no se puede hacer mediante el mecanismo reproductivo de la especie humana y que solo es posible adquirirla mediante un largo y continuo proceso social de construcción de significados y sentidos, anclados en el aprendizaje y la educación. De ahí que la cultura sea un hecho específicamente humano. Concluyen estos autores definiendo la cultura como una cualidad que se forma y desarrolla en la interacción interna entre los miembros de una organización y de esta última con el entorno.

Usualmente, la cultura ha sido conceptualizada por antropólogos e investigadores organizacionales como un conjunto de cogniciones (Reeves, 2006) compartidas por los miembros de una unidad social. En torno a la cultura organizacional Figueroa, Cayeros y González (2013) expresan que ésta permite definir los valores, reglas y normas de un grupo social determinado para definir su identidad y otorga a los integrantes de la organización una identificación y autopercepción también a nivel individual. Delgado (2008, en Figueroa et al, 2013) hablan de que esa identidad grupal, quienes pertenecen a esa comunidad, tienen certezas sobre las ventajas de estar asociados y pueden así reconocerse como diferentes.

Para Newstrom (2011), la cultura organizacional es un conjunto de supuestos, creencias, valores y normas que comparten los miembros de una organización. Esta cultura quizás sea un producto deliberado de sus miembros claves, o tan solo una evolución al paso del tiempo. Igualmente dice el autor que es difícil establecer el efecto de la cultura organizacional sobre la conducta del empleado. Aunque hay investigaciones que indica una relación positiva entre ciertas culturas organizacionales y el desempeño.

Robbins y Judge (2009) hablan de siete características principales que, al reunirse, capturan la esencia de la cultura de una organización estos son:

1. Innovación y aceptación al riesgo. Grado en que se estimula a los empleados para que sean innovadores y corran riesgos.
2. Atención al detalle. Grado en que se espera que los empleados muestren precisión, análisis y atención a los detalles.
3. Orientación a los resultados. Grado en que la administración se centra en los resultados o eventos, en lugar de las técnicas y procesos usados para lograrlos.
4. Orientación a la gente. Grado en que las decisiones de la dirección toman en cuenta el efecto de los resultados sobre las personas en la organización
5. Orientación hacia los equipos. Grado en que las actividades del trabajo están organizadas por equipos en lugar de individuos.
6. Agresividad. Grado en que las personas son agresivas y competitivas en lugar de buscar lo fácil.
7. Estabilidad. Grado en que las actividades organizacionales hacen énfasis en mantener el statu quo en contraste con el crecimiento.

Si existe una cultura institucional que los favorezca y ésta tiene que caracterizarse por favorecer oportunidades para trabajar y aprender los unos de los otros, unas relaciones igualitarias de poder y autoridad en la toma de decisiones, así como la posibilidad de autonomía individual en el ejercicio de trabajo y las tareas. Desde la perspectiva de la calidad de las organizaciones, la colaboración se entiende como una vía privilegiada por conseguir la excelencia docente (Feixas, 2004). Desde el punto de vista de Armengol (2001), citado por Feixas (2004), las condiciones que conforman la cultura colaboradora son:

1. Las normas y valores democráticos ampliamente compartidos
2. La comunicación y coordinación entre el profesorado y las unidades de la organización
3. La implicación activa de los miembros que integran la organización
4. La predisposición positiva hacia los cambios y las innovaciones
5. La autonomía en la gestión
6. El mantenimiento de estructuras por parte de los grupos y un grado óptimo de relación entre el nivel de la tarea y el nivel emocional y socio-afectivo
7. La formación de directivos que puedan liderar la institución
8. La institución como espacio para el desarrollo profesional del docente
9. La colaboración interinstitucional que abra los centros a otras instancias sociales y al contexto próximo
10. La estabilidad del equipo de profesores del centro y la adecuación del profesorado al proyecto del centro, no al contrario.

Las universidades, como organizaciones, desarrollan su propia cultura y hay que considerar todos los elementos descritos por los autores citados en los párrafos anteriores como elementos influyentes.

Cano y Bauza (2010) al referirse a la formación y desarrollo de la cultura organizacional en las instituciones educativas superiores, enfatizan que ésta adquiere una singularidad, y es precisamente que en ese contexto donde se facilita su proceso, dado que éstas, al ser organizaciones con una función formativa, sus miembros-esencialmente sus directivos y personal docente-poseen conocimientos y habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite una mejor comprensión de esta actividad. En ese mismo orden, en

las instituciones de la educación superior se refuerza este hecho dado su encargo en la preservación, desarrollo y difusión de la cultura hacia la sociedad.

Todo sistema social está constituido por instituciones, organizaciones y grupos sociales en donde los seres humanos marcan características que ayudan a identificarlos o reorganizarlos entre los que comparten sus prácticas o ideas (Fernández, 2014). Las universidades son parte de ese sistema social.

Figueroa, *et al*, (2013) en torno a la cultura organizacional de las universidades dicen que a esta se puede tratar de incorporar como un valor, el fomento de la competitividad, entendiéndose la misma, como la búsqueda de liderazgo en los productos educativos que ofertan. Buscando de esta manera privilegiar la integración de cuerpos de apoyo con capacidades académicas y de profesores de más alto nivel, a fin de cumplir con la responsabilidad otorgada por el sistema social como es el preparar talento humano necesario, para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, a través de las funciones sustantivas de la educación universitaria: docencia, investigación y vinculación.

La cultura de la organización influye en que se construya una cultura del docente. Solar y Díaz (2008), citando a Pérez (1998), definen la cultura del docente como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que este grupo social considera valioso en su contacto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí.

Para estos dos autores la cultura docente se especifica en los métodos y estrategias didácticas que se utilizan en la clase, la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que se desempeñan al interior del aula, los modos de gestión, las estructuras participación en el aula y los procesos de toma de decisiones.

Mientras que para Hargreaves (2003) son creencias, valores, hábitos y maneras de realizar las cosas que las comunidades de los docentes asumen y en donde comparten exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años.

De su parte, Fernández (2014) la define como principios, valores y creencias que comparten los miembros del centro educativo, dan identidad propia y determinan la conducta de las personas que la forman y de la propia institución.

Como se observa los autores citados anteriormente dan mucha relevancia a que los elementos de la cultura docente son asumidos y compartidos por los profesores que son parte de las instituciones educativas y que la universidad juega un papel importante, a través de las normas, políticas, prácticas, sus propios valores, entre otros, ya que aporta, a través del proceso de socialización, los elementos para crear y afianzar la cultura docente.

La cultura docente del final XX se nutre de frustración, ansiedad, desorientación y cierto pragmatismo. La exigencia de renovación permanente para hacer frente a las necesidades cambiantes de la sociedad provoca tanto de la tendencia positiva al cambio creador como a las frecuentes pérdidas del sentido, el desconcierto y la frustración. Los docentes encuentran dificultad para responder profesionalmente a las demandas insistentes de cambio y renovación.

Para hacer frente a la realidad descrita en el párrafo anterior Figueroa, *et al*, (2013) plantean diferentes tipos de estrategias que la organización puede definir con el fin de permear en todos los miembros, la cultura que pretende implementar. Según estos autores, tales estrategias pueden ir desde incentivar las acciones que se acerquen al objetivo planteado, o por otro lado, crear sistemas de sanciones.

En las universidades se han forjado diferentes tipos de personal académico por lo que se espera que las funciones sustantivas de docencia e investigación la efectúen los docentes que tengan perfil competitivo en los procesos de enseñanza- aprendizaje, en un campo de conocimientos específicos, pero además, en habilidades de investigación. De esta forma, las universidades pueden adentrarse en el proceso de integrar en su estructura organizacional, académicos que dispongan de recursos y autonomía en la toma de decisiones, con competencias polivalentes y que se les valora por poseer amplios conocimientos (Reynaga, 2005, en Figueroa *et al*, 2013).

En el caso de la **cultura Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y sus profesores**, la investigadora, consiente de ella, porque es parte de dicha institución y dado que según los planteamientos de la mayoría de los autores es que a través de la socialización, desde la primera que es la inducción, cuando la persona ya fue contratada por la organización que comienza a compartir de manera formal o informal todo el conjunto de creencias, normas, valores, etc., puede expresar con alto sentido de responsabilidad y en aras de aportar de forma crítica a que se realice un cambio, que aunque según las investigaciones cambiar una cultura toma alrededor de 10 años, es factible si se hace un proyecto real y existe el deseo y la intención de que las cosas mejoren, que la cultura de la UASD está viciada de muchos aspectos que la marcan negativamente y que no la dejan jugar el rol que realmente debería, aspectos de orden moral, político, gerencial, etc.

El segundo aspecto de los factores organizacionales que pueden influir en el desempeño laboral es el clima o ambiente de la organización. Al igual que el clima atmosférico que puede variar por cambios climáticos del ambiente y puede haber climas templados, calurosos, fríos, etc., así ocurre con las empresas. La atmósfera que rodea a las personas en su lugar de trabajo tiene un efecto en el rendimiento de las mismas. Esta atmósfera, conocida como clima laboral, no es más que la percepción compartida de los empleados sobre su entidad de trabajo: una organización, una división, departamento o grupo de trabajo.

Litwin y Stringer (1968), citado en Alcalá (2011), definen el clima organizacional como el conjunto de propiedades medibles del entorno de trabajo, basado en las percepciones colectivas de la gente que vive y trabaja en dicho entorno. Estas percepciones son de naturaleza psicológica y abstracta, no son descripciones de la realidad, sino que reflejan como los individuos organizan sus experiencias en relación al ambiente que los rodea. Es influenciada por diferentes elementos, tal como lo expresan Salazar, Guerrero, Rodríguez y Cañedo (2009):

- Ambiente físico: que comprende el espacio físico, las instalaciones, los equipos instalados, el color de las paredes, la temperatura, el nivel de contaminación, entre otros.
- Características estructurales: tales como el tamaño de la organización, su estructura formal, el estilo de dirección.
- Ambiente social: que abarca aspectos como el compañerismo, los conflictos entre personas o entre departamentos, la comunicación y otros.

- Características personales: como las aptitudes y las actitudes, las motivaciones, las expectativas.
- Comportamiento organizacional: compuesto por aspectos como la productividad, el ausentismo, la rotación, la satisfacción laboral, el nivel de tensión, entre otros.

Salazar *et al.* (2009), entienden que la totalidad de estos componentes y determinantes configuran el clima de una organización, que es el producto de la percepción de éstos por sus miembros. El clima organizacional, por tanto, es el resultado de la interacción entre las características de las personas y de las organizaciones. En base a esta precisión conceptual, se puede deducir que cada organización presentará un clima determinado, propio de la interacción de dichos elementos en dependencia de la percepción de estos por parte de sus miembros. El clima resultante llevará a los individuos a asumir determinados comportamientos, los cuales incidirán en la actividad de la organización y, por tanto, en su sentido de pertenencia, la calidad de los servicios que prestan, así como en su efectividad, eficiencia, eficacia, impacto social y en el desempeño general de la organización.

Mientras que para Martínez y Ulizarna (1999, en Subaldo, 2012), el concepto de clima organizacional puede ser explicado desde tres perspectivas:

La primera es la estructural que vincula el clima con la estructura organizativa; la segunda es la que considera el clima como una realidad subjetivada; y, por último, el tercer punto de vista que apunta hacia el conjunto de percepciones compartidas que experimentan los componentes de la organización.

Existe, dentro del clima organizacional, el clima psicológico de los integrantes de la misma, el cual está formado por factores que incluyen estilos de pensamientos, de personalidad, procesos cognitivos (Reeve, 2006), cultura e interacciones sociales (Rousseau, 1990, en Alcalá 2011).

Porker (2003, en Alcalá, 2011), señala en torno al clima psicológico que éste cubre más aspectos del ambiente de trabajo, del individuo, incluyendo características de su trabajo, el estilo de liderazgo, el ambiente físico y las relaciones con sus compañeros de trabajo y supervisores.

Fox (1973, en Zabala, 2003) se refiere al clima en el caso de las instituciones educativas, que éste resulta del tipo de programa, de los procesos utilizados, de las condiciones ambientales que la caracterizan como una institución y como un agrupamiento de alumnos, de los departamentos, del personal, de los miembros de la dirección. Cada institución posee un clima propio y distinto. El clima determina la calidad de vida y la productividad de los profesores y de los alumnos.

El concepto de clima puede aplicarse a las diversas instancias institucionales a la universidad en su conjunto, (a cada facultad, a cada departamento) y también al funcionamiento de las relaciones interpersonales en la clase.

Pueden existir diferentes tipos de climas organizacionales y dentro de una institución de tipo educativo existe el clima de la clase y las causas o razones que lo afectan, igualmente pueden variar, pero una razón fundamental es el profesor y el manejo que éste tenga dentro del aula. Para hacer referencia a los diferentes tipos de clima en la clase y a que factores se consideran para su estudio hay que estudiarlo dependiendo del enfoque de dónde se explique.

El análisis del clima de la clases ha ido evolucionando desde modelos muy globales (que incidían sobre todo en el estilo de liderazgo ejercido por el profesor: se ha hablado así de estilos de climas directivos frente a climas integradores) hasta perspectivas más pormenorizadas en las que se empiezan a tomar en consideración otros factores (las características de los estudiantes, las condiciones de trabajo, la presión del curriculum, los recursos existentes, etc.).

Aspectos tales como la satisfacción de profesores y alumnos, la dificultad de las tareas, los conflictos, los diferentes estilos de agrupamiento de los estudiantes (tanto los llevados por el profesor como los surgidos espontáneamente), el nivel de intimidad de las relaciones o la apatía se van incorporando a las dimensiones consideradas a la hora de establecer el clima de la clase (Walberg, 1969).

Lo anteriormente expresado en lo concerniente a la UASD es válido para apoyar la explicación sobre el clima que se vive en la misma. Por ejemplo, para citar algunos: desde tensión, miedo por el componente político, por el hecho de que el no apoyar a determinar

grupo puede redundar en persecución, la frustración, y ansiedad por observar el mal manejo de la institución y la violación a sus propias normativas, en muchos aspectos, las condiciones ambientales, todavía en muchas de sus áreas, entre otros aspectos.

c) Políticas Educativas:

Las políticas educativas son lineamientos que las instancias competentes en materia de educación plantean para que esta área se desarrolle y juegue su rol en la sociedad. Las mismas se ramifican por cada uno de los actores que intervienen en el proceso: profesores, la gestión de los planteles, el personal, la administración económica, etc.

Según Vaillant (2008) 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 docentes.
- 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 se aleje del aula 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 de situaciones particulares. Asimismo, 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 la construcción de las etapas y los requisitos de la carrera docente.

El Plan Decenal de Educación Superior en Acción, resultados 2008 al 2018, enfatiza la necesidad de la elaboración y puesta en acción de nuevas políticas de Estado en relación con la SEESCyT para la creación y financiación blanda para las universidades que acceden al desarrollo de la tecnología y, de otras acciones que aumenten la cobertura de la educación superior, la subvención presupuestaria y becas a término fijo para las universidades aprobadas por la SEESCyT.

El gobierno dominicano en seguimiento al Informe sobre Políticas Nacionales de Educación elaborado por la OCDE en 2008, solicitó a dicho organismo que efectuara una evaluación de la educación superior en República Dominicana, investigar e identificar opciones de políticas que permitieran responder a las necesidades del país. Dentro de sus recomendaciones plantearon específicamente en el caso de la UASD, por ser la institución pública y la que cuenta con más estudiantes matriculados, entre otras cosas: que para su buen funcionamiento debía revisar sus estatutos, los procesos de admisión y sus procesos administrativos, ya que obstaculizan el buen funcionamiento de esta, igualmente plantean la necesidad de mejorar el currículo, la enseñanza y el aprendizaje, así como una revisión y reforma de su gobernanza y estructura.

Al respecto, en dicho informe, se sugieren algunas medidas como son:

- La extensión inmediata del mandato del rector de tres a cinco años para asegurar que el proceso de reforma puede iniciarse.
- La creación de nuevos cuerpos de gobierno con mayor rendimiento de cuentas a nivel central y regional con representación externa.
- La reforma del proceso de elección de modo que las próximas elecciones de rector cuenten con la participación de actores externos claves.

- El establecimiento de una fuerza de trabajo para mejorar la eficacia y la capacidad de adaptación de la gobernanza y gestión interna de la UASD.
- La devolución de la responsabilidad sobre las funciones de admisión, presupuestaria y académicas a los centros universitarios regionales.
- Por último, como medida de mediano a largo plazo, el diseño de un proceso para la creación de una red de universidades autónomas basada en los centros universitarios existentes”.

Respecto a estas recomendaciones, se puede decir que en la UASD, algunos aspectos han sido objeto de revisión. En relación a los estatutos, éstos fueron sometidos a un proceso de revisión y redefinición de muchos de sus aspectos, posteriormente sometidos y aprobados por Claustro Mayor. En este sentido, con relación al currículo, se inició el proceso de revisión del mismo; un rediseño curricular que al momento de esta investigación estaba siendo ejecutado, y en función del cual ya existen escuelas docentes, que al presente año, 2015 tienen nuevos planes aprobados y en ejecución y otras que están en su fase final. Fue modificado, asimismo, el proceso de escogencia para ingresar como docente a la institución, siendo más exigente y con más parámetros a cumplir, incluyendo como elemento nuevo una evaluación psicológica. Otro aspecto asumido de esta recomendación es el concerniente al período de gobierno de los rectores. Uno de los aspectos modificados en la revisión del Estatuto Orgánico de la universidad del 30 de agosto del 2011, 25 de enero y 8 de febrero del 2012, mediante el artículo 130 el Claustro Mayor aprobó que el mandato del rector y las demás autoridades que componen el organismo de gobierno, fuera extendido a 4 años, en vez de tres como era hasta el momento.

1.4.-Satisfacción con la vida y satisfacción laboral del docente

Hablar de lo que bien que una persona se siente en sentido general, tiene grandes implicaciones. Dado que hay que considerar todos los elementos y experiencias que han sido parte de su vida.

El sentirse satisfecho con su vida y con el trabajo van muy de la mano, pero medir el efecto o la relación entre ellos no es tarea fácil, dado que las propias diferencias individuales

hacen percibir y por lo tanto vivir las realidades de la vida de forma diferente, como se verá en apartados subsiguientes.

1.4.1.-Satisfacción con la vida

Definir y situar lo que es la satisfacción con la vida no es tarea sencilla. Los estudios sobre la satisfacción con la vida se ubican, mayoritariamente, en el contexto general de la investigación del bienestar subjetivo. El concepto de bienestar subjetivo incluye dos componentes, claramente diferenciados, y que han seguido líneas de investigación paralelas: por un lado, los juicios cognitivos sobre satisfacción con la vida y, por otro lado, las evaluaciones afectivas sobre el humor y las emociones (Diener y Lucas, 1999 en Cabañero, *et al.*, 2004).

García-Viniegras, López y Seuc (2004) consideran que el bienestar:

Surge del balance entre las expectativas (proyección de futuro) y los logros (valoración del presente) en las áreas de mayor interés para el ser humano y que son el trabajo, la familia, la salud, las condiciones materiales de vida, las relaciones interpersonales y las relaciones sexuales y afectivas con las parejas (p.38).

Para Arita (2004) la satisfacción por la vida es básicamente una evaluación cognitiva de la calidad de las experiencias propias, un indicador del bienestar subjetivo que se estudia a través de la propia evaluación que el sujeto expresa. Esta surge a modo de transacción entre el individuo y su entorno social, e incluye condiciones objetivas materiales y sociales, que brindan a la persona oportunidades para la realización personal (García-Viniegras *et al.*, 2004).

La satisfacción vital es la valoración global que la persona hace sobre su vida, cuando compara lo que ha conseguido, sus logros, con lo que esperaba obtener, sus expectativas (Diener y Lucas, 1999; Pavot y Diener, 1993 en Cabañero, *et al.*, 2004).

La satisfacción, para Arita (2004) es un estado mental. Es una apreciación valorativa de algo. El término se refiere tanto a este contexto como a “disfrute”. Como tal cubre apreciaciones cognitivas a la vez que afectivas. La satisfacción puede ser una materia evanescente, pero también una actitud estable (Veenhoven, 1994). Por lo tanto, los juicios

sobre la satisfacción dependen de las comparaciones que el individuo hace entre las circunstancias de su vida y un estándar que considera adecuado. Este último matiz es importante ya que no se trata de un estándar impuesto externamente sino que es un criterio autoimpuesto (Atienza, Pons, Balaguer y García, 2000).

Cabañero *et al* (2004) refieren en torno a sus revisiones sobre el tema, que los estudios que se han realizado al respecto no solo han sido en el ámbito de la psicología, sino también en la medicina. En el caso de los estudios en el área de la psicología éstos han puesto en relación la satisfacción vital, con variables psicológicas como la extraversión, la introversión, el neuroticismo, la autoestima, la euforia, la disforia, la sociabilidad y los sentimientos de soledad y felicidad, entre otros.

Díaz (2001) cita algunas variables que se han relacionado con el bienestar subjetivo. Según este autor, en cuanto a los vínculos personalidad/bienestar subjetivo, los investigadores han examinado la relación de este constructo con 137 rasgos, 17 entre los cuales, la mayor atención teórica se ha concedido a la extraversión y el neuroticismo. En general, los estudios han mostrado una relación de significación entre la extraversión y los afectos positivos; por otra parte, el neuroticismo se relaciona con los afectos negativos. Refiere también que el tipo de cultura, si es individualista o colectivista, es otro elemento que puede influir en la percepción del sujeto sobre su calidad, bienestar o satisfacción con la vida. Las primeras son aquellas que enfatizan el papel de lo individual como elemento decisivo para el éxito, ellas refuerzan la autonomía y los motivos individuales; por el contrario, en las colectivistas, el grupo es considerado más importante que la individualidad, por lo que privilegian la armonía y el funcionamiento grupal en detrimento de las emociones y motivos individuales.

Explica este autor que al parecer las investigaciones sugieren que en las naciones donde prevalece la cultura individualista, las atribuciones acerca de los eventos que le ocurren a los individuos, tienen un carácter interno, es decir, atribuyen a sí mismos los resultados de sus acciones, de manera que los efectos de los acontecimientos se amplifican, tanto si son negativos como positivos. Este resultado podría ser explicado además por el insuficiente apoyo social que durante los períodos difíciles se aprecia en este tipo de cultura.

Por el contrario, en los países colectivistas, al darle prioridad al grupo, generalmente existe una estructura social más segura que probablemente produzca, tanto, una menor cantidad de personas muy felices, como menos sentimientos de depresión y soledad.

Caballeira, González y Marrero (2015) en torno al bienestar de las personas y las variables que pueden influir en el mismo refiere, citando a Glenn y Weaver 1981 y Mastekaasa 1993, que las características sociodemográficas tienen escasa influencia en el bienestar, el tener pareja es la única variable que parece influir. Caballeira *et al* (2015), refiriéndose a lo planteado por Díaz y González (2011) mencionan las condiciones laborales de los trabajadores, como otra de las variables que puede tener alguna relación con el bienestar subjetivo. Otra variable que puede mostrar algún tipo de vínculo es la personalidad, principalmente el neuroticismo y la extraversión, sí aparecen vinculadas a las emociones, ejerciendo un papel diferencial en los distintos indicadores del bienestar (Diener *et al.* 1999; Marrero y Carballeira, 2010, 2011, en Caballeira *et al* 2015). Concluyen estos autores que para hablar de bienestar subjetivo no se puede hacer sin considerar los valores de cada cultura

Díaz (2001) habla del papel de los micromedios, que comprende subsistemas tales como la familia, la institución escolar, laboral, de salud, de recreación, de cultura, los grupos de referencia y el individual, que regula a través de la personalidad, las influencias de la biología. Los conocimientos que en la actualidad se tienen con relación al papel del micromedio en la determinación del bienestar subjetivo se limitan al reconocimiento de una serie de variables que inhiben relaciones de significación estadística con dicho constructo. Como por ejemplo el estado marital. Las personas casadas o unidas consensualmente reportan mayores niveles de felicidad que aquellas que nunca han estado casadas o unidas, las divorciadas, las viudas o las separadas.

Aparentemente, resulta obvio que la vida en pareja, cuando está provista de una adecuada comunicación, provee a los miembros de interacciones sociales significativas y de un nivel de apoyo material, emocional, económico, instrumental o de información, que generalmente modula positivamente su relación con el medio. El caso contrario ocurre en las relaciones matrimoniales conflictivas en donde el efecto negativo es evidente evidenciándose no sólo en los reportes de bienestar subjetivo de los miembros de la pareja, sino en los de los niños provenientes de dichos hogares. Algunos autores han hallado diferencias significativas en

cuanto a los niveles de satisfacción con la vida reportados por personas que fueron educadas en hogares con conflictos y los que crecieron en familias con relaciones adecuadas.

Lo externado por el referido autor coincide con el planteamiento de Vera, Laborín, Córdova y Parra, 2007 en Caballeira *et al* 2015, cuando explica la importancia de observar las diferencias en el comportamiento de las personas provenientes de distintos ecosistemas para entender la satisfacción con la vida y los estados emocionales que esta provoca y con ello, la manera en cómo perciben e interpretan las demandas del grupo social al que pertenecen

Es necesario resaltar a la luz de estos planteamientos que las culturas sociales, sean estas individualistas o colectivistas, influyen en la satisfacción por la vida (bienestar subjetivo) de las personas tanto en forma individual, así como en las estructuras sociales que son parte de ella (organizaciones, grupos). Igualmente el hecho de que existen variados factores que pueden incidir y que pueden variar entre una y otra cultura. Las universidades no se verán exentas de esta realidad, dado que es un microsistema dentro de un macrosistema. Se ven influida por la cultura social de la cual son parte pero también crean su propia cultura interna.

Esta investigación dentro de todos los aspectos que pueden ser parte de la satisfacción con la vida, se enfocará en un aspecto en particular que es el laboral, para lo cual se estudiará la satisfacción del docente en su trabajo que es impartir clases dentro de la universidad que es la organización.

1.4.2-La satisfacción laboral.

El concepto de satisfacción, según Herranz (2004), hace referencia a los juicios y percepciones de las personas en relación a las acciones de los demás o uno mismo. Pero al hablar de satisfacción laboral hay que circunscribir la definición al contexto al que hace referencia “el lugar del trabajo”.

Camacaro (2006), sostiene que el ambiente laboral en el cual trabajan los empleados, constituye un elemento fundamental donde se espera que exista una relación más participativa entre los trabajadores y la organización, así como también, una comunicación más estrecha para asegurar el éxito de los diferentes grupos de trabajo. Estas condiciones

ayudan a generar una auténtica calidad de vida en el trabajo, que alcanza su mayor satisfacción cuando la vida de los empleados logra impregnarse de valores que les permitan disfrutar las relaciones que tienen con otros empleados de la organización y con el sistema de trabajo global.

Señala Camacaro (2006), que la calidad de vida en el trabajo tiene efectos significativos en la calidad de vida emocional, y en el equilibrio socio-emocional y afectivo que pueden lograr o no los seres humanos, no importa el tipo de relación laboral: un grupo de profesionales, una organización de expertos consultores, una microorganización y también en las grandes organizaciones. Ciertamente la dinámica y las relaciones entre las personas serán diferentes en cada caso, dado que existe un nexo íntimo entre la estructura organizacional y los procesos psicosociales inherentes a la misma.

De una forma sencilla, la satisfacción laboral puede interpretarse como la idea más o menos definida que tienen las personas de cómo creen que deberían ser las cosas en su trabajo y los aspectos importantes relacionados con él. Dichas ideas son comparadas con la realidad, y de esa comparación surge un juicio y una actitud asociada: las personas están más o menos satisfechas (Peiró, Luque, Melía y LosCertales, 1991).

Para Álvarez (2007) la satisfacción laboral es una consecuencia del desempeño de una tarea, empleo o función. Es una respuesta que experimenta el empleado, tanto hacia al trabajo como hacía cada uno de los aspectos específicos o generales que lo determinan.

Hablar de satisfacción laboral implica hablar de la actitud positiva o el estado emocional que resulta de la valoración del trabajo o de la experiencia laboral que tiene el sujeto que realiza un trabajo, sea cual sea (Landy y Conte, 2005).

Una concepción muy similar la tienen Topa, Lisboa, Palaci y Alonso (2004), quienes consideran que la satisfacción laboral tiene que ver con el conjunto de actitudes y reacciones emocionales positivas que el individuo muestra hacia su trabajo; estas reacciones se forman a partir de la comparación que hace la persona entre los resultados que esperaba alcanzar y los obtenidos efectivamente en el trabajo.

Fleisman y Bass (1979, en Camacaro, 2006) coinciden con Topa *et al* (2004) al considerar la parte afectiva como un componente fundamental de la satisfacción laboral. Estos autores la consideran como una respuesta (afectiva) del empleado a su puesto partiendo de las experiencias que éste ha vivido al realizarlo y las expectativas que tenga, es decir lo que desea o espera de este.

Robbins y Judge (2009) definen el término satisfacción en el trabajo como una sensación positiva sobre el trabajo propio, que surge de la evaluación de sus características. Refieren al respecto del trabajo, que los individuos requieren, para poder realizarlo, interactuar con los compañeros y jefes, seguir las reglas y políticas organizacionales, cumplir estándares de desempeño, vivir en condiciones de trabajo que con frecuencia son menos que ideales. Por su parte, Munchisky (2007) dice que la satisfacción es el grado de placer que un empleado obtiene de su trabajo.

Robbins (2004) refiere que la satisfacción laboral es la actitud general del individuo hacia su trabajo. Una persona con una gran satisfacción con el trabajo tiene actitudes positivas, mientras que aquella que se siente insatisfecha alberga actitudes negativas. Las personas que tienen un afecto positivo alto tienden a ser activas, alertas, entusiastas, inspiradas e interesadas. Son optimistas acerca de la vida; mientras que las personas que tienen afecto negativo alto son pesimistas sobre la vida y ven el vaso medio vacío en lugar de medio lleno (Munchisky, 2007).

Al parecer, por las diferentes opiniones de todos los autores anteriormente citados la satisfacción, en este caso laboral, es un estado que provoca sentimientos o emociones positivas y que se manifiesta o se traduce en parte del bienestar con la vida que el sujeto experimenta.

Feixas (2004) refiere, igualmente, que el lugar de trabajo puede proporcionarle a las personas los recursos apropiados para desarrollarse positivamente, o puede influir contrariamente en su comportamiento y realización de tareas, de manera que lleguen a estancarse e incluso a retroceder.

Por su parte, Santiago y Otero (2005) explican en relación a lo importante que es el trabajo para el individuo, que los seres humanos se pasan una media de cuarenta horas semanales desarrollando su labor profesional; para algunos el trabajo puede ser una forma importante de satisfacción de muchas de sus necesidades como persona y, en ocasiones, incluso una forma de refugiarse de las preocupaciones y ansiedades derivadas de problemas en el “ambiente exterior”. Para muchos, sin embargo, el trabajo es una fuente constante de estrés, con serias implicaciones a diversos niveles.

Las condiciones, tanto materiales como psicológicas, en que las personas ejercen su trabajo afectan al núcleo mismo de la experiencia existencial. El reconocimiento por los demás de un cierto estatus social y sentimiento de pertenencia social separan en el grado de éxito de cada uno en su trabajo.

Herranz (2004) expresa que un trabajo satisfactorio, es aquel que da a los trabajadores la oportunidad: a) influir en él, b) sentir que lo que ha hecho trasciende más allá del contexto laboral, c) experimentan un sentimiento de comunidad y pertenencia en su lugar de trabajo y d) desarrollan sus capacidades personales y aptitudes profesionales mediante un aprendizaje continuo.

Para Gil-Monte y Peiró (2009) algunas de las dimensiones que, desde una perspectiva factorial, se han aislado de modo estable son la satisfacción intrínseca, la satisfacción con la supervisión o estilo de dirección, la satisfacción con la organización y dirección de la misma, la satisfacción con la posibilidades de ascenso, la satisfacción con los colaboradores, la satisfacción con las condiciones de trabajo (físicas y psíquicas), la satisfacción con las recompensas y recomendaciones, y la satisfacción con el reconocimiento (feedback, reconocimiento verbal del trabajo realizado).

El efecto contrario que ocurre cuando a los empleados no les brinda lo que Herranz (2004) llamó condiciones satisfactorias es que se haga presente la insatisfacción laboral, que no es más que una respuesta negativa del trabajador hacia su propio trabajo. Las respuestas negativas o el rechazo que la persona pueda presentar hacia su trabajo dependerán en gran medida, de las condiciones laborales y de la personalidad de cada persona y hace referencia al

estado de intranquilidad, de ansiedad o incluso depresivo al que puede llegar una persona que se encuentra insatisfecha laboralmente (Puleva 2007, en Cornielle, 2015).

Hermosa (2006) coincide con Puleva (2007) al referir que la relación que la gente tiene con su trabajo y las dificultades que ésta pueda provocar, han sido reconocidas como un fenómeno significativo para la salud de los trabajadores de esta época. Algunas de estas dificultades están asociadas con aspectos que dañan la salud física y psicológica del empleado como es el caso del llamado síndrome de burnout.

Peiró *et al* (1991) consideran la satisfacción laboral como una consecuencia actitudinal del estrés laboral. Es uno de los indicadores más clásicos y a los que con mayor frecuencia se recurre cuando se persigue conocer la actitud general de las personas hacia su vida laboral, ya que el grado de satisfacción puede afectar la cantidad y calidad del trabajo que desempeñan los sujetos, además de incidir sobre otros aspectos como el absentismo laboral, los retrasos en la incorporación al puesto de trabajo, la pensión a abandonar la organización, etc.

De la relación entre estrés y satisfacción puede surgir o derivar en otros aspectos como lo es el síndrome de burnout o quemarse por el trabajo, tema que trataremos en un acápite más adelante.

Gil-Monte y Peiró (2009) señalan que en las literaturas sobre el tema se plantea una relación significativa consistente entre el síndrome de quemarse por el trabajo y la satisfacción laboral. Los valores de correlación entre ambas variables oscilan entre $r = -.42$ (Grigsby y Mcknew, 1988, en Gil-Monte y Peiró, 2009) y $r = -.64$ (Wolpin, Burke y Greenglass, 1991, en Gil-Monte y Peiró, 2009).

Según lo citado por estos autores, la correlación entre burnout y satisfacción es negativa, de lo que se desprende, por lo tanto, que a mas burnout menos satisfacción.

El estudio de la satisfacción laboral es un tema que llama la atención y del cual se trata saber, a través de las diferentes investigaciones, más de ella. Los efectos que esta tiene en las personas van más allá del desempeño en su trabajo, abarca también la calidad en el mismo (Alfaro y Vecino (1999), en Hermosa (2006)).

1.4.3.-Teorías que explican la satisfacción laboral

El planteamiento sobre la satisfacción de las personas en su trabajo varía dependiendo desde la teoría que se explique. A continuación la investigadora presenta (basado en Aamodt, 2010) en la tabla 3 algunas de las más relevantes.

Tabla 3. Teorías sobre la satisfacción laboral

Teoría	Postulado
Diferencias individuales	Postulan que cada quien lleva al trabajo una tendencia inicial a estar satisfecho con su vida. Se enfocan en la predisposición genética.
Discrepancia	Explican que se estará satisfecho con el trabajo si este cubre las diversas necesidades, deseos, expectativas y valores.
Satisfacción intrínseca y características del puesto	Se estará más satisfecho con el empleo si las tareas son agradables.
Aprendizaje social	Se estará más satisfecho si los compañeros de trabajo lo están.
Equidad y justicia	No importa que tanto le guste el trabajo a la persona, se estará insatisfecho si los premios, los castigos y las interacciones sociales no se proporcionan con equidad.
Características del trabajo y nivel de autorrealización de Maslow.	La falta de oportunidades de crecimiento, desafío, variedad, autonomía y progreso disminuirá la satisfacción en algunas personas.

En torno a cada una de las teorías planteadas Aamodt (2010) señala algunos aspectos que se deben considerar ante los planteamientos que ellas señalan. Por ejemplo en el caso de las teorías individuales, además de la genética hay otros aspectos que hay que considerar como es el rasgo de locus de control interno, la conducta tipo A, la paciencia/tolerancia y la confianza social que está asociado con la tendencia a sentirse satisfecho.

En el caso de la teoría de la discrepancia hay que considerar que las necesidades de las personas varían considerablemente en aspectos como logros, estatus, seguridad y contacto social, por lo que se entiende que no todos los trabajos pueden satisfacer las necesidades de todos los empleados durante todos los periodos.

En relación a la teoría de la satisfacción intrínseca y características del puesto, refiere dicho autor, que varía de una persona a otra lo que hace agradable una tarea. Para algunos trabajar en un computador puede ser divertido, mientras que para otro no. Algunas personas

el tomar decisiones, resolver conflictos, trabajar en proyecto puede resultarles interesante mientras que a otras, no. Herzberg (1966) propone en su teoría bifactorial sobre la satisfacción laboral, la existencia de dos factores que él llamó: factores intrínsecos o motivadores y extrínsecos o de higiene.

Considero los factores intrínsecos como parte del propio individuo e involucran sentimientos que tienen que ver con el desarrollo y crecimiento tanto personal como profesional. El sentirse realizado depende de las tareas que el individuo realice en su trabajo. De su parte los factores extrínsecos hacen énfasis en el entorno que rodea a las personas en su trabajo incluyendo las condiciones en que os desempeña. Al ser administrados por la organización escapan de la mano del empleado.

Si se satisfacen los factores extrínsecos o higiénicos, el trabajador se siente satisfecho y si no se satisface se produce la insatisfacción; en tanto que, si se cubren las necesidades intrínsecas o motivadoras el trabajador estará satisfecho y si no se cumplen estas necesidades se encuentra en un estado neutro o no satisfecho (Álvarez, 2007).

Según la teoría del aprendizaje social los sujetos razonan que si los demás empleados se lamentan y se quejan, es difícil ser la única persona en la empresa que ame su trabajo, o viceversa.

En la teoría de la equidad existe una comparación entre el empleado en relación con su compañero. Por ejemplo, si una persona trabaja más que un compañero de labores pero el recibe un mayor aumento, es probable que esté menos satisfecho aun cuando el dinero no sea la razón por la cual trabaja.

Maslow plantea su teoría basado en necesidades que se satisfacen en un orden escalonado, hasta llegar al último nivel que corresponde a la autorrealización. Razón por la cual cuando no existen las condiciones para poder llegar a ella, las personas sienten frustración.

1.4.4.-Satisfacción laboral del docente universitario

El docente universitario que se sienta profesionalmente satisfecho estará más dispuesto a realizar mejor su trabajo que aquel que esté insatisfecho. Por lo que es una de las variables que preocupa en relación a la calidad universitaria que condiciona el desarrollo profesional de los docentes universitarios, la labor que realizan y el contexto que los rodea, Canela (2007).

En el caso de los docentes, Padrón (1994) afirma que la satisfacción laboral se puede entender desde dos perspectivas: a) Perspectiva Personal en la cual la satisfacción viene determinada por el propio trabajo que realiza el individuo, cuando se proyecta directamente de forma gratificante hacia las necesidades del propio sujeto, a la vez que se hace extensivo de forma genérica a las distintas facetas de la persona y b) Perspectiva Profesional donde las relaciones personales, tanto en el centro del trabajo como en el entorno, son las que determinan la satisfacción/insatisfacción del individuo.

Refiere la autora que unida a la satisfacción profesional del maestro, está su vocación por lo que hace. Partiendo del supuesto de que todo profesor universitario realiza su trabajo por vocación y no sólo como un “medio para vivir”, se podrían definir numerosas características no solo de competencias técnicas sino de comportamientos, actitudes, métodos docentes, deseables para realizar de manera eficaz el trabajo. Ibáñez (1990, en Casilla, 2007) al respecto, expresa que quien busque sólo un puesto de trabajo se frustrará él y a los alumnos que forme.

Para Ogando (2006) es obvio que la actitud del docente afecta el rendimiento académico y el desarrollo personal del alumnado, por lo cual, un cambio actitudinal del docente, fruto de la toma de conciencia sobre lo que se es y lo que se hace, potenciará su desarrollo profesional, motivará cambios en su práctica e incidirá positivamente en el rendimiento del alumnado. El docente que tenga un alto grado de satisfacción mostrará actitudes positivas hacia el trabajo, mientras que el que está insatisfecho, exhibirá actitudes negativas (Álvarez, 2007).

De ahí que deba propiciarse la reflexión del maestro sobre su papel, las visiones de sí mismo y de su proceso de aprendizaje. La formación docente entendida no solo como desarrollo de aspectos cognoscitivos, sino también relativos a actitudes y aspectos afectivos.

A medida que éste avanza en su carrera docente y va enfrentado los inconvenientes propios de la carrera (salario, condiciones ambientales, ambigüedad de rol, etc.), acompañados de la poca o mucha motivación y de su identificación con la labor que realizan pueden acelerar la insatisfacción por lo que hacen, generando un nivel estrés en el individuo que puede convertirse en parte cotidiana de su vida y generar en un fenómeno más complejo como es el burnout.

En relación al estrés Santiago y Otero (2005) refieren que el estrés ocupacional puede afectar el bienestar personal provocando irritabilidad, apatía, insatisfacción laboral, pérdida de autoestima. También puede afectar a la conducta llevando a la persona al abuso de alcohol, tabaco y otras sustancias, mayor probabilidad de accidentes laborales.

Estos mismos autores, igualmente refieren que el estrés puede afectar la salud física y psicológica del trabajador, haciendo que éste desarrolle úlceras, incremento de la presión arterial, trastornos cardíacos, depresión, burnout, entre otros. A nivel colectivo puede deteriorar la salud organizacional (disminución de la productividad, ausentismo, rotación, abandono del trabajo, etc.) y afectar el bienestar familiar.

En un estudio realizado por Matud, García y Matud (2002) en 223 profesores, se encontró que la insatisfacción con el rol laboral y los cambios negativos e incontrolables en la presión del trabajo correlacionan con sintomatología de tipo somático, depresiva y ansiedad e insomnio. Igualmente, se sabe que el trabajo individual y aislado es también una característica generalizada en el profesorado de la educación superior mexicana (Marum, 2003). Otro estudio realizado en Colombia con 240 docentes indica altas proporciones de inconformidad de los profesores frente al apoyo social percibido, así como en las relaciones interpersonales y las compensaciones económicas en el trabajo (Verdugo, Guzmán, Moy, Meda y González, 2008).

En otro estudio llevado a cabo por Álvarez (2007), con una muestra de 506 docentes de diferentes universidades entre públicas y privadas; se determinó la existencia de una relación inversa entre las fuentes de presión laboral y la satisfacción laboral de los docentes universitarios de Lima metropolitana, lo que indica que la presión laboral es un factor que atenta contra la satisfacción laboral de dichos docentes y difieren entre los profesores de universidades estatales y privadas. Los profesores de universidades estatales obtuvieron puntajes promedios mayores en las escalas de presiones derivadas de la labor educativa en el aula, derivadas de la vida cotidiana en el aula, derivadas de la organización administrativa y en los factores derivados de la flexibilidad con respecto a la tarea docente que los profesores de universidades privadas. Asimismo confirmó que los factores de las fuentes de presión laboral influyen sobre los factores de la satisfacción laboral. Al comparar la condición de profesor nombrado y contratado encontró diferencias significativas en los subfactores reconocimiento y distinción, seguridad en el puesto, calidad de relaciones interpersonales y capacitación y perfeccionamiento. En la escala de presión laboral no hubo diferencias significativas.

En relación al tiempo de dedicación a la docencia se encontró diferencias estadísticamente significativas en la escala de satisfacción laboral en los factores intrínsecos y extrínsecos y en la escala total entre los docentes que trabajan a tiempo completo y los docentes de dedicación exclusiva, y entre los docentes a tiempo parcial y los de dedicación exclusiva. Con relación a la categoría de los docentes no se encontró diferencias entre los docentes principales, asociados y auxiliares en los factores intrínsecos, extrínsecos y en la escala total de satisfacción laboral. Encontrándose sólo diferencias en el factor seguridad en el puesto. Tampoco se encontró diferencia en la escala de fuentes de presión en esta categoría de análisis.

Los docentes que trabajan en una sola universidad muestran mayores niveles de satisfacción laboral que los que trabajan en más de una universidad en los factores intrínsecos y extrínsecos y total de la escala de satisfacción laboral. Igualmente manifiestan mayor satisfacción laboral en los subfactores variedad, libertad de cátedra, línea de carrera, reconocimiento y distinciones, compensación económica, condiciones de trabajo, estatus, calidad de relaciones interpersonales y capacitación y perfeccionamiento.

En la escala de fuentes de presión laboral los docentes que trabajan en más de una universidad muestran mayores puntajes promedio que los que trabajan en una universidad en los factores derivados de la labor educativa en el aula, en los derivados de la vida cotidiana en el aula, derivados de la organización administrativa y las relacionadas con la flexibilidad de la tarea docente.

Referente al estado civil (soltero y casado) no se encontró diferencias estadísticamente significativas en los factores intrínsecos, extrínsecos y total de la escala de satisfacción laboral. Igualmente ocurrió con el género. En el caso de los años de trabajo en la docencia se encuentra correlación positiva baja con el factor seguridad en el puesto, mientras que en lo que tiene que ver con los años de trabajo a la universidad donde prestan servicios se encuentra correlación negativa baja con los factores intrínsecos, total de la satisfacción laboral, en independencia, reconocimiento y distinciones, compensación económica, condiciones de trabajo, seguridad en el puesto y capacitación y perfeccionamiento. En la escala de fuentes de presión laboral no se encontró correlación con estas dos variables (años de trabajo en la docencia y años de trabajo en la universidad).

Por último, en relación con los factores de la presión laboral que tienen mayor y menor influencia en el estrés laboral y el factor y subfactores de las escalas de satisfacción laboral del docente universitario de Lima Metropolitana, Álvarez (2007,) encontró que los factores originados por la organización administrativa tienen el mayor peso como elemento que contribuye al estrés laboral; mientras que el derivado de la labor educativa en el aula tiene menor influencia.

Moriana y Herruzo (2004, en Verdugo *et al*, 2008), destacan que en el ámbito del trabajo docente, como consecuencia de la situación integral del grado de satisfacción de los profesores, los índices de absentismo y bajas laborales implican un alto coste para la administración educativa.

En un estudio realizado en torno a la satisfacción laboral se realizaron diferentes preguntas orientadas a obtener información sobre este aspecto, una de las cuestiones era ¿qué haría usted con las dos horas adicionales si la jornada constara de 26 horas? También en este caso, la contestación dependía del nivel ocupacional. Entre los profesores universitarios, el 66%

dijo que la utilizaría en sus actividades laborales, lo mismo manifestaron los abogados. En cambio, más del 80% de los no profesionales señaló que las usaría para actividades totalmente ajenas a su trabajo.

Herranz (2004) cita algunos trabajos que él considera relevantes sobre el tema de la satisfacción de los profesores universitarios y concluye diciendo sobre ellos, que los mismos muestran que, en general, y a pesar de la existencia de intensas transformaciones y la aparición de numerosos estresores laborales en la educación superior, los profesores universitarios se sienten satisfechos y felices con el trabajo que realizan.

1.4.5.-Factores que influyen en la satisfacción laboral del docente

La forma en que los empleados se sienten en su puesto de trabajo es muy variable, no importando el tipo de trabajo que éste realice, varía en cada individuo respecto a las expectativas que éste tenga del mismo, además de las condiciones de trabajo del docente universitario que cambian de una institución a otra en función de la disponibilidad presupuestal, la legislación vigente, las condiciones políticas del país, la filosofía de la propia universidad, entre otros factores.

Los profesores se enfrentan en su desempeño a un conjunto de factores, como la interacción docente-alumno, los estilos de administración de la universidad, el número de alumnos por sección, la relación entre horas lectivas y no lectivas, la metodología, evaluación del profesor a cargo de los alumnos y los estamentos administrativos, la creatividad, responsabilidad, independencia variedad, etc. (Álvarez, 2007).

En el caso de la UASD como se ha citado en acápites anteriores los factores mencionados por Álvarez (2007), son precisamente algunos de los factores que ha entender de la investigadora influyen de manera negativa en la satisfacción de los maestros uasdianos.

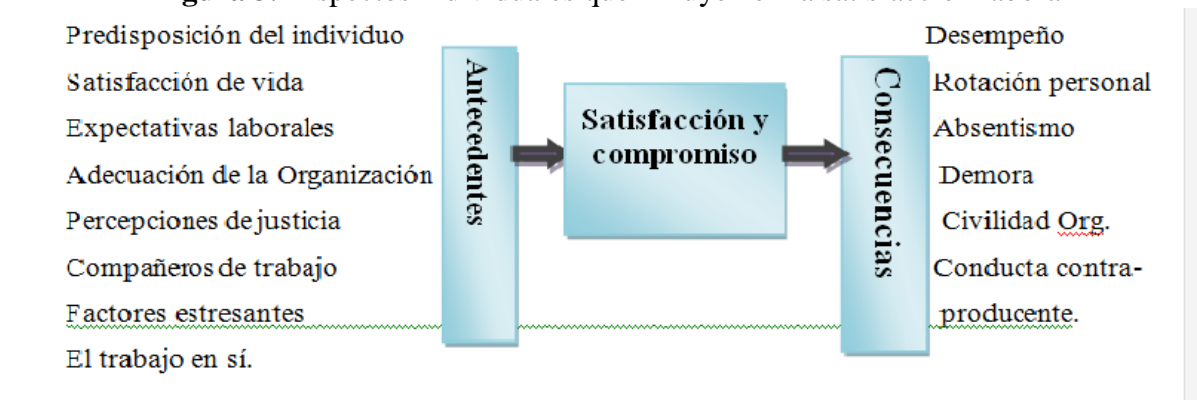
Este mismo autor especifica que igualmente es frecuente relacionar la satisfacción laboral con el comportamiento organizacional, donde se deben considerar la productividad, el ausentismo y la rotación de personal. Enfatiza además, que es necesario que los responsables de la administración de las universidades se aboquen por mantener las condiciones óptimas

de trabajo del profesor universitario de tal forma que constituyan un factor de atracción de los docentes. En la medida que se procuran que estas condiciones estén presentes se puede proveer algún grado de satisfacción o constituirse en una fuente de presión laboral en la labor académica que desempeña.

Hay diferencias amplias en lo que las personas esperan de su trabajo y por tanto diferentes reacciones de ellos. Como señala Hullin (1991), lo que puede ser estresante para unos, para otros es todo lo contrario, en algunos casos puestos con responsabilidad pueden ser insatisfactorios para algunos debido al estrés y los problemas que acarrea la responsabilidad; otros pueden encontrar la responsabilidad como una fuente de afecto positivo. Asimismo, hay trabajos desafiantes que pueden ser satisfactorios para algunos debido a cómo se sienten consigo mismos después de completar asignaciones laborales difíciles; otros pueden encontrar irrelevantes estas recompensas.

En la siguiente figura (extraída de Aamodt, 2010) se puede observar que los aspectos individuales, pueden ser variados.

Figura 3. Aspectos individuales que influyen en la satisfacción laboral



La teoría de las diferencias individuales postula que cierta variabilidad en la satisfacción laboral se debe a una tendencia personal del individuo, a través de diversas situaciones a disfrutar lo que hace. Por lo tanto, ciertos tipos de personas por lo general estarán satisfechas y motivadas casi sin importar el tipo de trabajo que realicen.

Davis y Newstrom (1999) citan como los principales factores de satisfacción laboral los siguientes: trabajo intelectualmente estimulante, recompensas equitativas, condiciones favorables de trabajo y colegas cooperadores. Los planteamientos de dichos autores llevan a

inferir en el caso de la labor docente que los profesores pueden sentirse satisfechos en tanto sus competencias y conocimientos vayan acorde con las demandas exigidas para realizar su trabajo de forma eficiente y eficaz, así como el que reciban pagos justos por las horas que invierten, y que las universidad le brinden apoyo y condiciones físicas y ambientales para poder realizarlo de forma digna.

Olivares, Quintana, Matta, Choy, Ronquillo, y Maldonado (2006), coincidiendo con Schultz (1991), mencionan otros factores que repercuten en la satisfacción y que no forman parte de la atmosfera laboral, pero también influyen en la satisfacción laboral como por ejemplo edad, salud, antigüedad, estabilidad emocional, condición socioeconómica, tiempo libre, actitudes recreativas practicadas, afiliaciones sociales, relaciones con familiares, etc. También la compatibilidad entre personalidad y el puesto, incrementa la satisfacción laboral ya que las personas poseerían los talentos y habilidades adecuadas para cumplir con las demandas de su trabajo.

Judge, Heller y Mount (2002), en relación a este último aspecto, establecieron un vínculo entre los rasgos de personalidad y la satisfacción laboral. Se encontró que la satisfacción laboral se correlaciona - .29 con neuroticismo; .25 con extraversión; .02 con apertura a la experiencia; .17 con agradabilidad y .26 con conciencia. En conjunto estos cinco grandes rasgos de personalidad tuvieron un coeficiente de correlación múltiple de .41 con la satisfacción laboral.

Maita, *et al* (2011), ligan a factores externos a la tarea, la satisfacción o insatisfacción laboral y los resumen en cinco componentes: el salario, las condiciones de trabajo, los beneficios monetarios o compensaciones extrasalario, la supervisión, y la institución.

Por su parte Johns (1988), citado por Rodríguez, Núñez y Cáceres (2011), identifica al reconocimiento, los beneficios, las condiciones de trabajo, la supervisión, los compañeros de trabajo y las políticas de la empresa como los parámetros de medida de la satisfacción laboral.

Palma (1999), citado por Rodríguez *et al* (2011), generó siete factores basados en una escala validada denominada Satisfacción Laboral de Sonia Palma Carrillo (SL-SPC), descritos a continuación:

Factor I. Condiciones Físicas y/o Materiales: son los elementos materiales o de infraestructura donde se desenvuelve la labor cotidiana de trabajo y se constituye como facilitador de la misma.

Factor II. Beneficios Laborales y/o Remunerativos: es el grado de complacencia en relación con el incentivo económico regular o adicional como pago por la labor que se realiza.

Factor III. Políticas Administrativas: es el grado de acuerdo frente a los lineamientos o normas institucionales dirigidas a regular la relación laboral y asociada directamente con el trabajador.

Factor IV. Relaciones Sociales: es el grado de complacencia frente a la interrelación con otros miembros de la organización con quienes se comparten las actividades laborales cotidianas.

Factor V. Desarrollo Personal: es la oportunidad que tiene el trabajador de realizar actividades significativas para su autorrealización.

Factor VI. Desempeño de Tareas: es la valoración con la que asocia el trabajador sus tareas cotidianas en la entidad en la que labora.

Factor VII. Relación con la Autoridad: es la apreciación valorativa que realiza el trabajador de su relación con el jefe directo y respecto a sus actividades cotidianas.

Como se puede observar, las diferentes opiniones planteadas por los investigadores citados, coinciden en torno a los posibles factores que intervienen en la satisfacción de las personas.

Schultz (1991), aunque coincide con la mayoría de los autores citados en cuanto a los aspectos organizacionales que influyen en la satisfacción explica que hay otros factores que no forman parte de la atmosfera laboral. En este sentido afirma que, la satisfacción depende también de la edad, salud, antigüedad, estabilidad emocional, condición social, actividades recreativas y de tiempo libre, relaciones familiares y otros desahogos, afiliaciones sociales. Por ejemplo, en el caso de la edad a medida que los trabajadores aumentan en edad, al

principio tienden a estar un poco más satisfechos con su trabajo. Parecen reducir sus expectativas a niveles más realistas y se ajustan mejor a la situación laboral. Estos planteamientos son compartidos por Newstrom, (2011) quien opina que a medida que la persona entra en edad su satisfacción puede mermar, pues los ascensos son menos frecuentes y enfrentan las realidades de la jubilación.

Herranz (2004) igualmente comparte con los investigadores citados al clasificar los factores que pueden afectar la satisfacción, y es más específico al señalar los que tienen que ver con lo que él llamó diseño del entorno del trabajo. Este mismo autor menciona cinco factores: jornada de trabajo, autonomía y control en el trabajo, el diseño del entorno del trabajo (que incluye características físicas de la zona inmediata de trabajo, características ambientales de la zona de trabajo, organización general de los edificios e instalaciones, condiciones ambientales en el exterior y urbanismo) y la remuneración recibida por el trabajo.

La jornada de trabajo, según este autor, tiene que ver con la duración y el tiempo que las personas dedican a su trabajo. La autonomía y control se relacionan con la forma en que el trabajador puede realizar su trabajo y la capacidad para influir realmente en lo que sucede. En relación al diseño del entorno hay que considerar tres características importantes como son, primero la influencia de las características físicas de la zona inmediata de trabajo, segundo las características generales del entorno de trabajo y la organización general de los edificios e instalaciones. El último es el que tiene que ver con la remuneración recibida, que en opinión de Herranz (2004) un trabajador se siente satisfecho cuando el pago es igual o superior al deseado.

Robina (2002) considera que la conducta de las personas en las organizaciones obedece tanto a dimensiones estructurales y ambientales, como individuales y grupales. Existen según este autor algunas condicionantes sociolaborales como la satisfacción laboral y la motivación que pueden afectar ese comportamiento. Dentro de la satisfacción menciona el rendimiento y como parte de éste el absentismo y la rotación.

En la investigación que realizara dicho autor entre algunos de los resultados arrojados está que las aspiraciones de los empleados no son satisfechas por la administración aunque

esas diferencias dan a entender que los condicionantes sociolaborales de los empleados públicos: Motivación y satisfacción laboral en la Administración Regional Extremeña, 496 empleados están levemente insatisfechos, salvo su relación con dos elementos como “el salario” y la posibilidad de desempeñar un trabajo “variado e interesante”, donde los empleados se encuentran muy insatisfechos e insatisfechos respectivamente.

Para Gibson, Ivaneceovich, Donelly y Konopaske (2011) la satisfacción laboral es la actitud que los individuos tienen acerca de sus empleos.

Gibson *et al* (2011) menciona como factores importantes el salario, el puesto o posición, oportunidades de ascenso, superación y relación con los compañeros de trabajo. Otros factores, según las literaturas recientes, incluyen seguridad en el empleo, comunicación, reconocimiento y confianza (García, 2010). Como se observa hay coincidencias entre los autores (Herranz, 2014; Gibson, 2011; y García, 2010), en cuanto a los factores que pudieran afectar en la satisfacción con su trabajo.

Los planteamientos vistos anteriormente se pueden ver reflejados en la investigación de Herranz (2011), cuyo objetivo principal era estudiar la calidad de vida general, la satisfacción laboral y el estado de salud en profesores de la Universidad de Alicante.

Entre los resultados y conclusiones más notorios en la investigación del referido autor está el que la mayoría de los profesores de la Universidad de Alicante considera que tiene una calidad de vida buena o muy buena (7,94 en una escala de 0 a 10). Muestran un grado de satisfacción con la vida moderadamente alto (6,9 en una escala de 0 a 10). Un 90% se siente feliz. En relación a la prevalencia del síndrome de estrés laboral asistencial o burnout es baja (1,8%), entre otros.

El grado de satisfacción laboral experimentado depende, sobre todo, de la satisfacción mostrada con la docencia que imparten, con la investigación que realizan, con las relaciones que mantienen con los estudiantes y con los compañeros, y con su situación o posibilidades de promoción académica. Se encontró que ni la edad ni el género del profesorado parecen afectar al grado de satisfacción con la docencia desempeñada.

Otra investigación similar fue la realizada por Hermosa (2006). En una muestra de veintinueve profesores de una institución educativa oficial de la ciudad, se trató determinar la relación del síndrome de burnout con el estado emocional positivo actual del docente, resultante de la percepción subjetiva de sus experiencias personales en el trabajo. En este orden de ideas, al comparar los resultados de esta investigación con los obtenidos en estudios similares, se encontró que el índice de Satisfacción laboral reportado era alto. Se estableció la existencia de una relación de tipo negativo entre las dos variables, satisfacción laboral y burnout. Es así, como los resultados evidencian una correlación significativa entre agotamiento y satisfacción laboral. También se encontró una correlación significativa pero más débil entre satisfacción y cinismo (-.23).

Por otra parte, la investigadora, encontró, en cuanto a las variables sociodemográficas, que se destaca que en los diferentes rangos de edad contemplados, los promedios de cada dimensión del burnout se comportaron de manera homogénea, con niveles de agotamiento e ineficacia bajos y nivel medio de cinismo, lo cual evidencia que en esta muestra la edad no es un factor particularmente discriminatorio de la aparición y mantenimiento del síndrome de burnout.

En cuanto al sexo la diferencia entre la muestra de hombres y mujeres es levemente más alta en los hombres en todas las dimensiones del burnout. En cuanto a las variables antigüedad en la institución y tiempo de ejercicio profesional se observa que el aumento en el tiempo de permanencia en la institución y el tiempo en el que se ha ejercido la profesión incrementan levemente los niveles en las diferentes dimensiones del burnout y los promedios de satisfacción laboral tienden a bajar. Por último, tomando la variable burnout de manera unidimensional y comparando los niveles de la misma en la muestra de docentes se observó un nivel de burnout bajo considerando todas las dimensiones (agotamiento, cinismo e ineficacia) y un grado de satisfacción laboral alto, Se considera entonces, que estos profesores se encuentran satisfechos con su trabajo y presentan niveles bajos de burnout, es decir no presentan el síndrome de quemarse por el trabajo.

1.4.6.-Diferentes formas de evaluar la satisfacción laboral

El mejoramiento de la satisfacción laboral comienza con el conocimiento de las razones de la insatisfacción. Se debe, por lo tanto, evaluarla; pero no es una tarea sencilla, ya que, como se ha visto, los factores considerados como elementos influyentes son variados y hay diferencias entre los autores consultados sobre cuáles son los factores influyentes. El conocimiento de las situaciones o factores que hacen que el docente universitario se sienta satisfecho o no y con algún nivel de presión de algunas de las condiciones que le brindan las instituciones educativas es de vital importancia por las repercusiones que acarrearán a las universidades. Los factores o situaciones de insatisfacción o presión laboral pueden afectar tanto las condiciones académicas y administrativas, así como las personales del docente.

En el aspecto académico, puede tener efectos en la transmisión de conocimientos, metodología, evaluación, obsolescencia de conocimientos, falta de actualización académica, etc. Las consecuencias administrativas pueden reflejarse en ausentismo, tardanzas, faltas disciplinarias, deshonestidad, renuncia y despidos, entre otros. En el plano personal puede redundar en el deterioro de su autoestima, depresión u otros trastornos emocionales y somáticos (Álvarez, 2007).

Herranz (2004) explica que la mayoría de las teorías sobre satisfacción laboral entienden que la fuente principal que desencadena y sostiene las respuestas subjetivas que la constituyen reside en un determinado referente de la realidad laboral. Algunos autores, según Herranz, se enfocan en sucesos situacionales para medir la satisfacción laboral, ya que estos juegan un papel importante en la satisfacción general y permite comprender por qué la satisfacción de un trabajador puede cambiar en el tiempo sin que hayan variado las características de su trabajo. Otro aspecto valorado es el referido al grado de especificidad con el que se puede predecir la satisfacción de los trabajadores de una determinada ocupación. Esto permitiría establecer referentes de satisfacción válidos para cualquier ocupación o empleo si son formulados con la suficiente generalidad o, por el contrario, si se plantean aspectos más concretos, válidos exclusivamente para determinadas ocupaciones se obtendrá resultados relevantes para determinados grupos ocupacionales.

Robbins y Judge (2009) expresan que los dos enfoques que se utilizan con más frecuencia son una calificación global única, y otra que es la suma de cierto número de facetas del trabajo. En relación a la calificación global única, dicen los autores, es responder a una pregunta que iniciaría con un enunciado como: “Si considera todo lo que involucra...” ¿qué tan satisfecho está usted con su trabajo? Luego quienes responden lo hacen encerrando en un número, por ejemplo, entre 1 a 5 que corresponde a respuestas que van, por ejemplo, de “muy satisfecho” a “muy insatisfecho”.

Mientras que la suma de facetas, según estos autores, identifica los elementos claves de un trabajo e interroga al empleado sobre sus sentimientos respecto de cada uno. Los factores comunes incluyen la naturaleza del trabajo, supervisión, pago actual, oportunidades de ascender y relaciones con los compañeros. En este enfoque quienes responden la encuesta califican estos factores con una escala estandarizada y luego los investigadores los suman para obtener la calificación general de la satisfacción en el trabajo.

Schultz (1991), por su parte, menciona que existen tres métodos para realizar esta tarea y todos ellos básicamente se enfocan en interrogar al personal sobre diversos aspectos de su trabajo, estos son: El cuestionario, la entrevista personal y los test. Cada uno de ellos tiene sus ventajas y desventajas. Por ejemplo, el cuestionario puede ser una forma rápida ya que se puede hacer llegar al empleado por diferentes vías, pero al ser voluntaria y anónimas las respuestas, no hay forma de saber cuáles respondieron y cuáles se abstuvieron. En el caso de la entrevista personal; en ella los empleados discuten varios aspectos de sus tareas con un supervisor o entrevistador del departamento de personal, pero se le crítica la escasa confiabilidad y validez de este procedimiento, además de que es costoso y requieren mucho tiempo. El tercer método que es el test consistente en completar oraciones, es más nuevo. Por ejemplo se muestra una lista de frases que el sujeto debe terminar: por ejemplo “Mi puesto es _____” o “Mi puesto debería ser _____”.

Dice Schultz (1991) que también puede usarse el método de incidentes críticos. En éste se pide a los empleados describir los incidentes laborales que tuvieron lugar cuando sentían mucho entusiasmo o pesimismo en relación con su trabajo.

Para Aamodt (2010) la satisfacción laboral, por lo general, se mide de dos formas: con inventarios de satisfacción laboral estándar o con inventarios especialmente contruidos o a la medida del cliente. Este mismo autor hace una revisión de los diferentes métodos utilizados y los desglosa de la siguiente manera:

Escala de caras: Uno de los primeros creados para medir la satisfacción laboral y fue desarrollado por Kunin (1955). Básicamente lo que se hacía era proyectar mediante dibujos de caras (en forma de caricatura) que reflejaban diferentes emociones para que el sujeto escogiera la que lo representará según como se sintiera en su trabajo.

Aunque dicha escala es fácil de usar, ya casi no se administra, una razón es porque carece de detalle suficiente, no tiene validez de constructo y porque algunos empleados creen que es denigrante por ser tan simple.

El Índice descriptivo del puesto: (JDI, por sus siglas en inglés Job Descriptive Index), fue desarrollado por Smith, Kendall y Hullin (1969) y consta de una serie de adjetivos y enunciados relacionados con el puesto que son calificados por los empleados. La escala arroja resultados en cinco dimensiones de la satisfacción laboral: supervisión, salario, oportunidades de ascenso, compañeros y el trabajo mismo.

Cuestionario de Satisfacción Minnesota: (MSQ por sus siglas en inglés Minnesota Satisfaction Questionnaire), desarrollado por Weiss, Dawis, England y Lofquist (1967). Este cuestionario contiene 100 reactivos que arrojan calificaciones en 20 escalas.

Escala del puesto en General: (JIG, siglas en inglés Job in General Scale). Es útil cuando una organización desea medir el nivel global de satisfacción laboral en lugar de aspectos específicos.

También están las medidas del compromiso: Estas medidas abordan aspectos ligados a compromisos afectivos, el de continuidad y el normativo. Una de las medidas de compromiso organizacional más utilizado es la desarrollada por Allen y Meyer (1990). Dicha encuesta tiene 24 reactivos, ocho para cada uno de los tres factores de compromiso ya mencionados (Aamodt, 2010).

Los inventarios contruidos o a la medida del cliente: Estos se construyen sobre la base de las necesidades y el conocimiento de la organización.

En torno a la satisfacción laboral y su evaluación existen, igualmente, teorías que han sido desarrolladas por algunos psicólogos para responder a las interrogantes. Entre ellas tenemos la teoría de los dos factores (extrínsecos e intrínsecos), la teoría de las necesidades y la teoría de la equidad. Aspectos todos ligados íntimamente al tema de la motivación.

1.5.- El síndrome del burnout en profesores: definición y dimensiones:

Quien elige ser docente, decide asumir no solo los retos que le presenta el ejercicio, sino los efectos del mismo, que en algunos casos pueden ser gratificantes, pero en otros pueden ser negativos e incluso hasta dañinos para su salud. En el siguiente acápite se estudiará un aspecto que es considerado propio de profesiones que son de servicios, como lo es la docente, qué influye para llegar a padecerlo, cómo lo puede padecer y qué se puede hacer contra el llamado síndrome del burnout.

1.5.1.- El estrés laboral como antesala al síndrome de burnout

El diario vivir presenta a las personas retos, problemas, alegrías y tristezas, presión al querer alcanzar metas, hacer cosas, en cada ámbito y, posiblemente, en cada uno de los roles que éstas desempeñan. Los profesionales que se dedican a la enseñanza no escapan a esta realidad. Las exigencias sociales de su rol: de los propios estudiantes, de los padres de éstos, del centro o institución educativa, de la sociedad en conjunto, en contradicción muchas veces con lo que recibe y con factores adversos en su ejercicio; pueden provocar sentimientos negativos e igualmente afectar su salud.

Son variadas las exigencias y múltiples los roles que dentro de su labor se les pide a los docente que cumplan. Se les exige desempeñar el papel de amigo, colega y ayudador, papel quizás incompatible con el de evaluador, selector y disciplinador (Travers y Cooper, 1997).

Una de las formas que adoptan estos efectos negativos es el estrés. El estrés daña no solo a las personas sino además a sus organizaciones. No discrimina y afecta no importa edad, sexo, nacionalidad, educación.

Los efectos negativos del estrés pueden provocar en quienes lo padecen problemas psicológicos como irritabilidad, inhabilidad para concentrarse, dificultad para tomar decisiones o desorden del sueño (insomnio) y es incapaz de solucionar los problemas de ámbito laboral, entre otros.

La presencia y el impacto del estrés dependen de la valoración que las personas hacen de la situación estresante y de los propios recursos para hacerle frente (Gutiérrez y Valdez, 2011). El estrés se ha vinculado con una amplia variedad de enfermedades y la European Foundation estima que el estilo de vida y las enfermedades relacionadas con el estrés explican cuando menos la mitad de todas las muertes prematuras. (Willian y Cooper, 2004, en Gutiérrez y Valadez, 2011).

En una investigación realizada por Guevara y Domínguez (2011) en torno a la calidad de vida del docente universitario, se observó en sus resultados que entre los condicionantes del estrés laboral presentes en las respuestas dadas y analizadas en la entrevista realizada a los 15 maestros que conformaron la muestra de estudio, la presencia de incertidumbre, que es inherente a la existencia misma, y es reforzada por las necesidades económicas, la masificación, las trabas burocráticas, las condiciones de trabajo adversas, la inseguridad personal y social, que pueden comprometer nuestra salud mental.

El estrés del personal docente está compuesto por una combinación de variables físicas, psicológicas y sociales (Gil-Monte y Peiró, 2009). El interés por estudiarlo se ha centrado en dos aspectos: uno tiene que ver con las consecuencias de estar sometido a una fuente continua de estrés, angustia e insatisfacción, conocida como desgaste profesional, burnout, quemazón laboral o desgaste laboral. El otro es el interés de conocer las fuentes de presión que afectan a esta importante población (Álvarez, 2007).

Cisneros y Ramírez (2009) atribuyen el estrés de los profesores a la tensión laboral que es provocada por diferentes factores, como es: el trabajar contra reloj, las relaciones defectuosas

con sus compañeros, falta de apoyo y de coordinación, las exigencias de tener que investigar y publicar en revistas de alto impacto, así como asesorar tesis.

Lo planteado por Álvarez (2007) puede verse reflejado, en el caso de los profesores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), en la investigación realizada por Cornielle (2015). Esta autora investigó en una muestra de 76 profesores, la presencia de adicción al trabajo en los profesores con más de 10 años en el ejercicio de la docencia de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (FIA), de dicha institución. Algunos de los resultados relevantes y que pueden ser considerados para este caso, es el hecho de que se encontraron factores de riesgos psicosociales que afectan y atentan contra la salud de los docentes de la referida facultad, debido a que el medio ambiente, las características de la institución, la carga laboral y los recursos económicos (salarios, bonos, etc.) tienen una relación lineal no proporcional en las manifestaciones observadas.

En sentido general, la población estudiada consideró que las condiciones laborales no son pertinentes para ellos, pero reconocen que la institución ofrece la posibilidad de crecer en el ámbito personal y profesional, con ciertos niveles de dificultades, además de que trabajar en una institución con tanta historia y prestigio representa un privilegio.

Igualmente, se encontró que existe la posibilidad de una relación positiva y significativa entre la adicción al trabajo y el nivel de entusiasmo, tanto emocional como cognitiva y los factores “trabajar de forma excesiva” y “trabajar de forma compulsiva”, añadiendo evidencias empíricas al aspecto negativo de la adicción al trabajo. Lo que, según el autor, es congruente con algunos modelos teóricos, ya que es más lógico que la irritación laboral, estrés, agotamiento, correlacione con el componente relativo a motivación que con el componente correspondiente a disfrute.

La investigación arrojó un nivel moderado de adicción al trabajo en los docentes de la FIA-UASD, lo que indica, según el autor, que es medio el grado de auto-existencia, así como la necesidad de perfeccionismo, impaciencia, irritabilidad, estrés, cierto niveles de intolerancia y ansiedad.

1.5.2.- El síndrome de burnout: conceptualizaciones

Las denominaciones del síndrome de Burnout en castellano han sido variadas: síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste psicológico, quemazón profesional, etc. Existen al menos diecinueve denominaciones diferentes en español para aludir al mismo fenómeno, las cuales giran en torno a tres categorías: denominaciones basadas en la traducción literal del término original anglosajón burnout, denominaciones que toman como referencia el contenido semántico de la palabra, y denominaciones basadas en la sinonimia con el estrés laboral (Gil-Monte, 2003).

Las denominaciones basadas en la traducción literal del término original anglosajón burnout difieren poco entre ellas, dice Gil-Monte, pero desde el punto de vista psicosocial parece más adecuado utilizar aquellas denominaciones que resaltan que esta patología es consecuencia del entorno del trabajo y no del trabajador. En este sentido se recomienda usar la denominación síndrome de quemarse por el trabajo frente a las otras denominaciones alternativas como síndrome de estar quemado en el trabajo, síndrome de quemarse en el trabajo, síndrome de estar quemado, síndrome del quemado, estar quemado, o quemazón profesional.

Este autor recomienda incluir en la denominación a usar el término síndrome, ya que este término permite la comprensión del fenómeno, da información sobre su naturaleza que está integrado por un conjunto de síntomas, y además informa sobre la necesidad de identificar y evaluar los síntomas que componen la patología para poder diagnosticar adecuadamente si un empleado sufre dicho síndrome. Además de que al hablar de síndrome de quemarse por el trabajo la atención se enfoca hacia el trabajo y no hacia el trabajador. Evitando de esta manera estigmatizar al trabajador como único responsable de lo que le pasa y evitar los sentimientos de culpa que pueden generarse en él.

Las denominaciones que toman como referencia el contenido semántico de la palabra se encuentran por lo general en revistas científicas y en documentos dirigidos a profesionales de medicina y de enfermería, y en menor grado en revistas difundidas entre los psicólogos.

Aunque el grupo de denominaciones que toman como referencia el contenido semántico son acertadas, ya que las personas que sufren dicho síndrome se sienten desgastadas, agotadas y cansadas a nivel profesional y emocional, hay que señalar que cuando se habla de desgaste psicológico, desgaste profesional o desgaste ocupacional, no siempre se alude al síndrome de quemarse por el trabajo, ya que un profesional puede sentirse desgastado sin sufrir necesariamente del síndrome. Por otro lado, el cansancio o agotamiento emocional es solo uno de los síntomas del síndrome y su explicación no puede basarse en uno solo de sus síntomas.

El tercer y último grupo de denominaciones, según Gil-Monte (2003), son las que consideran el síndrome de quemarse por el trabajo como sinónimo del estrés laboral. Estas no son muy acertadas debido a que el estrés laboral es un proceso más amplio que el proceso del síndrome de quemarse por el trabajo. Hay considerar que es una respuesta al estrés cuando fallan las estrategias funcionales de afrontamiento que suele usar la persona y se comporta como variable mediadora entre el estrés percibido y sus consecuencias (Gil-Monte y Peiró, 2009). Es bien sabido que el estrés no solo tiene efectos negativos sobre el individuo, por el contrario también tiene efectos positivos. De hecho en la literatura se habla de estrés negativo (distress) y el stress positivo (eustress).

Históricamente, el término burnout venía siendo utilizado en el lenguaje anglosajón dentro de la jerga de los atletas y deportistas. Con esta palabra, cuya traducción al castellano es estar quemado, se trataba de describir una circunstancia en la que en contra de las expectativas de la persona, ésta no lograba obtener los resultados esperados por más que se hubiera preparado y esforzado por conseguirlos.

Fuera del contexto deportivo, Bradley (1969) fue el primero en utilizar el término staff burnout para aplicarlo a funcionarios dedicados a vigilar a jóvenes delincuentes en libertad condicional. Sin embargo, su trabajo fue anecdótico y episódico, por lo que ha pasado fácilmente desapercibido.

El descubrimiento del burnout profesional le ha sido adjudicado desde siempre a Freudenberger, por ser él quien hizo uso pionero del término y por prestar atención a los aspectos clínicos y descriptivos del mismo (Santiago y Otero, 2005).

Santiago y Otero (2005) explican que Freudenberger, en 1974, lo acuña para describir lo que observó en la mayoría de los voluntarios de una clínica para toxicómanos en New York. Freudenberger trabajaba como psiquiatra voluntario en dicha clínica, donde la mayoría de los trabajadores eran jóvenes y entusiastas. Observó cómo, tanto sus colegas como él mismo, experimentaban un agotamiento gradual de sus energías y una pérdida de motivación y entrega que se acompañaban de una amplia variedad de síntomas físicos y mentales. El mismo Freudenberger se refiere a su comportamiento como: un agotamiento de energía, decepción y pérdida de interés, experimentados por los profesionales cuando se sienten sobrepasados por los problemas de los demás.

Fernández (2011) refiere que Freudenberger luego de encontrar un patrón conductual homogéneo, eligió la misma palabra (burnout) utilizada también para referirse a los efectos del consumo crónico de sustancias tóxicas. La psicóloga social Cristina Maslach, quien en esos tiempos estudiaba las respuestas emocionales de los empleados de profesiones de ayuda a personas, un año después que Freudenberger, adoptó el mismo término (burnout) que utilizaban de forma coloquial los abogados californianos para describir el proceso gradual de pérdida de responsabilidad profesional y desinterés cínico entre sus compañeros de trabajo. Maslach decidió emplear esta misma expresión por su gran aceptación social. Los afectados se sentían fácilmente identificados con este oportuno término descriptivo, no estigmatizador como los diagnósticos psiquiátricos.

Maslach y Schaufeli (1993) expresan que el término burnout hace referencia a una disfunción psicológica, que vendría a ser un tipo de estrés laboral o institucional crónico, generado fundamentalmente en aquellas profesiones caracterizadas por una relación constante y directa con otras personas.

La necesidad de estudiar el síndrome de quemarse por el trabajo viene tanto por la necesidad de estudiar los procesos de estrés laboral, así como al actual interés que las organizaciones han mostrado sobre la necesidad de preocuparse más de la calidad de vida que ofrecen a sus empleados (Gil-Monte y Peiro, 2009).

Peiró (1992, en Gil-Monte y Peiró, 2009) entiende que es necesario considerar los aspectos de bienestar y salud laboral a la hora de evaluar la eficacia de una determinada organización.

1.5.3.-Profesiones más propensas a padecer el síndrome de burnout

Santiago y Otero (2005), citando a Maslach y Jackson (1980-1986) dicen que este síndrome tiene implicaciones muy directas en algunos tipos de personas y profesiones en donde el objeto de trabajo son personas, que se centran en las prestaciones de servicio, cuyo objetivo es cuidar los intereses o satisfacer las necesidades del usuario, y se caracterizan por el trabajo en contacto directo con las personas a las que se destina este trabajo (Gil-Monte y Peiró, 2009).

Según Gil-Monte y Peiró (2009) dentro de los profesionales que, por sus áreas de trabajo, pueden llegar a padecer dicho síndrome están: los profesionales sanitarios (enfermería, medicina o fisioterapia), los profesionales de la educación (profesores, maestros, educadores o cuidadores), los trabajadores sociales, los funcionarios de prisiones, o los policías.

Señalan estos mismos autores que los estresores que más inciden en estas profesiones están relacionados con la escasez de personal, que supone sobrecarga laboral, trabajo en turnos, trato con usuarios problemáticos, en algunas de ellas contacto directo con la enfermedad, el dolor y la muerte, falta de especificidad de funciones y tareas lo que supone conflicto y ambigüedad de rol, falta de autonomía y autoridad en el trabajo para poder tomar decisiones, rápidos cambios tecnológicos, etc. Identificar las variables antecedentes del síndrome de quemarse en el trabajo supone considerar variables del entorno social, organizacional, interpersonal e individual, específicas de dichas profesiones.

En torno a la definición de este concepto giran, entre los diferentes autores, variadas concepciones, pero la gran mayoría coinciden en que un componente importante en este fenómeno es el estrés laboral.

Maslach y Jackson (1982), lo definen como una respuesta a las tensiones emocionales crónicas derivadas del trato extensivo con otros seres humanos, particularmente cuando estos

son problemáticos o tienen problemas. Entonces puede ser considerado como un tipo de estrés laboral que surge de la interacción proveedor de ayuda-receptor de ayuda.

Otra de las definiciones de burnout que consideran el fenómeno como un proceso es la planteada por Edelwich y Brodsky (1980). Estos autores lo conceptualizan como una pérdida progresiva de idealismo, energía y propósitos experimentada por las personas en las profesiones de ayuda como resultado de las condiciones de su trabajo.

Más recientemente Martínez (2010), lo define como el resultado de un proceso en el que el sujeto se ve expuesto a una situación de estrés crónico laboral y ante el que las estrategias de afrontamiento que utiliza no son eficaces. Tanto desde el punto de vista individual como organizacional tiene efectos negativos para quien lo padece.

Refiere Martínez (2010), que en el ámbito individual las personas en su afán por adaptarse y responder de manera adecuada a las demandas y presiones laborales pueden llegar a esforzarse en exceso y de manera prolongada en el tiempo, lo que los lleva a sentirse agotados, mientras que en el ámbito laboral, se da la sensación en los sujetos de que el rendimiento es bajo y la organización falla, conduce a que calidad del servicio se deteriore, hayan absentismo laboral, muchas rotaciones y abandono del puesto.

Gil-Monte (2003) asume el concepto de burnout como síndrome de quemarse por el trabajo y lo define como una respuesta laboral crónica que se caracteriza por la tendencia de los profesionales a evaluar de forma negativa su habilidad para realizar el trabajo y para relacionarse con las personas a las que atiende, por la sensación de estar agotados emocionalmente, por el desarrollo de sentimientos negativos, y de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo, que son vistas de manera deshumanizadas debido al endurecimiento afectivo del profesional.

Este mismo autor hace la observación de que el síndrome de quemarse por el trabajo no debe confundirse con estrés psicológico, sino que debe ser comprendido como una respuesta a fuentes de estrés crónico que comienzan en la relación profesional-cliente y en la relación profesional-organización.

Una de estas profesiones que señalan las diferentes definiciones, cuyos profesionales se ven más afectadas por este fenómeno, es la magisterial. El rol del profesor en la sociedad actual es retador, pero a la vez estresante. Esto es una verdadera ambivalencia que se siente y que se manifiesta de modos muy diversos.

Del profesor se espera que eduque, que forme, que oriente, pero a la vez que ejerza, en muchas de las ocasiones, la función de los padres. Esta responsabilidad junto con las elevadas exigencias cada vez más complejas tanto por parte de los alumnos, familiares como de los cambios y reformas de los planes de estudio y de la reestructuración del sistema educativo, están convirtiendo la docencia en una profesión de alto riesgo. Al respecto, Gutiérrez y Valadez (2011), refieren que estos factores de riesgo laboral no se llegarán a entender si únicamente se interpreta riesgo como peligro físico y salud como falta de enfermedad en lugar de ausencia de bienestar físico, psíquico y social.

La docencia como profesión, se ha considerado de alto riesgo para desarrollar el síndrome de burnout, porque obliga a quienes la ejercen, los docentes, a realizar de manera simultánea tareas diversas que van desde la constante interacción con alumnos y compañeros, hasta la planeación de actividades curriculares, elaboración de informes de desempeño, evaluación constante de estudiantes y participación en actividades administrativas e investigativas (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003, en Botero, 2012).

Gutiérrez y Valadez (2011), refieren que los diversos padecimientos de los docentes, expresan el alto grado de insatisfacción, desmotivación y malestar en las aulas, o incluso en la institución. Un docente exigido en múltiples tareas probablemente manifieste dificultades en varios aspectos de su vida, la enfermedad se esconde bajo muchas modalidades: palpitaciones, sudor excesivo, resfriados, dolores de garganta, etc. Esto puede llevar, tal como refieren los autores, a que el maestro no solo se queje y se enferme, sino que en última instancia se retire, en el mejor de los casos. Corroborando con Aldrete *et al* (2003), esa multiplicidad de tareas puede llevar a que se genere un malestar, un grado de conflictividad tanto con los alumnos, con los compañeros y con los jefes, y al alto nivel de vulnerabilidad.

Las consideraciones de Aldrete *et al* (2003) dejan notar que aquellos profesores que tienen alumnos problemáticos en clase, poco apoyo de los compañeros, problemas técnicos en el centro, etc., son los que se mostrarán más agotados, manifestarán actitudes más cínicas o

distantes hacia el trabajo y se sentirán menos competentes en el desempeño de su rol como docentes. Mientras que los profesores que perciben mayores facilitadores, mostrarán más niveles de adaptación, que a su vez aumentará los niveles de eficacia futuros.

1.5.4.-Dimensiones que componen el burnout

Maslach y Jackson (1980-1986 en Santiago y Otero, 2005), señalan tres dimensiones características del síndrome del burnout:

- Agotamiento emocional: cansancio y fatiga que puede tener diferentes manifestaciones tanto física como psíquicamente, o como una combinación de ambos.
- Despersonalización: Esta se entiende como el desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. El profesional despersonalizado trata de distanciarse no solo de las personas destinatarias de su trabajo sino también de los miembros del equipo con los que trabaja, mostrándose cínico, irritable, irónico.
- Sentimiento de bajo logro: realización profesional y/o personal que surge cuando se verifica que las demandas que se le hace exceden su capacidad para atenderlas de forma competente.

1.5.5.-Secuencia de desarrollo de las dimensiones del burnout

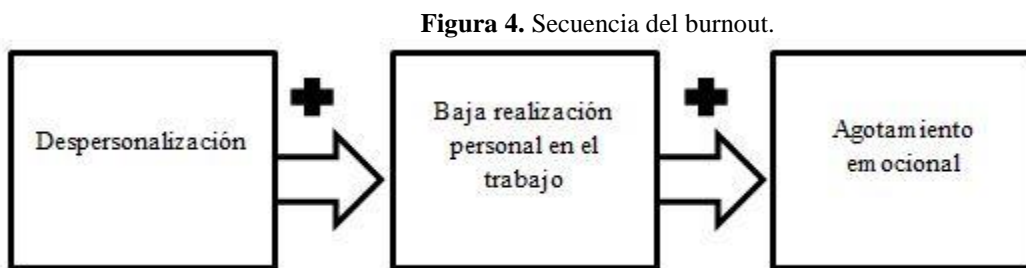
El desarrollo y el orden secuencial de las dimensiones del burnout visto desde la perspectiva psicosocial varía en cuanto a los síntomas que lo integran (baja realización personal en el trabajo, agotamiento emocional y despersonalización). Las diferencias radican en el síntoma que presentan como primera respuesta al estrés laboral percibido, en la secuencia de progreso del síndrome a través de los diferentes síntomas, y en la explicación de los mecanismos de carácter cognitivo que emplea el sujeto en el proceso de quemarse.

Establecer el desarrollo correcto del proceso de quemarse es necesario para su identificación y prevención, así como para poder desarrollar estrategias adecuadas de

intervención (Gil-Monte y Peiró, 2009). A continuación los diferentes modelos que plantean algún tipo de secuencia de las dimensiones.

1.5.5.1.-Golembieswki, Munzenrider y Carter (1983)

El primer modelo que aparece explicando la secuencia de las dimensiones es el de Golembieswki, Munzenrider y Carter (1983). Según Golembieswki *et al* (1983) el síntoma inicial es el de despersonalización, un mecanismo disfuncional de afrontamiento del estrés. Luego los sujetos experimentan baja realización personal en el trabajo y a más largo plazo agotamiento emocional. Para Golembieswki *et al* (1983), esta secuencia parece la indicada porque tratar a los sujetos como objetos mejora en muchos casos de forma sustancial, aunque temporalmente, los sentimientos de realización personal en el trabajo. El esquema planteado por estos autores se observa en la figura 4.



El modelo planteado por Golembieswki *et al* (1983) fue desarrollado desde el modelo de fases (ver tabla 4 tomado de Gil-Monte y Peiró, 2009), el cual tomó como referencia las puntuaciones en las tres escalas del Maslach Burnout Inventory (MBI) y tras dicotomizarlas en función de la media, los sujetos son asignados a un grupo en cada escala (alto vs bajo) según la puntuación obtenida sea superior o inferior a la media. La combinación de las puntuaciones en las tres escalas determina la fase a la que es asignado el sujeto. Así un sujeto que en las tres escalas puntúa por debajo de la media se considera que está en la primera fase del proceso de quemarse, si puntúa superior a la media en despersonalización, pero inferior en falta de realización personal en el trabajo y agotamiento emocional se considera en la segunda fase, y así sucesivamente (Gil-Monte y Peiró, 2009).

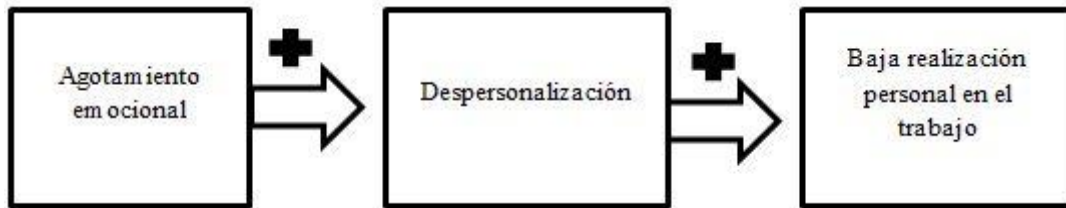
Tabla 4: Fases propuestas o estados del síndrome de quemarse por el trabajo

	Fases propuestas o estados del síndrome de quemarse por el trabajo							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Dimensión								
Despersonalización	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Realización en el trabajo (inversa)	Bajo	Bajo	Alto	Alto	Bajo	Bajo	Alto	Alto
Agotamiento emocional	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Alto	Alto	Alto	Alto

1.5.5.2.- Modelo de Leiter y Maslach (1988)

El modelo de Modelo de Leiter y Maslach (1988) surge debido a las insuficiencias teóricas y metodológicas del modelo de Golembiewski *et al* (1983). Según este modelo, como consecuencia de los estresores laborales, los sujetos desarrollan sentimientos de agotamiento emocional que posteriormente dan lugar a la aparición de una actitud despersonalizada hacia las personas que deben atender, y como consecuencia de ello pierden el compromiso personal de implicación en el trabajo. Esto hace que continúen los sentimientos de agotamiento emocional, que disminuya su realización personal y que el sujeto desarrolle el síndrome.

En este modelo, las actitudes de despersonalización son una variable mediadora entre los sentimientos de agotamiento emocional y los de baja realización personal en el trabajo. En la figura 5 se puede observar el modelo planteado por Leiter y Maslach.

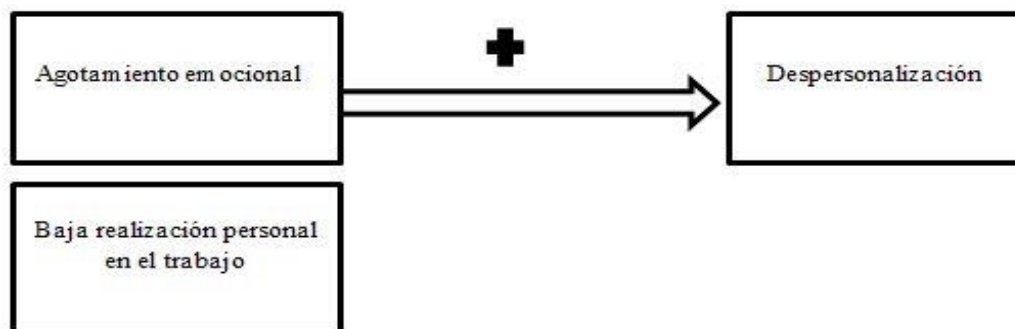
Figura 5. Secuencia burnout Modelo de Leiter y Maslach (1988)

1.5.5.3.-Modelo de Leiter (1993)

Leiter (1993) reformula los planteamientos originales en el modelo anterior que compartiera con Maslach (Leiter y Maslach, 1988) mantuvo los planteamientos teóricos de que los sentimientos de agotamiento emocional surgen como la respuesta inicial del sujeto a los estresores del entorno laboral, y cuando aumentan y se hacen crónicos los profesionales desarrollan actitudes de despersonalización como una forma de tratar con ellos.

A diferencia del modelo anterior que compartía con Maslach, en el nuevo modelo Leiter señala que los sentimientos de despersonalización no median la relación entre agotamiento emocional y realización personal en el trabajo. Por el contrario, los sentimientos de baja realización personal en el trabajo son una causa directa de los estresores laborales, en especial de la falta de apoyo social y de la falta de oportunidades para desarrollarse profesionalmente (cooperación de las personas hacia las que trabaja, autonomía, participación en la toma de decisiones, etc.) y surgen de forma paralela a los sentimientos de agotamiento emocional como respuestas del sujeto a esos estresores laborales.

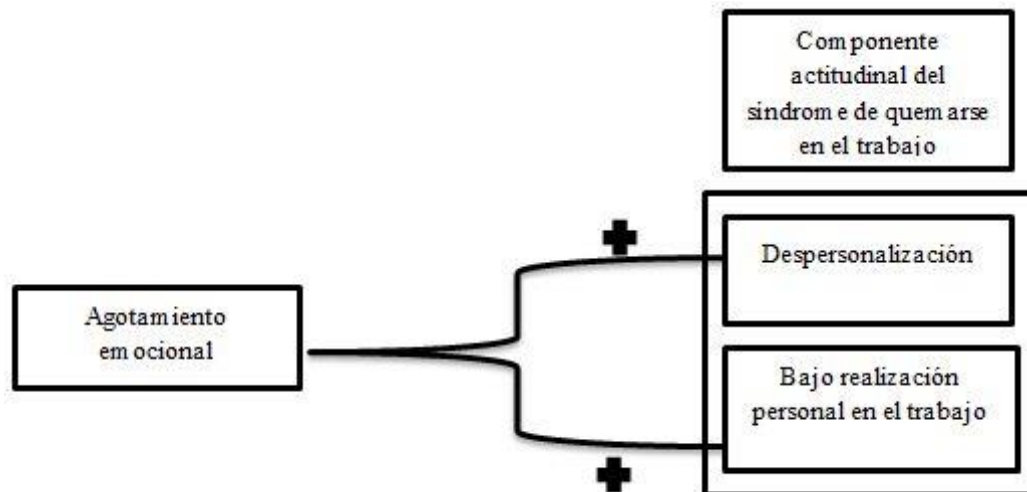
En la figura 6 se muestra la secuencia del modelo de Leiter donde se observa claramente como la despersonalización deja de verse como mediador entre el agotamiento emocional y la realización personal.

Figura 6. Secuencia burnout Modelo de Leiter (1993)

1.5.5.4.-Modelo de Lee y Ashforth (1993)

Según Lee y Ashforth (199), tanto la despersonalización como la falta de realización personal en el trabajo son consecuencia directa de los sentimientos de agotamiento emocional. A diferencia del modelo de Leiter y Maslach (1988), la despersonalización no es entendida como un mediador entre los sentimientos de agotamiento emocional y la falta de realización personal en el trabajo. En la figura 7 se presenta la secuencia sugerida por estos autores.

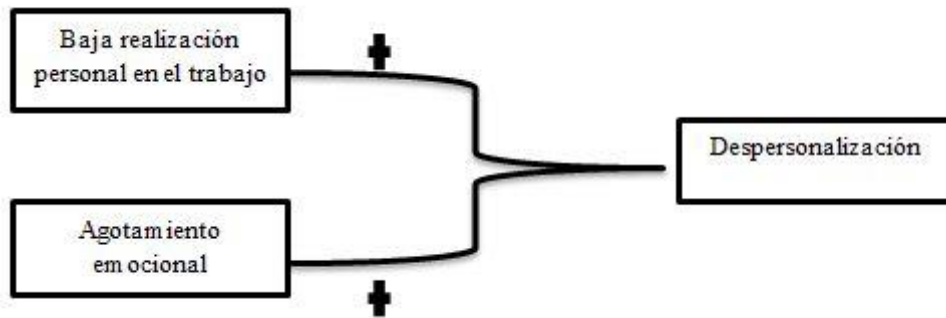
Figura 7. Secuencia burnout modelo de Lee y Ashforth (1993)



1.5.5.5.-Modelo Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995)

Debido a la insuficiencia de los modelos anteriores, Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995) presentan un nuevo enfoque. Para estos autores el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo se inicia con el desarrollo de bajos sentimientos de realización personal en el trabajo y paralelamente altos sentimientos de agotamiento emocional. Las actitudes de despersonalización que siguen a esos sentimientos se consideran una estrategia de afrontamiento desarrollada por los profesionales ante la experiencia crónica de baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional.

Esta perspectiva integra el papel de las cogniciones y emociones como variables mediadoras en la relación entre el estrés y las respuestas actitudinales y conductuales. En la figura 8 se muestra la secuencia del modelo de Modelo Gil-Monte, Peiró y Valcárcel.

Figura 8. Secuencia burnout Modelo Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995)

Existe un refrán, que se le adjudica a Pitágoras que reza “el orden de los factores no altera el producto”, pero en este caso sí lo altera. El planteamiento de estos modelos al ubicar una dimensión como iniciadora o mediadora sí cambia el resultado, por lo que, tal como plantea Gil-Monte, Peiró (2009), es necesario establecer estrategias de intervención del síndrome de burnout. Queda claro por lo planteado en estos modelos que el burnout es un proceso gradual que tiene consecuencias negativas para el que lo padece, para las personas y la organización en la que éstas prestan sus servicios.

1.5.6-Clasificación modelos teóricos que explican la aparición y desarrollo del burnout.

Al considerar que el burnout es un proceso de respuesta a la experiencia cotidiana de ciertos acontecimientos, y que éste se desarrolla secuencialmente en cuanto a aparición de rasgos y síntomas globales, y dado el hecho de que la sintomatología varía de una persona a otra, ha creado entre quienes han investigado sobre el burnout, discrepancias al momento de definirlo, ya que dependerá del aspecto en que se haga énfasis, como por ejemplo al síntoma que se presenta en primer lugar, a la secuencia completa del proceso, etc. En tal sentido, existe una variedad de modelos que tratan de explicar el síndrome de burnout (Martínez, 2010). Los modelos explicativos del síndrome de burnout han surgido de diferentes aproximaciones teóricas al estudio del fenómeno, y a continuación veremos los más relevantes.

1.5.6.1-Clasificación Shaufeli y Buunk, (1996)

Shaufeli y Buunk, (1996, en Santiago y Otero, 2005) refieren que existen tres aproximaciones teóricas desde las cuales se pueden explicar el Síndrome del Burnout: a)

individuales, b) interpersonales o sociales, y c) organizacionales. Las explicaciones que se dan a través de estos modelos no implican que entre ellas sean excluyentes sino más bien complementarias, ya que la única diferencia radica en la importancia que cada una de ellas otorga a un factor particular – o conjunto de factores- en el desarrollo de fenómeno de burnout.

Además de esta perspectiva conjunta de análisis de burnout (individual, social y organizacional), existe otra perspectiva desde la cual no se han propuesto modelos tan completos- en el sentido de explicar el burnout y otras variables relacionadas, fundamentalmente, los antecedentes y consecuentes de las dimensiones-, sino que se han desarrollado modelos más simples en los cuales se explican únicamente las relaciones entre las tres dimensiones básicas del síndrome (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal). En otras palabras, desde esta perspectiva, los modelos propuestos derivan de la propia teoría del síndrome (específicamente de la perspectiva psicosocial) y se centran únicamente en el orden de aparición de las dimensiones del burnout.

Las aproximaciones teóricas individuales, interpersonales e organizacionales plantean que las variables más directamente implicadas en la génesis del síndrome del burnout son de tipo personal, social u organizacional, respectivamente. Se exponen, a continuación, los principales modelos de burnout elaborados desde cada uno de estos tres marcos teóricos.

a. Los modelos elaborados desde la aproximación individual:

Estos modelos pueden ser calificados de especulativos al no estar apoyados por la evidencia empírica. Estos modelos destacan la importancia de las variables personales en la etiología del burnout y analizan el fenómeno desde teorías psicológicas generales (por ejemplo, psicoanálisis, teoría del aprendizaje, teoría de acción, o teoría de conservación de recursos).

Dichos planteamientos enfatizan la relevancia de la discrepancia entre expectativas y realidad para el desarrollo del burnout. Defienden la importancia de las variables personales, especialmente el papel de las aspiraciones y motivaciones del profesional, en el surgimiento del burnout.

Los postulados de estos modelos se pueden ver a través de las siguientes propuestas:

De acuerdo con Freudenberger (1980), el burnout se desarrolla en individuos con una imagen muy idealizada de sí mismos (aquellos que se ven como profesionales carismáticos, dinámicos, incansables y "supercompetentes"); sus vigorosos intentos por mantener esta imagen idealizada conllevan la utilización de estrategias equivocadas que agotan sus recursos emocionales y los convierten en importantes candidatos a sufrir burnout. Estas estrategias erróneas o "falsas curas", según Freudenberger, son las siguientes: des-involucración, distanciamiento, embotamiento y envaratamiento.

Mientras que Edelwich y Brodsky (1980) consideran que los trabajadores desarrollan burnout cuando sus ideales se ven frustrados. Aunque los autores reconocen la existencia de varias fuentes de frustración en los servicios humanos, dan un papel crucial a las expectativas irreales iniciales y a las elevadas aspiraciones de estos profesionales, caracterizando el proceso burnout como una desilusión progresiva que ocurre en una serie de fases y proponen un modelo progresivo compuesto por cuatro etapas:

- Idealismo y entusiasmo: el trabajador tiene una serie de expectativas irreales de lo que puede conseguir. Existen expectativas sobre los clientes (la idea de que los servicios que uno ofrece alteraran definitivamente el curso de vida del cliente) expectativas sobre uno mismo (la falsa esperanza de que "el trabajo hará milagros en la vida de uno"), expectativas de soluciones simples (el confiar en erradicar problemas graves con remedios superficiales), expectativas de éxito universal (el poder trabajar eficazmente con cualquier tipo de cliente o patología), expectativas de control (confiar en que los clientes van a jugar el papel que se les asigne por la autoridad que uno ejerce sobre ellos), expectativas de apreciación (recibir el aprecio y el reconocimiento de los receptores de la ayuda).
- La segunda etapa, de estancamiento, supone una paralización tras la constatación de irrealidad de las expectativas y una pérdida del idealismo y entusiasmo iniciales. El profesional seguirá cumpliendo con sus tareas laborales, pero el énfasis se pondrá en la satisfacción de las necesidades personales (cuestiones relacionadas con el dinero, jornada laboral y desarrollo profesional).

- La fase siguiente, núcleo central del burnout, es la de frustración. En esta fase, se cuestiona la propia eficacia para desempeñar la profesión y el valor del trabajo per se. Esta frustración desemboca en la etapa de apatía caracterizada por indiferencia y falta de interés. Se produce, entonces, un alejamiento del trabajo y se establece un sentimiento de vacío que puede manifestarse en forma de distanciamiento emocional y de desprecio.
- La fase de la apatía. La apatía implica sentimientos de distanciamiento y desimplicación laboral, y conductas de evitación e inhibición de la actividad profesional

Pines y Aronson (1988), plantean un modelo muy parecido al de Edelwich y Brodsky (1980). Estos autores sostienen que el burnout reside en la necesidad de los individuos de creer que su vida tiene un significado, que las cosas se hacen, y por tanto ellos mismos, tienen importancia. Sólo los sujetos muy motivados pueden "quemarse" (se trata, en palabras de sus autores, de un modelo motivacional). Así, las personas altamente motivadas comienzan su carrera profesional con altas metas y motivaciones. Siendo un aspecto importante para conseguirlas el ambiente laboral en el que el profesional realiza su trabajo, si el ambiente es estimulante y le proporciona autonomía recursos y apoyos o no.

b) Los modelos elaborados desde la aproximación interpersonal:

Los modelos del burnout desarrollados desde el marco teórico interpersonal enfatizan la importancia de las demandas emocionales en la relación con los recipientes de ayuda o servicios y el dinamismo de las relaciones sociales en el lugar de trabajo. Tradicionalmente, se consideraba que la raíz causal del burnout eran las relaciones interpersonales que implicaban unas elevadas demandas emocionales, esto es, las relaciones establecidas entre proveedores de ayuda/servicios y receptores de dicha ayuda/servicios. De cualquier modo, los investigadores pronto comprendieron que era necesario ampliar el contexto social en el que se desarrollaba el trabajo e incluir también las relaciones con otras personas, tales como colegas, superiores o subordinados. Dentro de esta aproximación teórica se pueden incluir el modelo de Leiter y Maslach (1988), su revisión posterior (Leiter, 1993), y el modelo de Buunk y Shaufeli (1993).

El modelo Leiter y Maslach (1988). Estos autores afirman que la causa principal del fenómeno son las demandas emocionales resultantes de las relaciones de ayuda.

Particularmente en las profesiones de servicios humanos, las relaciones interpersonales establecidas son estresantes por naturaleza ya que el profesional se enfrenta con las necesidades, problemas y sufrimientos de las personas que “demandan” sus servicios. En su modelo, el burnout es explicado con una reacción por fases a las demandas bajo (sobre todo de las demandas relacionadas con el puesto), los trabajadores comienzan a sentirse emocionalmente agotados por su trabajo.

En un intento de afrontar el agotamiento emocional, estos profesionales desarrollan actitudes frías e impersonales hacia los clientes, aislándose mediante la despersonalización. Es entonces cuando pierden el compromiso emocional que mantenían en su relación laboral, a la vez que continúa el agotamiento emocional, produciéndose una evaluación negativa de sus logros y disminuyendo su sentido de competencia. Esta tercera fase completa la espiral, ya que la disminución del logro personal incrementa el agotamiento emocional y, consecuentemente aumenta la despersonalización, dando lugar a la instauración del burnout.

Por tanto, hay que destacar dos procesos paralelos en el fenómeno del burnout un proceso secuencial, en el cual los estresores laborales juegan un papel esencial al desencadenar el agotamiento emocional y éste a su vez la despersonalización y, un proceso paralelo, el cual está determinado por la falta de recursos y lleva a una disminución del logro personal.

Buunk y Schaufeli (1993), sostienen que el burnout es resultado de los procesos de intercambio social y de las comparaciones sociales en el contexto de trabajo (cómo evalúan los profesionales la involucración en la relación con los clientes y las consecuencias psicológicas de ésta) y a los procesos de afiliación y comparación social con los colegas de trabajo (cómo los profesionales comparan sus respuestas y sentimientos con los de sus compañeros).

En relación a los procesos de intercambio social con los clientes, y de acuerdo con la teoría de la equidad, las personas buscan reciprocidad en las relaciones interpersonales. Sin embargo, en el caso de los servicios humanos, la relación cuidador- recipiente no se caracteriza precisamente por el equilibrio y reciprocidad, pues el cuidador “da” y el recipiente “recibe”. Este desequilibrio crónico puede agotar los recursos emocionales del cuidador, y este agotamiento emocional, causado por la falta de equidad en las relaciones con los

recipientes, puede ser afrontado por parte de los profesionales distanciándose de los recipientes, esto es, con despersonalización, de forma similar, los sentimientos de baja realización personal en el trabajo entienden como una estrategia de afrontamiento ante los sentimientos de cansancio emocional. De cualquier forma, Buunk y Shaufeli (1993) señalan que la relación inequidad-burnout parece estar modulada por las características de personalidad del cuidador-especialmente, autoestima, reactividad y orientación en el intercambio.

Estos autores afirman que los profesionales de los servicios humanos, al estar enfrentados a elevadas demandas emocionales, tienden a comparar sus propias reacciones emocionales con las de sus compañeros. Estas comparaciones son hechas en aislamiento social por miedo a ser criticados por sus compañeros si se muestra debilidad en situaciones estresantes. Esto implica la no aceptación del apoyo social de sus colegas de trabajo, porque esto podría ser visto como signo de incompetencia. Los individuos trabajan en un ambiente estresante y perciben síntomas de burnout en sus compañeros pueden contagiarse de estos síntomas al pensar que son algo normal dado su situación laboral. Esto se observa particularmente en aquellos profesionales con una fuerte necesidad de comparación social y, sobre todo con el síntoma de agotamiento emocional (dicha necesidad los hace más sensibles a la percepción de síntomas de burnout en sus colegas por lo que acaban experimentando más síntomas ellos mismos).

c) Los modelos elaborados desde el marco de la teoría organizacional:

Estos modelos valoran los estresores en el contexto de la organización y las estrategias de afrontamiento empleadas para manejar los mismos. Incluyen como antecedentes del síndrome las disfunciones del rol, la falta de salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional (Gil-Monte y Peiró, 1999).

Hay cuatro modelos dentro del marco organizacional que destacan, pero de los cuales los de Cherniss y los de Golembiewski y Munzenrider son los más conocidos:

1.- Cherniss (1980a, 1980b), concibe el burnout como un choque con la realidad, experimentado sobre todo por los profesionales que inician su labor profesional. El autor parte del supuesto de que el síndrome de quemarse es un proceso que ocurre a lo largo del

tiempo, y representa una de las formas de afrontamiento a determinadas fuentes de estrés. Cherniss propone que las características particulares del contexto laboral interactúan con las características personales para producir una serie de fuentes de estrés.

Dentro de las características negativas, el autor identifica en el escenario laboral ocho: la ausencia de orientación de los profesionales jóvenes, sobrecarga de trabajo, la poca estimulación, el contacto pobre con los clientes, el bajo nivel de autonomía, la discrepancia entre las metas personales e institucionales, una inadecuada dirección y prácticas de supervisión, y el aislamiento social.

Además, Cherniss (1980) menciona dos tipos de características personales: los recursos fuera del trabajo (por ejemplo, apoyo social) y la orientación profesional (motivación intrínseca, importancia del dinero, propensión a “cambiar el mundo” y consideración del trabajo como un mal necesario).

Cuando las características del escenario laboral interactúan con las de los individuos que ingresan en el trabajo, con sus expectativas y demandas, y tal interacción da lugar a las siguientes fuentes de estrés: (1) incertidumbre y dudas sobre la propia competencia, (2) problemas con los recipientes, (3) cuestiones burocráticas, (4) carencia de retos y realización laboral y (5) falta de compañerismo.

El afrontamiento hacia la tensión causada por los estresores puede hacerse de dos formas, según explica Cherniss: una, empleando técnicas y estrategias que pueden ser periodos activos de solución de problemas y, otra, exhibiendo cambios de actitud negativos-indiferencia, pérdida de idealismo, disminución de las aspiraciones, objetivos laborales y responsabilidad, alineación laboral e intereses propios-, que es lo que el autor del modelo califica como burnout.

El sentimiento de fracaso, según señala Cherniss, describe adecuadamente los síntomas que posteriormente se han identificado como síndrome de quemarse por el trabajo (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo). Además, las características del ambiente que facilitan que el sujeto desarrolle sentimientos de éxito se corresponden con las características de las organizaciones que ayudan a prevenir el

síndrome: organizaciones en las que existe un alto nivel de desafío, autonomía y control, retroalimentación de los resultados, y apoyo social del supervisor y de los compañeros (Gil-Monte y Peiró, 2009). Así pues, que el burnout se desarrolle o no, depende de cómo afronte el profesional los estresores laborales.

2.- El modelo de Golembiewski y Munzenrider (1988): este modelo enfoca al burnout como un proceso que se desarrolla progresivamente a través de varias dimensiones: despersonalización, baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional. Es una respuesta al estrés laboral y no es exclusivo de los profesionales que trabajan en servicios humanos, sino que puede darse en vendedores, directivos y otros profesionales y se desarrolla en diferentes fases progresivas por la presencia de distintos estresores en el lugar de trabajo, como por ejemplo: sobrecarga laboral, pobreza de rol, falta de autonomía, conflictos con colegas o superiores, etc. Una vez desarrollado el síndrome de quemarse, las consecuencias son múltiples, aunque se resumen en una pobre salud física, escasa realización en el trabajo (insatisfacción) y bajos niveles de productividad. Puede llevar a los empleados a perder el compromiso inicial que tenían con su trabajo como una forma de respuesta al estrés laboral y a la tensión que les genera.

Gil-Monte y Peiró (2009) refieren que estos autores, aunque están de acuerdo con Maslach (1982) en que el burnout es un síndrome de tres dimensiones, no comparten el modelo secuencial de esta autora. Para ellos, son ocho las fases progresivas del modelo. Para su planteamiento, dichos autores tomaron en cuenta las puntuaciones en las tres dimensiones de MBI (agotamiento emocional, despersonalización y disminución del logro personal) las dicotomizaron en función de la media y de ahí salieron las ocho fases donde los sujetos pudieron ser calificados como altos (A) o bajos (b) en las tres dimensiones.

Santiago y Otero (2005), al interpretar lo planteado por los autores de dicho modelo refieren que la presencia de diferentes estresores en el escenario laboral provoca un distanciamiento de la situación laboral estresante (como mecanismo de afrontamiento), lo que puede conllevar a mostrar indiferencia emocional, cinismo, rigidez en el trato o ignorar al cliente, se produce el desarrollo de actitudes de despersonalización que corresponde a la primera fase del síndrome. Luego el individuo desarrollará una experiencia de reducido logro personal en el trabajo y a continuación agotamiento emocional.

3.- El desarrollado por Cox, Kuk y Leiter (1993), quienes consideran el síndrome de quemarse como una consecuencia de organizaciones poco saludables.

Para Cox, Kuk y Leiter (1993), el síndrome de burnout es entendido como una respuesta al estrés laboral que se desarrolla cuando las estrategias de afrontamiento empleadas por el trabajador no resultan eficaces para manejar el estrés laboral y sus efectos.

Los autores señalan que la experiencia de agotamiento emocional (para ellos la dimensión central del síndrome de quemarse), está teórica y empíricamente relacionada con sentirse gastado, y es una respuesta general que engloba variables emocionales y de bienestar. La despersonalización es vista como una estrategia de afrontamiento que surge frente a los sentimientos de agotamiento emocional, mientras que los de sentimientos de baja realización personal en el trabajo son un resultado de la evaluación cognitiva del sujeto sobre su experiencia de estrés, y tienen que ver con el significado del trabajo o con las expectativas profesionales frustradas (Cox, Kuk y Leiter, 1993, en Gil-Monte y Peiró, 2009),

Existe la creencia generalizada que la calidad de la organización, del ambiente de trabajo y el trabajo mismo podría afectar la experiencia de stress y salud del empleado. De acuerdo al pensamiento de estos autores, la salud de la organización está relacionada con el nivel de burnout de los empleados y que esta salud de la organización es el reflejo de la bondad-salud de sus subsistemas psicosociales y de su coherencia e integración. De manera más particular, ellos estudian la escuela como una organización subjetiva y sugieren que existen 3 subsistemas psicosociales que pueden ser distinguidos:

- 1-El ambiente de la tarea
- 2-El ambiente de la solución de problemas
- 3-El ambiente de desarrollo

Los referidos subsistemas reportan que parecería que la calidad del ambiente de la tarea y la calidad del ambiente de la solución de problemas están directamente relacionadas con el burnout. Adicionalmente, fue encontrada evidencia de un efecto moderador de los ambientes de la tarea y del desarrollo en las relaciones entre el stress y el burnout del profesor. Esto

sugiere que experimentar o tener buenas tareas y un ambiente de desarrollo en las escuelas podría atenuar los efectos del stress y del burnout (Schaufely y Buunk, 1996).

Cox *et al.* (1993, en Gil-Monte y Peiró, 2009) refieren que la salud de la organización puede ser una variable moduladora de la relación estrés-síndrome de burnout. Dicha variable está determinada por el ajuste, coherencia e integración de los sistemas psicosociales de la organización y la forma en su estructura, sus políticas y procedimientos, son percibidas coherentemente por sus miembros y determina el ajuste, coherencia e integración de las mismas.

4.- El modelo del Winnubst (1993), en el que se plantea que el burnout surge de las interrelaciones entre el estrés, la tensión, el apoyo social en el marco en la estructura, cultura y clima de la organización. Este modelo se centra en las relaciones entre la estructura organizacional y el clima organizacional, y el apoyo social en el trabajo como variables antecedentes del síndrome de quemarse. Los diferentes tipos de estructura dan lugar a culturas organizacionales diferentes. Por ejemplo, una estructura con una burocracia mecánica, que se caracteriza por la estandarización del trabajo y la formalización, refuerza el perfeccionamiento y la conformidad a las normas. Mientras que en una burocracia profesionalizada, que se caracteriza por la estandarización de habilidades y la baja formalización, refuerza la creatividad y la autonomía (Gil-Monte y Peiró, 2009).

En las burocracias mecánicas, el síndrome de burnout es causado por el agotamiento emocional diario, consecuencia de la rutina la monotonía y la falta de control derivada de la estructura. En las burocracias profesionalizadas, el síndrome es causado por la relativa laxitud de esa estructura que conlleva una confrontación continua con los demás miembros de la organización, y origina disfunciones en el rol y conflictos interpersonales. Por otro lado, el apoyo social está íntimamente relacionado con el tipo de estructura organizacional. En una burocracia mecánica, la jerarquía y la autoridad juegan un papel importante, por lo que la mayoría de la comunicación es vertical. El apoyo social es en su mayor de tipo instrumental. De su parte, en la burocracia profesionalizante el trabajo en equipo y la dirección son más importantes y el flujo de comunicación es mayormente horizontal. El apoyo social en la burocracia profesionalizante es, en mayor medida, de tipo emocional e informal.

Winnubst (1993) realiza su propuesta sobre la base de los siguientes cuatro supuestos:

1. Todas las estructuras organizacionales tienen un sistema de apoyo social que se ajusta óptimamente a ese tipo de estructura.
2. Los sistemas de apoyo social surgen en interdependencia con el clima laboral por lo que pueden ser mantenidos y mejorados optimizando el clima.
3. Tanto la estructura organizacional como la cultura y el apoyo se rigen por criterios éticos derivados de los valores sociales y culturales de la organización.
4. Estos criterios éticos hacen posible predecir en qué medida las organizaciones inducirán en sus miembros tensión y el síndrome del burnout.

1.5.6.2.-Clasificación Gil-Monte y Peiró (1999)

Para estudiar el síndrome de quemarse estos autores refieren tres razones fundamentales: 1) la necesidad de estudiar los procesos de estrés laboral dado al interés de las organizaciones por la calidad de vida laboral de sus empleados, pues esta tiene repercusiones importantes sobre la organización (absentismo, rotación, disminución de la productividad, disminución de la calidad, etc.); 2) el hecho de que el mismo tenga mayor incidencia en profesionales de servicios que prestan función asistencial o social, el deterioro de su calidad de vida laboral tiene repercusiones sobre la sociedad en general; 3) otro hecho que justifica el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo es el creciente auge de las organizaciones de servicios, tanto en el sector público como privado, en las que la calidad de atención al usuario o al cliente es una variable crítica para el éxito de la organización.

Gil-Monte y Peiró (2009) explica que el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) hay que considerarlo desde dos perspectivas:

- 1) La perspectiva clínica, orientada al diagnóstico. Esta perspectiva entiende el burnout como un estado mental negativo en donde el estrés laboral es la causa de dicho estado. En línea con el modelo clásico de salud-enfermedad, es útil a efectos prácticos de diagnóstico pero, en menor grado, para la comprensión del fenómeno o para su tratamiento y prevención.

2) La perspectiva psicosocial orientada a la explicación del fenómeno. Esta perspectiva entiende el burnout como un proceso que se desarrolla debido a la interacción entre las características del entorno laboral y las características personales. Desde ella 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. Para superarlo las estrategias adecuadas de afrontamiento que utilice el individuo jugarán un papel muy importante.

Sobre las consideraciones planteadas anteriormente, Gil-Monte y Peiró (1999) expresan que dentro de la necesidad de explicar el síndrome del burnout, han surgido diferentes modelos explicando dicho fenómeno. Dichos modelos agrupan una serie de variables, consideradas como antecedentes y consecuentes del síndrome, y discuten a través de que procesos los individuos llegan a sentirse quemados. En la tabla 5 (basado en Gil-Monte y Peiró, 1999), se resume la clasificación realizada por Gil-Monte y Peiró, con los respectivos planteamientos de los modelos que los componen.

Tabla 5. Modelos psicosociales para el estudio del burnout,

Teorías	Postulado	Modelos representativos
Teoría socio-cognitiva del yo.	Estos modelos básicamente plantean que: .Las cogniciones de los individuos influyen lo que éstos 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 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.	Modelo de competencia social de Harrison (1983). Modelo de Cherniss (1993). Modelo de Pines (1993). Modelo de Autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993).
Teorías del intercambio social.	Estos modelos se enfocan en las percepciones de la falta de equidad o falta de ganancia que desarrollan los sujetos como resultado del proceso de comparación social cuando se establecen relaciones internacionales. Cuando de manera reiterada las personas perciben que aportan más de lo que reciben a cambio de su implicación personal y de su esfuerzo, sin ser capaces	Tomando los principios de la teoría de la equidad (Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli ,1993). Tomando los principios de la teoría de la

	de resolver adecuadamente esa situación, desarrollaran sentimientos de quemarse en el trabajo.	conservación de recursos (Modelo Hobfoll y Freddy, 1993).
Teoría organizacional	Estos modelos enfatizan la importancia de los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas ante la experiencia de quemarse.	Modelo Golembiewskiet al (1983). Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993). Modelo de Winnubust (1993).

1.5.6.3.-Clasificación de Quinceno y Vinaccia

Quinceno y Vinaccia (2007) recogen en la tabla 6 los modelos que explican el burnout y hacen una clasificación diferente a la planteada por los autores anteriores. Básicamente los agrupan alrededor de dos modelos: Modelos Comprensivos y Modelos de procesos.

Tabla 6. Resumen modelos que explican el burnout

Modelos comprensivos	Representantes	Descripción
Modelos elaborados desde la teoría sociocognitiva del yo.	-El modelo de chernis (1993). -El modelo de autocontrol de Thompson, page y cooper (1993).	Es inspirado en los trabajos de Albert Bandura, analizan el mecanismo psicológico que intervienen en la terminación de la acción como el papel que desempeña el pensamiento autorreferente en el funcionamiento humano.
Los Modelos elaborados desde las teorías del intercambio social.	-Bunk y Schaufeli (1993). -Hobfoll y Freddy (1993).	Consideran los principios teóricos de la teoría de la equidad.
Modelos desarrollados desde la teoría organizacional.	-El modelo de Golembiewski. Munzerider y Carter (1993). -El modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993). -El modelo de Winnubst (1993).	Tienen en común el énfasis en los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento ante la experiencia de quemarse por el trabajo. Todos consideran al SQT como una respuesta al estrés laboral.
Modelos de Proceso	Representantes	Descripción
Modelo Tridimensional de MBI-HSS.	-Maslach (1982). -Golembiewski, Munzenrider y Carter (1988). -Leiter y Maslach (1988). -Lee y Ashforth (1993). -Gil-Monte (1994).	Considera Aspectos cognitivos (baja realización personal), emocionales y actitudinales (despersonalización).

Modelo de Edelwich y Brodsky.	-Edelwich y Brodsky (1980).	El burnout es un proceso de desilusión o desencanto hacia la actividad laboral, que se da en un proceso de cuatro fases: 1. Entusiasmo, 2. Estancamiento, 3. Frustración y 4. Apatía (se considera un mecanismo de defensa frente a la frustración).
Modelo de Price y Murphy.	- Price y Murphy (1984).	El burnout es un proceso de adaptación a las situaciones de estrés laboral, se da en seis fases sintomáticas: 1. Desorientación, 2. Labilidad emocional, 3. Culpa debido al fracaso profesional, 4. Soledad y tristeza que si se supera puede pasar a la siguiente fase, 5. Solicitud de ayuda y 6. Equilibrio.
Modelo de Gil Monte.	-Gil Monte (2006).	Distingue dos perfiles en el proceso del SQT: perfil 1. Se caracteriza por la presencia de baja ilusión por el trabajo, junto a altos niveles de desgaste psíquico e indolencia, pero los individuos no presentan sentimiento de culpa. Perfil 2. Constituye con frecuencia un problema más serio que identificaría a los casos clínicos más deteriorados por el desarrollo SQT. Además de los síntomas anteriores los individuos presentan también sentimientos de culpa. Estos síntomas pueden ser evaluados mediante el “cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo” (CESQT).

Al comparar estas tres clasificaciones (Shaufeli y Buunk, 1996; Gil-Monte y Peiró, 1999; Quinceno y Vinaccia, 2007), se observan coincidencia y diferencias al momento de hacer sus propuestas. Por ejemplo, empezando por cómo se agrupan los diferentes modelos: Shaufeli y Buunk (1996) y Gil-Monte y Peiró (1999), coinciden en el número mágico “tres”, al compararlos con Quinceno y Vinaccia (2007), estos autores los agrupan en dos.

Otra diferencia observada es en cómo nombran las agrupaciones que hacen. Shaufeli y Buunk, (1996) y Gil-Monte y Peiró, (1999); coinciden en uno sólo de los nombres dado a las agrupaciones de modelos y es el modelo desarrollado desde la teoría organizacional, de hecho Shaufeli y Buunk (1996) hacen referencia, sin explicar ni desarrollarlas, a otras formas más simples de explicar el burnout, específicamente desde una perspectiva psicosocial, que es desde donde Gil-Monte y Peiró (1999) hacen su clasificación, mientras que Quinceno y

Vinaccia (2007), las agrupan en dos y no coinciden en los nombres asignados a dichas agrupaciones. Por último, se pudo observar que en cuanto a los representantes de cada uno de los respectivos modelos, por ejemplo Shaufeli y Buunk (1996) incluyen a Pines y Aronson, que no están en las otras dos, igualmente el modelo de Edelwich y Bradley están ubicados dentro de los modelos individual, comparándolo con Quinceno y Vinaccia (2007). Gil-Monte y Peiró (1999) no coinciden en dos de los modelos citados en relación con Quinceno y Vinaccia, (2007) estos autores hablan además de los modelos de Harrison (1983) y Pines (1993).

1.5.6.7.-Factores y/o variables que inciden en el burnout

Diferentes estudios han analizado la relación del burnout con variables de diferentes tipos, pero independientemente de su ubicación geográfica, de los niveles de enseñanza que se analizaran, del tamaño de las muestras seleccionadas, apuntan firmemente a que los profesores son altamente vulnerables a cualquier manifestación de malestar laboral. Para sustentar esta afirmación se presentan, a modo de prueba, algunas de las investigaciones realizadas en torno a este tema:

Guerrero (2003), en la investigación que llevara a cabo trató de demostrar la relación entre las dimensiones planteadas por Maslach y Jackson 1980-1986. Su investigación se propuso contrastar en una muestra de 257 profesores de la Universidad de Extremadura (UEX), los modos de afrontamientos del estrés y grado de burnout que padecen y demostrar que están estadísticamente asociados. Igualmente la investigación se propuso detectar las estrategias más empleadas para manejar el estrés laboral en función del desgaste laboral.

En los resultados obtenidos en su investigación se verifico que los docentes universitarios que sufren mayor grado de agotamiento emocional presentan sentimientos de despersonalización más frecuente y de modo significativo, es decir, grados de despersonalización es directamente proporcional a grados de agotamiento emocional. Igualmente Guerrero (2003) confirmó en su investigación que los grados de agotamiento emocional y despersonalización son inversamente proporcional a grados de 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.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento Guerrero (2003), confirmó que los profesores de la UEX emplean más unas estrategias de afrontamiento que otras.

Los profesores con un alto agotamiento emocional utilizan el desahogarse, desconexión mental, desconexión conductual, consumo de drogas y aceptación, como mecanismo de afrontamiento. Los que presentan un agotamiento emocional medio no recurren ni a negación ni a aceptación. 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 búsqueda de soluciones eficaces.

Por último, se encontraron asociaciones significativas entre un grado alto o medio logro personal y el uso frecuente de los modos de afrontamiento: planificación, afrontamiento activo y búsqueda de apoyo instrumental y búsqueda de apoyo social, reinterpretación positiva y refrenar el afrontamiento.

El equipo WONT, Prevención Psicosocial, coordinado por la profesora María Salanova de la Universitat Jaume I de Castellón, llevó a cabo un proyecto desde 2001 hasta 2003, para analizar el efecto que las demandas y recursos de la actividad docente tienen en el bienestar psicológico y la influencia de variables que pueden amortiguar sus efectos negativos como es el caso de la autoeficacia. La muestra estudiada estaba compuesta por profesores de enseñanza secundaria de las provincias de Castellón y Valencia.

Algunos de los resultados más relevantes de esa investigación fueron los siguientes:

- Encontraron que los profesores perciben dos tipos de obstáculos: uno de tipo social y otro de tipo técnico. Los obstáculos sociales se refieren a la indisciplina de los alumnos, desinterés y falta de motivación y actitudes negativas de los padres hacia el aprendizaje

de los hijos. Los obstáculos técnicos son los problemas con los recursos tecnológicos del centro, problemas con el material didáctico, fallos en la infraestructura.

- En cuanto a las demandas a las que los profesores se encuentran más sometidos se destacan la sobrecarga mental y sobrecarga emocional. El trabajo del profesor se caracteriza por la exigencia de altos niveles de concentración, precisión y atención diversificada que implica tener que estar pendiente de muchas cosas a la vez y recordarlas (esto es la sobrecarga mental). Además, se les exige que se impliquen a nivel emocional con los estudiantes, padres y compañeros, relaciones que muchas veces pueden ser conflictivas.
- Los profesores consideraron que la autonomía y el apoyo social recibido de sus compañeros resultan los recursos más importantes para afrontar las demandas y los obstáculos de su puesto de trabajo.
- Encontraron que las mujeres se encontraban más agotadas, menos eficaces y las que muestran mayores síntomas depresivos y que los profesores entre 43-57 años los que muestran mayores niveles de cinismo, menos eficacia profesional, y menos satisfacción laboral.
- Las fuentes de estrés que los profesores consideran más importantes según Salanova (2003) van desde: la cantidad de trabajo que les sobrepasa ya sea por falta de tiempo o de exceso de tareas, la sobrecarga de tipo emocional (se les exige que se impliquen a nivel personal con los alumnos, padres, sociedad... en relaciones que son conflictivas), ambigüedad de rol o grado en el que el profesor no tiene claro cuál es su rol como docente, que se espera de él/ella por parte del centro, los alumnos, los padres y la sociedad en general, conflicto de rol o grado en el que el profesor percibe instrucciones contradictorias respecto a cuáles son sus cometidos labores, falta de apoyo social por parte de compañeros, centros, falta de coordinación entre los compañeros en realizar trabajo en equipo, desmotivación, apatía e indisciplina por parte de los alumnos, hasta los obstáculos técnicos como problemas en el material didáctico y fallos y/o averías.

Otro estudio similar y más reciente fue el realizado por Xu (2003), donde se analizaba la relación entre ambos fenómenos en 367 profesores de enseñanza primaria y secundaria. En esta investigación, el autor concluyó que el estrés laboral en el ámbito de la docencia está fuertemente asociado al síndrome de estar quemado y que, diferentes formas de estrés

ocupacional sirven para predecir, a un nivel significativo, los distintos componentes del burnout.

Más concretamente, Santiago y Otero (2005), realizaron un estudio empírico en 628 profesores universitarios de la Universidad de Compostela (Campus de Santiago y Campus de Lugo). Este estudio se articuló en dos etapas. Estudio I, que analizó el estrés laboral y el burnout de los profesores de universidad en función de distintas variables y el Estudio II que estudiaba la naturaleza y alcance de la relación entre el estrés, la insatisfacción y el burnout. Los resultados de dicho estudio consolidaron, para los investigadores, al estrés, la insatisfacción laboral y al burnout como fenómenos altamente relacionados, con predictores similares y susceptibles de ser explicados por variables de tipo personal, relacional y contextual.

Botero (2012), en la revisión de literatura para su investigación sobre estudios realizados en los diversos países latinoamericanos, encontró relevancia de elementos propios de la organización del trabajo y su realización como inductores de situaciones estresantes y posteriores afectaciones psicosomáticas que desencadenan el síndrome de burnout. Por ejemplo, cita a Sánchez y Mantilla quien en el 2005, realiza un estudio con docentes de educación superior venezolanos, encontraron que las circunstancias estresantes para los docentes de ese país se relacionaban con la incertidumbre política, la percepción de falta de tiempo y los bajos recursos económicos, que en muchas situaciones no compensaban las demandas del trabajo. Mientras que para los docentes argentinos las relaciones sociales de trabajo, el bajo salario, la multiplicidad de tareas y los espacios de trabajo inadecuados caracterizan las situaciones estresantes, según Carbay, Benedetti, Paoloni, Senn, y Wehbe (2001).

En cuanto a los profesores mexicanos, Botero (2012) cita a Martínez, Méndez y Zúñiga (2010), quienes al realizar su investigación encontraron que los mayores índices de insatisfacción y posteriores generadores de estrés laboral crónico, se relacionaban con condiciones propias de la realización del trabajo como el sistema de estímulos implantado en las instituciones educativas y la sobrecarga laboral. En el caso de los profesores colombianos, Botero (2012), cita a Velásquez y Bedoya (2010) quienes enfatizan que el contenido específico del trabajo, su organización y la carga mental derivada de la ejecución

de actividades laborales, parecen ser los inductores más sobresalientes que producen un estrés crónico en los contextos de trabajo. En este sentido cabe resaltar que el factor económico condiciona las actividades y la producción académica. Sin embargo, el incremento en los ritmos de trabajo y la presión por la diversificación de tareas concernientes a la actividad laboral docente, se han convertido en elementos que juegan un papel vital en la percepción del estrés laboral crónico en esta población.

En definitiva, la presencia de estresores laborales de diversa índole, el déficit en estrategias de afrontamiento activas y la adopción de estrategias pasivas, la carencia de apoyo social, un bajo nivel de optimismo y de dureza cognitiva, la presencia de un tipo de conducta tipo A, la ocurrencia de contrariedades cotidianas y algunos factores ocupacionales (por ejemplo, trabajar muchas horas), se confirman como factores de riesgo del malestar de los profesores de universidad.

Nagy (1982), citado por Travers y Cooper (1997), descubrió que tener una personalidad del Tipo A, la adicción al trabajo y la percepción del entorno laboral eran factores individuales que contribuían al agotamiento. Sin embargo, ninguno de ellos predecía correctamente su aparición.

Fielding (1982), citado en Travers y Cooper (1997) expresa que los docentes que demuestran una actitud negativa hacia el alumnado, un locus de control externo y una intolerancia frente a la ambigüedad manifiestan niveles más elevados de agotamiento que otros docentes dentro del estudio realizado por ellos.

Otra investigación que toma como elemento importante el burnout y muy ligado al tema de "Generatividad" es el realizado por los profesores Zacarés, Ruiz y Amer (2002), de la Universitat de València.

La generatividad, según Erikson (1970), es la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación por medio del acto mismo del cuidado. La adultez se abre así a una ética generativa, cuya Regla de Oro vendría a ser haz a otro lo que promoverá su desarrollo tal como promueve el tuyo propio (Erikson, 1970). Dentro del planteamiento del modelo de desarrollo humano de Erikson, la crisis Generatividad-Estancamiento anuncia el final de la

adulthood temprana, con un énfasis en la intimidad aislamiento, y se prolonga durante toda la adulthood media a la que seguirá, ya en la adulthood tardía o vejez, la crisis de Integridad vs. Desesperación (Fernández, 2011).

Fernández (2011) señala que algunas profesiones como la enseñanza son inherentemente generativas. De hecho, la generatividad tiene uno de sus fundamentos en la educación de la siguiente generación. El término educar, en sí mismo, proviene etimológicamente de la raíz latina *ducere* que significa guiar, conducir, acompañar a lo largo del camino de la vida.

La generatividad en la docencia relaciona el desarrollo personal del profesor con el desarrollo de los alumnos, de tal manera que la necesidad de guiar a otras generaciones puede ir paralela a la necesidad de desarrollo personal que siente el docente dentro de su profesión. La generatividad puede actuar así como factor protector del burnout siempre que el docente actúe desde estilos de afrontamiento efectivos ante la realidad.

Gómez y Carrascosa (2000) consideran que los profesores más generativos se encuentran más protegidos frente a la aparición del burnout, dado que tanto la preocupación como las expresiones generativas constituyen motivaciones intrínsecas de la tarea de enseñar.

La generatividad, por lo tanto, puede proporcionar un sentido al esfuerzo del profesor (aumentar su realización personal) si se combina con estrategias de afrontamiento efectivas y si dispone de las habilidades profesionales necesarias para alcanzar el éxito en las tareas docentes (Fernández, 2011).

La generatividad se encuentra impregnada en la cultura docente, dado que si la práctica educativa es satisfactoria beneficia evolutivamente a las dos generaciones involucradas, pues cumple la doble función de guía para la siguiente generación y satisfacción de la necesidad del adulto de sentirse necesitado. Esto implica que el desarrollo generativo podría tener una notable importancia como predictor del bienestar laboral de los profesores. Evans (2009) refiere que la generatividad se convertiría así en un factor preventivo del síndrome de burnout al posibilitar que el profesor interprete sus motivaciones, metas y acciones en un marco más amplio que resulta congruente con su propio desarrollo personal.

No obstante, no siempre se dan los niveles de interés y compromiso por parte de los docentes y la acción generativa está ausente se podría hablar de un estancamiento generativo y llevar a que probablemente que aparezca entonces el estudiado "malestar docente" (Serra, 1999). Por lo que la ausencia de un desarrollo generativo de los docentes podría considerarse como un antecedente evolutivo del burnout.

El trabajo de Zacarés *et al.* (2002) planteó la contribución de la generatividad en el bienestar psicológico del profesorado, explorando cómo las expresiones generativas pueden resultar un factor de protección frente al síndrome de quemarse por el trabajo. Para realizar este estudio emplearon una muestra de 180 profesores de primaria y secundaria, aplicaron un cuestionario sobre generatividad, bienestar psicológico, estrés de rol e identificación profesional, llegando a unos resultados que mostraron, según sus autores, una clara asociación entre generatividad y bienestar psicológico, especialmente con el bienestar subjetivo y el laboral.

Cómo se ha visto, cuando los maestros desarrollan el síndrome del burnout su persona se ve afectada al igual que la labor que debe realizar. Uno de los principales problemas que supone el agotamiento tal como plantean Manicni *et al.*, 1982, citados por Travers y Cooper (1997), es que los enseñantes agotados proporcionan significativamente menos información y alaban menos a sus estudiantes, aceptando menos las opiniones de éstos, e interactuando con ellos con menor frecuencia.

Restrepo-Ayala, Colorado-Vargas y Cabrera-Vargas (2005) al explorar algunas características y la magnitud de las manifestaciones del síndrome de burnout en docentes oficiales de Medellín, encontraron asociación estadísticamente significativa entre las manifestaciones de agotamiento emocional y despersonalización con los factores de riesgos psicosociales relacionados al contenido de trabajo y exigencias psicológicas y condiciones laborales, sociales y económicas.

Existe una creciente evidencia acerca del importante papel que los factores y/o variables socio-demográficos y profesionales- de la enseñanza- ejercen en la aparición y desarrollo del burnout entre los docentes. Diversos estudios realizados en diferentes países han analizado la influencia de variables socio-demográficas (edad, sexo y estatus marital) y de tipo

ocupacional (nivel educativo, experiencia laboral, tipo de contrato o tipo de estudiantes a los que imparte docencia) sobre las tres dimensiones del burnout (Santiago y Otero, 2005).

De La Torre (2007) denomina a las variables que influyen en el burnout como variables individuales y variables organizacionales. Dentro de las variables individuales están: genero, edad, mantener la pareja estable, ciclo educativo, experiencia, titularidad del centro educativo y algunos componentes de personalidad como neuroticismo, perfeccionismo y autosuficiencia y en las variables organizacionales están: excesivo trabajo, multiplicador de demandas, ambigüedad y conflictos de papel a desempeñar, insuficiencia de recursos, burocracia, escasa autonomía en la toma de decisión, indisciplina de los alumnos e interacción con ellos.

En un estudio realizado por Byrne (1991), en donde se trataba de evaluar, en una muestra de profesores de enseñanza elemental, intermedia, secundaria y universitaria, la influencia que ejercían las variables de género (hombre/mujer), edad y tipo de estudiante al que impartían docencia, sobre cada una de las dimensiones del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y logro personal reducido), se encontró en cuanto al género que los profesores de enseñanza elemental y universitaria mostraban niveles significativamente más altos de agotamiento emocional; que las profesoras de enseñanza elemental, secundaria y universitaria. Estos exhibían una valoración negativa de su logro personal, en comparación con sus colegas masculinos, mientras que los profesores de enseñanza secundaria mostraban unos niveles más altos en despersonalización que las profesoras.

Resultados similares son los de Greenwood, Olejnik y Parkay (1990 en De La Torre 2007) y Cunningham (2004 en De La Torre 2007) en donde se refleja que los mejores docentes, comparados con los valores docentes, presentan un menor nivel de estrés.

Subaldo (2012), citando los estudios de Moriana y Herruzo (2004), señala que las mujeres experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres. En ese mismo tener, el estudio de Salanova, Llorens y García (2003), de su parte, concluye 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. Los autores aclaran que esto puede explicarse por el doble papel que realizan las mujeres, el trabajo y la familia.

Martínez (2010), coincidiendo con Salanova *et al* (2003), expresa que aunque las mujeres son más vulnerables al desgaste que los hombres, hay que considerar algunos factores distorsionadores, como por ejemplo, el hecho de que las mujeres pueden estar contratadas en trabajos con baja libertad de decisión, a diferencia de los hombres; influye también las demandas familiares, la educación y los ingresos.

En cuanto a la variable edad, en el estudio de Bryne (1991) se observó que los profesores más jóvenes experimentaban más agotamiento emocional que los mayores, aunque este resultado era solo pertinente para profesores universitarios. Determinaron, además, que la edad también contribuía a la percepción de logro personal en profesores de enseñanza elemental y universitaria, ya que, en ambos casos, los profesores más jóvenes percibían menores niveles de logro personal que sus colegas mayores.

Resultados referentes a la importancia de la edad, están los de Salanova *et al.* (2003), en donde los profesores entre 43-57 años son los que presentan niveles más altos de cinismo, menos eficacia profesional, más síntomas depresivos y menos satisfacción laboral.

Al parecer la edad no influye directamente en el burnout, o lo hace de forma inapreciable, por razones diversas. Con los años, también aumentan el cinismo, la amargura de los sueños derrotados, la indiferencia ante los valores morales. Por otro lado, a medida que se acerca el final de la vida profesional. Las personas se dan cuenta de que no pueden llegar más lejos en su carrera y pierden interés; a veces se compara lo conseguido con lo que se soñaba en la juventud y no satisface nada lo que se ha hecho. Además, se suele pensar que ya es demasiado tarde para rectificar o para empezar de nuevo. El pensamiento tiende a hacerse más rígido y menos flexible (Mediano, 2001, p.29).

Al envejecer, se puede manejar mejor el estrés y las frustraciones, pero también pesan las cicatrices de toda una vida y, en ocasiones, se desarrollan facetas de la personalidad o de las conductas perjudiciales o inconvenientes.

En cuanto al tipo de estudiante al que enseñaban Byrne (1991), comprobó en sus estudios que los profesores de secundaria que impartían docencia a los alumnos con vocación presentaban menores niveles de agotamiento emocional, y que los profesores de universidad que impartían clases a estudiantes ya graduados, como por ejemplo en master, etc., experimentaban un mayor sentimiento de logro personal que aquellos que impartían docencia a estudiantes que no se habían graduado.

La experiencia profesional y la antigüedad en el puesto tampoco influyen en el burnout. Quien trabaja desde hace poco, puede excederse en sus esfuerzos o sufrir desilusiones; pero quien lleva décadas haciendo lo mismo puede caer en el aburrimiento, la desesperanza o la falta de perspectivas profesionales. Lo uno se compensa con lo otro (Mediano, 2001).

Algunos factores que pueden incidir en el burnout, según Maslach y Leiter (1999, en Moreno, Garrosa, Rodríguez, Martínez y Ferrer, 2009) son: 1) La sobrecarga laboral y su intensidad, demandas temporales y complejidad; 2) El bajo control sobre el establecimiento y planificación de prioridades del día a día; 3) La falta de reconocimiento y los sentimientos de que continuamente tiene que hacer más por menos; 4) Los sentimientos de comunidad, en los que las relaciones se hacen interpersonales y el trabajo en equipo queda minado, aumentando los conflictos interpersonales y personales; 5) La ausencia de justicia, en la cual la confianza, la franqueza, y el respeto no están presentes; y 6) Los valores contradictorios, cuando las opciones relacionadas con los objetivos a menudo están en desacuerdo con los valores principales personales, y no coincide lo que decimos o pensamos con lo que hacemos.

Por su parte Gutiérrez y Valadez (2011) engloban los factores de riesgo en: factores personales y factores ambientales.

Los factores personales tienen que ver con la personalidad, carácter y estilo de vida, se incluyen también todas las situaciones de crisis que el docente, al igual que cualquier otro ser humano enfrente.

Labrador y Crespo (1993, en Guerrero 2003) coinciden en que la personalidad es un factor de riesgo y plantean un tipo de personalidad el tipo de personalidad -B- y el apoyo social como factores que reducen la frecuencia de conductas no saludables e incrementan las saludables.

Kobasa (1982, en Moreno, Arcenillas, Eugenia y Garrosa, 2005) explica que entre las variables de personalidad más estudiadas relacionadas con la aparición del estrés y del síndrome figura el constructo de personalidad resistente (*hardiness*). La cual está constituida, a juicio de dicho autor, por una serie de características (constelaciones) que facilitan el poder afrontar los eventos estresantes. Las constelaciones a las que hace referencia son: compromiso o creencias en la importancia de lo que uno hace y tendencia a implicarse en ello; control o tendencia a creer que uno mismo influye en los eventos asumiendo la responsabilidad propia en los resultados de sus acciones; y por último, reto o la creencia de que los cambios son inherentes a la vida.

La personalidad resistente o *hardiness* parece inducir a estrategias de afrontamiento adaptativas, a la percepción de los estímulos potencialmente estresantes como oportunidades de crecimiento y a la mejora de las propias competencias, igualmente favorece la búsqueda de apoyo social y a la búsqueda de estilos de vida saludables que reducen la probabilidad de aparición de la enfermedad (Moreno *et al.*, 2005).

Los diferentes trabajos que relacionan personalidad resistente y burnout muestran que hay una relación inversa entre dicha variable y el desarrollo de burnout (Moreno, Garrosa, y González, 2000; Oliver 1993, en Moreno *et al.*, 2005).

Uno de los trabajos más recientes, citado por Moreno *et al* (2005), es el realizado por Mastalerz (2001), quien analiza el desarrollo de desgaste profesional en profesores de educación católica de Chicago. Los resultados en dicho estudio mostraron una relación inversa y estadísticamente significativa entre las características de personalidad resistente de estos trabajadores y el desarrollo de burnout docente.

Igualmente, Moreno *et al* (2005) citan los trabajos de Klag y Graham (2004), en donde en una muestra de 130 profesores universitarios, se encontró que la personalidad resistente tiene efectos directos tanto en la aparición de estrés laboral como en el desarrollo de aquellas enfermedades producto de situaciones demandantes.

Otro estudio al que Moreno *et al* (2005) hacen referencia es al que fuera realizado por Duquette, K rouac, Sandhu y Ducharme (1995). Al estudiar una muestra de 1545 enfermeras, encontraron que el 49% de la varianza explicada se debió a las características de personalidad resistente desarrolladas por el personal sanitario. Estos autores destacan como la personalidad resistente, frente a situaciones o eventos generadores de estrés, puede llegar a reducir la tensión o incluso a evitar el desarrollo del burnout.

Estos mismos autores, citan, además, los trabajos realizados por Skau (2003) sobre el desarrollo de estrategias de afrontamiento de estudiantes predoctorales mediadas por su características de personalidad resistente. La muestra utilizada fue de 241 estudiantes predoctorales de psicología, encontrándose correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre hardiness y la satisfacción que producía el ser estudiante predoctoral. Se encontró en esta investigación igualmente relaciones significativas inversas entre hardiness y el desarrollo de estrategias de afrontamiento de tipo evitativo.

El optimismo es otra variable de personalidad, que ha adquirido relevancia dentro del proceso de burnout y que est  siendo objeto de estudio por sus implicaciones adaptativas no solo en el área de la salud sino además en el ámbito laboral (Moreno *et al.*, 2005). El cual es entendido como la tendencia a creer que uno experimenta buenos resultados en la vida. Dicha variable ejerce una influencia en la valoración y afrontamiento de las dificultades, en el desenvolvimiento en el mundo social y académico, y el bienestar psíquico y físico de las personas (Carver y Scheier, 1992; en Moreno *et al.*, 2005).

En cuanto a los factores ambientales según refiere Gutiérrez y Valadez (2011), estos est n relacionados con todos aquellos aspectos físicos o humanos que contribuyen al bienestar o malestar del docente en su lugar de trabajo: número excesivo de alumnos, alumnos con problemas de conducta o de aprendizaje. Espacios Físicos de trabajos inadecuados con falta de iluminación, calefacción o refrigeración, excesivamente ruidosos.

Martínez (2010), presenta una clasificación muy similar a la de Gutiérrez y Valadez (2011), esta autora clasifica los factores de riesgo igualmente en dos, pero los denomina de forma diferente: a) variables individuales y b) variables sociales.

Dentro de las variables individuales y señalando lo planteado por Edelwich y Brodsky (1980) cita como variables que aumentan la probabilidad de desarrollar el burnout: el tener muy alto entusiasmo inicial, baja remuneración económica independientemente del nivel jerárquico y educación, no tener apoyo ni refuerzo en la institución, el uso inadecuado de los recursos, y ser empleado joven, así como el nivel de educación. Otro factor lo constituye, según Martínez (2010), la estructura familiar que engloba al trabajador, al parecer las personas que tienen hijos parecen ser más resistentes al burnout. También el nivel de implicación del sujeto, ya que esta aparece como predictor significativo de desgaste profesional junto con estrategias de afrontamiento y balance de afectos. Igualmente influye la personalidad, específicamente aquella que es resistente al estrés, ya que aunque el origen del desgaste profesional se relaciona con el tipo de trabajo y sus condiciones, las variables individuales ejercen una fuerte influencia en las respuestas y, por lo tanto, en las consecuencias.

Martínez (2010) en torno a las variables sociales habla sobre la importancia que reviste las relaciones sociales dentro y fuera del lugar de trabajo, cómo éstas pueden amortiguar el efecto de los estresores o pueden ser fuentes potenciales de estrés y clasifica las variables sociales en: variables sociales extra-laborales y variables organizacionales:

- Las variables sociales extra-laborales incluyen relaciones familiares y/o amigo. El apoyo de estas fuentes permite al sujeto sentirse querido, valorado y cuidado. La falta de apoyo social puede ser un factor de estrés e incluso puede acentuar otros estresores; ya que la presencia de éste rebaja o elimina los estímulos estresantes, modifica la percepción de los estresores, influye sobre las estrategias de afrontamiento y mejora el estado de ánimo, la motivación y la autoestima de las personas.
- Las variables organizacionales tienen factores de riesgo entre los que se distinguen estresores relacionados con la demanda laboral, el control laboral, el entorno físico laboral, los contenidos del puesto, los aspectos temporales de la organización, la inseguridad laboral, el desempeño del rol, las relaciones interpersonales laborales, el desarrollo de la carrera, las políticas y clima organizacional. Dentro de las variables organizacionales, refiere Martínez (2010), se distinguen dos tipos: cuantitativas y cualitativas. El primero se refiere a la carga laboral y el segundo al tipo y contenido de las tareas laborales (naturaleza y complejidad de las demandas laborales). Tanto el

exceso de trabajo como la carga laboral excesivamente baja tienden a ser desfavorables a diferencia de los niveles moderados. Los niveles altos de sobrecarga laboral objetiva y presión horaria disminuyen el rendimiento cognitivo, aumentan el malestar afectivo y aumentan la reactividad fisiológica.

De su parte, Fernández (2011) clasifica las variables en tres tipos (ver tabla 7), y refiere que existe disparidad en los estudios que relacionan variables sociodemográficas, ya que éstos no son concluyentes. Así por ejemplo, existen investigaciones que defienden una mayor predisposición de las mujeres al síndrome y muchos otros que no encuentran dicha relación.

Las variables personales tienen su importancia en la valoración cognitiva que hace el individuo de los eventos organizacionales altamente estresantes, que pueden llevarlo a tener sentimientos que puedan conducirlo a padecer el burnout. Lógicamente esta valoración cognitiva se ve influenciada por las características de personalidad del individuo y, por tanto, la concepción predictora intrapersonal del individuo adquiere un papel relevante.

Los estudios se han centrado más, refiere Fernández (2011), en el análisis de características de personalidad (patrón de conducta tipo A, autoeficacia, etc.), pudiendo haber sido menos analizados variables personales más clásicas como neuroticismo, estabilidad emocional, extraversión, psicoticismo, etc.

En cuanto a las variables organizacionales, citadas en la tabla 7, son las más estudiadas considerando los distintos aspectos que pueden condicionar el habitual desempeño del trabajo. Esto obedece, quizás, al hecho de que el burnout se ha conceptualizado fundamentalmente en el contexto laboral. La mayoría de trabajos, expresa Fernández, parten de la hipótesis de que las diversas variables laborales condicionan, por sí mismas, determinadas reacciones en los individuos que, en determinados casos, podrían conducir al padecimiento del burnout, Fernández (2011).

Las variables contextuales son las que menos atención en los estudios realizados sobre el tema han recibido. Los resultados realizados al respecto señalan que son diversos los factores que pueden provocar situaciones aversivas y, por tanto, generadoras de burnout, como por

ejemplo: la relaciones con familiares y amigos, el apoyo afectivo y social que reciben de estas personas y las actitudes que el individuo percibe de los demás.

Por último, Fernández (2011) resalta la influencia que las tres categorías de variables consideradas (ver tabla 7) mantienen en el origen del burnout y que para comprender dicho fenómeno hay que hacerlo desde una perspectiva amplia de posibles predictores personales, laborales y contextuales.

Tabla 7. Variables predictoras del burnout

Variables Predictoras del Burnout	
Tipo	variables
PERSONALES	Edad Género Correlatos fisiológicos 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 resistentes
ORGANIZACIONALES	Sobrecarga en el trabajo Conflicto y ambigüedad de rol Falta de apoyo organizacional Poca realización profesional Frustración en las expectativas laborales. Disminución del compromiso Insatisfacción laboral Estresores económicos
SOCIALES	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

Al observar los diferentes puntos de vista de los autores mencionados anteriormente en torno a factores o variables que influyen en la aparición del burnout se puede observar que aunque cada uno los agrupa de forma diferente, en esencia las variables planteadas por éstos son similares, además de la importancia de considerarlas en conjunto.

Santiago y Otero (2005), conjugando los planteamientos de otros autores, igualmente coinciden en algunas de las posibles causas y agregan otras, entre las cuales ellos citan: El aburrimiento y estrés, crisis en el desarrollo de la carrera profesional y pobres condiciones económicas, sobrecarga de trabajo y falta de estimulación, pobre orientación profesional y aislamiento. Igualmente algunos aspectos generales como: la estructura organizacional, la cultura y el clima organizacional, las disfunciones de rol y el apoyo social percibido.

Por su parte, Gallego y Fernández (1991, en Subaldo, 2012) explican que las variables que parecen contribuir a este síndrome son entre otras:

- a. Las deficientes condiciones ambientales y el siempre escaso material con el que 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.
- 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.

De su parte, Gil-Monte y Peiró (1999) refieren que el estudio de las relaciones entre variables sociodemográficas (edad, sexo, estado civil, etc.) y las dimensiones del MBI ha generado un volumen importante de literatura. Sostienen que aunque los resultados de esos estudios no son consistentes, la revisión de la literatura llevada a cabo por ellos los lleva concluir que parece adecuado considerar significativas las diferencias que establece el sexo

en la dimensión de despersonalización (los varones perciben más despersonalización que las mujeres), y la relación lineal y positiva que se establece entre edad y agotamiento emocional.

En relación a las consecuencias del síndrome de quemarse por el trabajo, en los estudios realizados por Gil-Monte y Peiró (1999) han incluido como variables la satisfacción laboral, los problemas de salud, la inclinación al absentismo y la propensión al abandono de la organización. Estos autores entienden que estas variables deben ser consideradas porque tienen consecuencias importantes en el individuo y sobre el funcionamiento adecuado de la organización, además de que sobre ellas se pueden establecer programas de intervención.

Otra variable incluida en los estudios de Gil-Monte y Peiró (1999), es la satisfacción laboral y en los resultados obtenidos se encontró una relación significativa con las tres dimensiones del MBI, aunque de manera más intensa con agotamiento emocional. Para los problemas de salud igualmente se relacionó significativamente con agotamiento emocional.

En relación al absentismo, según concluyen estos autores, es una actitud consecuencia del síndrome de quemarse por el trabajo y no viceversa. En cuanto a la propensión al abandono de la organización también encontraron una relación significativa con las tres dimensiones del MBI, aunque de manera más intensa con agotamiento emocional.

Como se observa e igualmente señalan los autores, la variable agotamiento emocional es la que muestra relación más significativa del síndrome de quemarse por el trabajo cuando se analizan la relaciones de éste con las variables consideradas como sus consecuentes.

Gutiérrez y Valadez (2011) realizaron un estudio con el propósito de analizar y describir los efectos psicológicos, fisiológicos y emocionales del burnout y verificar los procesos de afrontamiento que utilizan docentes universitarios de una universidad pública. La muestra estuvo conformada por 252 profesores universitarios (106 hombres y 144 mujeres) de las seis carreras que se imparten en la Facultad de Estudios Superiores del Iztacala (FESI). Los resultados de dicha investigación sugieren que las mujeres cuentan con mayores recursos, ya que se muestran más dispuestas a expresar sus emociones y a compartir sus problemas con otros, lo que repercute en una mejor capacidad de adaptación.

Otros datos resultantes de dicha investigación es que, aunque los docentes del FESI experimentan niveles bajos de estrés y de burnout, demostraron que los efectos experimentados por los docentes varían en función de la carrera en la que imparten clases, la edad (palpitaciones cardiacas) y la antigüedad en el puesto e incluso se observa que los docentes universitarios no presentan los efectos negativos resultantes de su actividad laboral debido a que hacen uso de los recursos a su alcance para afrontar situaciones adversas lo que también puede ser resultado del apoyo que surge entre compañeros y las facilidades que la institución les proporciona para poder desempeñar de forma más satisfactoria sus actividades.

Por otro lado Moreno, *et al* (2009), en torno a la relación del burnout con algunas variables citan varios estudios en donde los investigadores encontraron algún tipo de relación de ciertas variables con el burnout, como es el caso de Pando-Moreno *et al* (2006) quienes encontraron que el burnout se relaciona directamente con la carga de trabajo, el contenido y las características de la tarea, el rol académico y las dificultades para el desarrollo.

Moreno-Jiménez *et al* (2009) igualmente expresan que otros estudios como los de Blix *et al* (1994) confirmaron que el burnout en los profesores de universidad correlaciona positivamente con estrés, problemas de salud, productividad y negativamente con satisfacción. También los estudios de Singh, Mishra y kim (1998) quienes encontraron una relación negativa con burnout y motivación intrínseca. Igualmente las investigaciones de Gmelch, Lovrich y Wilke (1984) quienes han considerado que los principales factores de estrés en el profesorado universitario son los factores relacionados con la docencia. Otro estudio citado por Moreno-Jiménez *et al* (2009) es el de Neidle (1984) quien concluyó que el agotamiento a menudo ocurre en diferentes intervalos durante la carrera académica de alguien. Mientras que Sorcinelli y Gregorio (1987) hablan de las expectativas profesionales como una variable relacionada con el burnout.

1.5.6.8.- Evaluación del burnout

Existen diversos instrumentos para evaluar el síndrome de burnout como el Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson, el Burnout Measure (BM) de Pines y Aronson, el Cuestionario Breve de Burnout (CBB) de Moreno-Jiménez, Bustos, Matallana y Miralles, el cuestionario Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP) de Jones y la Escala de Efectos Psíquicos de Burnout de García Izquierdo y Velandrino (Mansilla, 2012).

Las escalas elaboradas para la medida del síndrome de burnout pueden distinguirse en base a la cantidad de estudios psicométricos realizados sobre ellas, y al volumen de investigación que desde ella se ha generado. Entre ellos están los cuestionarios, un primer tipo de cuestionario es el de evalúese usted mismo y en el mejor de los casos recogen en sus ítems lo que el autor o autores entienden por síndrome de quemarse por el trabajo, pero en el peor de los casos alarman innecesariamente a los sujetos.

Un segundo tipo cuestionario son aquellos que, aunque han sido empleados con poca frecuencia, sus ítems y los trabajos en los que se emplean tienen cierto rigor metodológico (fiabilidad, validez, análisis factorial, etc.). Algunos de estos tipos de cuestionarios han sido elaborados específicamente para profesionales de servicio de ayuda. Por ejemplo, el Teacher Burnout Scale (TBS), elaborado por Seidman y Zager (1986-1988, en Gil-Monte y Peiró, 2009). Es un cuestionario para estimar el síndrome de quemarse por el trabajo que consta de 21 ítems que arrojan 4 factores: satisfacción con la profesión, apoyo administrativo percibido, afrontamiento del estrés laboral y, actitudes hacia los estudiantes (Gil-Monte y Peiró, 2009).

Mansilla (2012), expresa que hay que tener en cuenta, que a pesar de que el MBI ha demostrado ser un instrumento válido y fiable, y con una gran aceptación internacional presenta algunas debilidades psicométricas que obligan a utilizarlo con precaución, y siempre acompañado de entrevistas semi-estructuradas al trabajador, a los compañeros, a los subordinados y a los superiores, con técnicas exploratorias, de escucha activa, que permita la clarificación, la racionalización, la reformulación y la confrontación y sugiere que además es conveniente realizar:

- La anamnesis socio-laboral y datos de filiación (sexo, edad, antigüedad en la empresa y empresas anteriores).

- El análisis de las condiciones psicosociales del puesto de trabajo.
- La descripción cronológica de los hechos relevantes para la situación actual.
- Los recursos personales de afrontamiento.
- La valoración de las consecuencias para el trabajador: personales, laborales, familiares y sociales.

1.5.6.9.-Prevención e intervención del burnout

Prevenir es tratar de evitar que llegue a suceder aquello que no se quiere que suceda. En el caso del burnout prevenirlo implica considerar todos los factores que pudiesen llegar a ocasionarlo y dado que el afectado no siempre tiene conciencia de que lo está padeciendo, no es tan sencillo prevenirlo. La intervención puede hacerse en tres niveles (Gil-Monte y Peiró, 2009):

- a) Considerar los procesos cognitivos de autoevaluación de los profesionales, y el desarrollo de estrategias cognitivo-conductuales que les permita eliminar o mitigar la fuente de estrés, evitar la experiencia de estrés, o neutralizar las consecuencias negativas de esa experiencia.
- b) Potenciar la formación de las habilidades sociales y de apoyo social de los equipos de profesionales.
- c) Eliminar o disminuir los estresores del entorno organizacional que dan lugar al desarrollo del síndrome (pág. 96).

Las estrategias para prevenir el burnout según este autor pueden agruparse en tres: individuales, grupales y organizacionales.

Las estrategias individuales: estas pueden ser de dos tipos: 1) programas dirigidos a las estrategias instrumentales, cuando tienen como objetivo la adquisición de destrezas para la resolución de problemas, y 2) programas dirigidos a las estrategias de carácter paliativo, cuando su objetivo es la adquisición de destrezas para el manejo de las emociones, como por ejemplo:

- Entrenamiento en habilidades como la resolución de problemas.
- Asertividad.

- Manejo de tiempo.
- Comunicación.
- Relaciones sociales.
- Cambios en el estilo de vida, entre otros.

Las estrategias grupales. La mayoría de estas estrategias requieren fomentar el apoyo social por parte de los compañeros y supervisores. Dado que a través del mismo, las personas adquieren nueva información, nuevas habilidades o mejoran las que ya tenemos, además de que obtienen refuerzo social y sobre la ejecución de las tareas y logran apoyo emocional, consejo u otro tipo de colaboración.

Por otro lado las estrategias organizaciones. Las organizaciones que pretenden elaborar estrategias para prevenir que sus colaboradores desarrollen el síndrome de burnout deben considerar algunas variables tales como: el contenido del puesto (sobrecarga laboral, falta de identidad de tareas, escasa retroalimentación sobre su desempeño, falta de oportunidad para el empleo de las facultades adquiridas etc.), disfunciones en el desempeño de los roles (ambigüedad y conflicto de rol), el clima laboral (estructura, responsabilidad, participación, norma, recompensas, etc.).

Más específicamente, se pueden citar algunos programas dirigidos a mejorar la organización del trabajo:

- Programas de socialización anticipada o anticipación hacia lo real. Debido a la diferencias entre las expectativas profesionales cuando el individuo comienza a trabajar y la realidad que encuentran cuando ingresa a la vida laboral, se produce un choque que se pretende que se experimente antes de que el profesional ingrese en la organización. Esto se puede realizar a través de programas de simulación que adecuen el alto nivel sus expectativas y objetivos que se fijan al principio de la carrera y que no suelen ajustarse a la realidad. El objetivo fundamental es que se desarrollen estrategias constructivas para enfrentarse con las expectativas irreales y entrenar a los nuevos integrantes para hacerles más fácil su incorporación al mundo laboral (Gil-Monte, 2006).
- Programas de feedback o retroinformación. Esto es posible evaluando la satisfacción de los usuarios, de los propios compañeros de trabajo, de los supervisores y de los

supervisados, considerando la información que suministran los mismos usuarios mediante cuestionarios de satisfacción del servicio recibido. Un tipo de evaluación de este tipo es el de 360⁰, por el radio que abarca, es considerada muy confiable, porque permite obtener valoraciones diferentes sobre un mismo trabajador.

1.6.-La personalidad del docente

En la medida en que el profesor universitario se involucre en su labor, cada vez más estrechamente, en un momento en donde la tecnología, el conocimiento, las exigencias y presiones sociales ejercen mucha presión, podrá ser más efectiva su repuesta. En ese escenario se necesita de profesores que no solo tengan conocimiento, sino que además tengan claro quiénes son y que sean capaces de estar en contacto de manera realista, con las tensiones y ansiedades propias de su labor.

1.6.1.-Definición de la personalidad según planteamientos de diferentes teorías

La personalidad es uno de los activos más importantes del ser humano. Tanto la propia personalidad como la de aquellos con quienes se interactúa puede haber influido en las cosas que cada quien ha logrado y conseguido hasta ahora.

El termino personalidad se usa en muchas formas. Desde un punto de vista lego la personalidad puede ser equiparada con rasgos como el atractivo social, la atracción de los demás, con el desenvolvimiento y eficacia del individuo dentro de la sociedad, entre otros aspectos, pero desde el punto de vista científico hablar de personalidad implica hablar de la naturaleza psicológica individual.

El concepto personalidad deriva del latín persona, que designa la máscara que usaban los actores en una obra de teatro. Este concepto llegó a representar a lo largo del tiempo, tal como expresa Schultz y Schultz (2013), un concepto que representaba el aspecto externo, el rostro público que se muestra a quienes nos rodea. Por lo que, según estos autores, partiendo de esa etimología de la palabra, se puede concluir que el concepto personalidad se refiere a las características externas y visibles, a esos aspectos que la gente percibe.

Las opiniones son variadas en cuanto a cómo definir la personalidad. No obstante hay un tema común a casi todas las definiciones de la personalidad: la “personalidad” suele referirse a los patrones distintivos de conducta (incluyendo pensamiento y emociones) que caracterizan la adaptación de cada individuo antes las situaciones que se les presentan en la vida (Mischel, 1990).

Mischel (1990) recoge algunas de las discrepancias entre los autores en cuanto a la forma de definir la personalidad, citando entre ellas:

- La organización dinámica que tienen dentro del individuo los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y pensamientos característicos (Allport, 1961).
- El patrón único de rasgos de una persona (Guilford, 1959).
- La conceptualización más adecuada de la conducta de una persona en todos sus detalles (McClelland, 1951).

Ríos (2004), agrupa algunas de las explicaciones de diferentes autores dentro de los cuales destaca algunas de ellas: por ejemplo, Papalia y Wendkos (1993) señalan que la personalidad corresponde al conjunto de formas relativamente consistentes de relacionarse con la gente y las situaciones, que hacen únicas a cada persona. Feldman *et al.* (1988) definen la personalidad como aquellas características relativamente permanentes que diferencian a las personas, es decir, aquellos comportamientos que hacen único a cada uno de nosotros. Mientras que para Belloch *et al.* (1996) lo plantean como aquella parte del funcionamiento personal que es resistente al cambio, se encuentra consolidada y posee una generalidad y coherencia de respuestas en distintos tiempos y distintas situaciones.

Morris y Maito (2009), en base a las posiciones de algunos psicólogos definen la personalidad como un patrón único de pensamientos sentimientos y conductas del individuo que persisten a través del tiempo y de las situaciones. Destacan de esta concepción dos aspectos fundamentales, la personalidad se refiere a “diferencias únicas” y es “relativamente estable y duradera”.

Schultz y Schultz (2010) se refieren a la personalidad como aquellos aspectos únicos, tanto internos como externos, relativamente duraderos del carácter de un individuo que influyen en la conducta en diversas situaciones.

Para Mischel (1990), la personalidad puede considerarse como las características más notorias o dominantes del individuo.

De su parte, Ortiz (2004), sintetiza a partir de las múltiples concepciones existentes y desde las posiciones de lo más valioso del pensamiento psicopedagógico de orientación humanista, las ideas principales sobre la personalidad. Los aspectos resaltados por este autor van en el sentido de entender la personalidad como un aspecto del individuo que hay que entenderlo desde la expresión interior del ser humano y es influenciada por múltiples vías, tanto del propio individuo como de su entorno. La misma se expresa a través de la exteriorización conductual de sus cualidades internas, que son satisfechas y determinan la regularización y autorregulación de esta.

Dicho autor plantea una vinculación muy estrecha entre personalidad y valores de las personas. Considera este autor que la moral, como forma de la conciencia social, no solo es objeto de reflexión filosófica sino también psicológica por la existencia de mecanismos subjetivos que determinan la conducta del hombre, de acuerdo con las normas sociales imperantes, sin pretender establecer una correspondencia unívoca entre moral predominante y conducta personal. Por lo que se puede afirmar que en el centro de la personalidad están los valores morales que ha interiorizado el individuo como resultado de la educación y que ha traducido en cualidades que regulan su conducta. Las universidades como espacio educativo, deberían aportar en la construcción de una personalidad moral (Puig, 1996 en Esteban y Buxarrais, 2004), pero para esto maestros e institución deberán considerar sus propios accionar.

1.6.2.- Teorías del desarrollo de la personalidad y sus diferentes enfoques:

Para entender el concepto de personalidad hay que abordarlo desde diferentes explicaciones que aportan los teóricos que han investigado sobre el tema

La forma de clasificación y agrupamiento de las teorías que definen y explican la personalidad, difieren, los múltiples autores que han escrito sobre el tema. Por ejemplo, Schultz y Schultz (2010) explica la personalidad desde los planteamientos de las teorías

psicoanalíticas con Sigmund Freud; las teorías neopsicoanalíticas; desde la Psicología Individual con la propuesta de Alfred Adler; Karen Horney y las necesidades y tendencias neuróticas; Henry Murray y la Personología y las Teorías basadas en el Ciclo Vital con Erik Erikson y la Teoría de la Identidad.

Morris y Maisto (2009), por su parte, y, coincidiendo en algunos casos con Schultz y Schultz (2010), hablan de teorías: Psicodinámicas con Sigmund Freud, de los planteamientos de Carl Jung, Alfred Adler, Karen Horney y Erik Erikson. Explican los planteamientos desde las Teorías Humanistas y los planteamientos del mismo Alfred Adler quien al final de su vida llegó a una visión muy diferente de la naturaleza humana que se centraba en el crecimiento positivo y la lucha por la perfección personal. Por esta razón, incluso, se dice que Adler fue el primer teórico humanista de la personalidad. Igualmente explican los planteamientos de Carl Rogers. Está también la Teoría de los Rasgos y las Teorías del Aprendizaje Cognoscitivo Social.

Por su parte, Dicaprio (1993), explica que aunque estas teorías están en desacuerdos en diversos puntos, muchas de esas discrepancias son exclusivamente sobre la terminología, y que hay un acuerdo considerable sobre la estructura y principios de funcionamiento de la personalidad y la conducta. Varias teorías se parecen lo bastante entre sí en su orientación básica, por lo que pueden agruparse a través de cuatro modelos: el modelo psicodinámico, el modelo egosocial, el modelo humanístico-existencial y el modelo conductual.

Los psicólogos se acercan de diferentes maneras al estudio de la personalidad. Algunos tratan de identificar las características más importantes de la personalidad. Otros tratan de entender por qué difieren las personalidades. Entre este último grupo, algunos psicólogos identifican la familia como el factor más importantes en el desarrollo de la personalidad del individuo, mientras que otros enfatizan las influencias ambientales fuera de la familia, y otros más consideran que la personalidad es el resultado de la forma en que aprendemos a pensar acerca de nosotros mismos y de nuestras experiencias (Morris y Maisto, 2009).

La clasificación o agrupamiento de los diferentes textos van desde aquellas que enfocan su explicación en enfocan su explicación en las fuerzas que parten internamente desde el propio individuo y sus luchas internas, unas que se apeguen en la capacidad del ser humano para

autodirigirse y las que adjudican a las personas características que los diferencia uno de otros. Dentro de esta amalgama de explicaciones están: las teorías psicodinámicas, teoría humanista y teoría de los rasgos y en particular la de los cinco grandes rasgos:

a) Las teorías psicodinámicas representadas por; Sigmund Freud, Carl Jung, Murray, Alfred Adler, Karen Horney y Erik Erikson plantean que la conducta es el producto de fuerzas psicológicas que operan dentro del individuo, a menudo fuera de la conciencia. Freud se inspiró en la física de su época para acuñar el término psicodinámica. Aunque los teóricos psicodinámicos discrepan acerca de la naturaleza exacta de estas energías psíquica y la forma en que afecta la conducta, coinciden en ciertas proposiciones (Westen, 1998; visto en Morris y Maisto, 2009):

1. Buena parte de la vida mental es inconsciente y, como resultado, la gente se comporta de manera que ella misma no entiende.
2. Los procesos mentales como las emociones, motivaciones y pensamientos operan en forma paralela, lo que conduce a sentimientos conflictivos.
3. Los patrones estables de personalidad no sólo empiezan a formarse en la niñez, sino que las experiencias tempranas tienen un fuerte efecto en el desarrollo de la personalidad.
4. Las representaciones mentales que tenemos de nosotros mismos, de los demás y de nuestras relaciones tienden a guiar nuestras interacciones con otra gente.
5. El desarrollo de la personalidad implica aprender a regular los sentimientos sexuales y agresivos, así como volverse socialmente interdependiente en lugar de dependiente.

De su parte, Dicaprio (1993), refiere que una característica en común en las teorías psicodinámicas es que tienden a subrayar los motivos y los conflictos inconscientes y utilizan procedimientos de evaluación indirectos, como las pruebas proyectivas y las pruebas de asociación de palabras, para descubrir dicho contenido inconsciente.

Uno de los mejores exponentes de esta teoría fue Sigmund Freud (1856-1939). Freud supuso que la personalidad se concentra alrededor de tres estructuras: el ello (id), el yo (ego) y el superyó (superego) y en la forma en que el ser humano satisface el instinto sexual en el curso de la vida. Freud llamó libido a la energía generada por el instinto sexual y dividió en

cuatro las etapas psicosexuales y su supuesta relación con el desarrollo de la personalidad: la etapa oral, la etapa anal, la etapa fálica y la etapa genital.

Otro representante de las teorías psicodinámicas fue Carl Jung (1875-1961). Este autor aunque adoptó muchos de los principios de Freud, difería en algunos principios como en el caso de la concepción de la libido. Jung consideraba que la libido representaba todas las fuerzas de la vida, no solo las sexuales. Igualmente en el caso de inconsciente que para Jung constaba del inconsciente personal y el inconsciente colectivo. Dividió a la gente en dos tipos de actitud: introvertidos y extrovertidos. Los extrovertidos dirigen su atención al mundo externo, tienen interés activo en la gente y los acontecimientos que ocurren a su alrededor. Los introvertidos están más ensimismados en su mundo privado. Tienden a ser poco sociables y carecen de confianza al tratar con otras personas.

Henry Murray (1893-1988), fue otro de los teóricos que también aceptó el papel preponderante del inconsciente y utilizó las divisiones de la personalidad de Freud: id, ego y superego, aunque introdujo algunas modificaciones. Para Murray el id era una fuente de necesidades psico-biológicas básicas que tienen el propósito de mantener el organismo. Al ego lo veía como algo complejo y no como un agente del id. Con respecto al superego, Murray, a diferencia de Freud, veía su desarrollo como un proceso a largo plazo y no como Freud quien le asignaba los determinantes principales de su formación a las edades que van de los tres a los ocho años.

Alfred Adler (1870-1937), igualmente exponente de las teorías psicodinámicas modificó sus planteamientos en diferentes momentos. En un primer momento creía que la personalidad se desarrolla a través del esfuerzo del individuo por superar debilidades físicas, un esfuerzo al que llamó compensación. Adler modificó y amplió sus puntos de vistas, afirmando que la gente trata de superar los sentimientos de inferioridad que pueden tener o no una base en la realidad. Más adelante volvió a modificar su pensamiento al concluir que los esfuerzos por alcanzar la superioridad y perfección eran más importantes para el desarrollo de la personalidad que la superación de los sentimientos de inferioridad. Sugirió que la gente se esfuerza por la perfección personal y la perfección de la sociedad a la que pertenece, estableciendo metas importantes para sí misma que dirigen su conducta.

Karen Horney (1852-1952), al igual que algunos de sus predecesores difirió de Freud en algunos planteamientos, en especial su análisis de las mujeres y su énfasis en los instintos sexuales. A partir de su experiencia en la práctica de la terapia en Alemania y Estados Unidos, Horney concluyó que los factores ambientales y sociales son las influencias más importantes en el moldeamiento de la personalidad, y que entre éstas, las más importantes son las relaciones humanas que se experimentan en la niñez.

De acuerdo con Horney los adultos ansiosos adoptan una de tres estrategias de afrontamiento, o lo que ella llamó “tendencias neuróticas”: acercarse a la gente (sumisión), atacar a la gente (agresión) y alejarse de la gente (desapego). La confianza característica de cada persona en una u otra de estas estrategias se refleja en sus patrones de conducta o tipo de personalidad.

Para Erik Erikson (1902-1994), y siendo parte de estos teóricos presentó una visión en torno a la personalidad con una orientación social. Coincidió con Freud en cuanto al desarrollo sexual y la influencia de las necesidades de la libido en la personalidad. Al igual que Horney daba importancia a la calidad de las relaciones entre padres e hijos porque la familia constituye el primer contacto del niño con la sociedad. Desarrolló su teoría de la personalidad a través ocho etapas que atraviesa el individuo. Introdujo en su explicación los conceptos de identidad, intimidad y generatividad. El individuo a lo largo de su desarrollo biológico y psicológico cuando pasa por cada una de las etapas va enfrentando crisis y cuando éstas no se resuelven satisfactoriamente afectan a las posteriores.

b) Las teorías humanistas de la personalidad: una explicación diferente en torno a la formación y desarrollo de la personalidad distinta a la psicodinámica la ofrece la teoría humanista, representada por Carl Rogers.

Esta teoría apoya que el ser humano tiene una motivación positiva que progresa a niveles superiores de funcionamiento. Destacan el potencial de la gente para el crecimiento y el cambio y que todos son personalmente responsables de sus propias vidas. También creen que dadas ciertas condiciones razonables de la vida, la gente se desarrolla en direcciones deseables.

Para Carl Rogers (1902-1987), todo organismo nace con ciertas capacidades, aptitudes o potencialidades innatas y tiene una tendencia a lo que él llamó “autorrealización”, que no es más que el esfuerzo que hace el individuo por hacer realidad su autoconcepto, su sentido consciente de quién es y qué desea hacer con su vida.

De acuerdo con Rogers cuando el autoconcepto que tienen las personas se conjuga con las capacidades innatas es probable que estas se conviertan en “personas con funcionamiento óptimo”. Estas personas son autodirigidas y se abren a las nuevas experiencias. Lo contrario sería cuando al perder de vista su potencial innato, la gente se vuelve coartada, rígida y defensiva. Se siente amenazada y ansiosa, y muestran incomodidad y desasosiego.

c) La teoría de los rasgos: es otra de las teorías que explican la personalidad. Los teóricos que postulan esta teoría afirman que las personas difieren de acuerdo al grado en que poseen ciertos rasgos de personalidad, como la dependencia, ansiedad, agresividad y sociabilidad.

En su acepción más simple, el término rasgo se refiere en forma precisa a las diferencias constantes entre el comportamiento o las características de dos o más personas (Mischel, 1990). Para Guilford (1959, en Mischel 1990) un rasgo puede entenderse como cualquier forma relativamente constante que diferencia un individuo de otro. Mientras que Allport (1937, en Mischel 1990) considera los rasgos como predisposiciones que asumen las personas al emitir una respuesta. Sin embargo, los rasgos como existen en el individuo son bastantes complejos, porque abarcan una gran variedad de comportamientos distintos y son activados por una amplia gama de estímulos diferentes (Dicaprio, 1993).

Estos planteamientos coinciden al ubicar los rasgos como un signo distintivo de las personas.

Dentro de los teóricos que explican la personalidad a través de rasgos específicos están:

- William H. Sheldon, es uno de los que sustenta su explicación en la existencia rasgos. El autor planteó tres dimensiones del físico y sus temperamentos correspondientes, el endoformo que es un tipo obeso, mesoformo que es atlético y el ectomorfo es alto,

delgado y con hombros caídos. En vez de dividir a la gente en tres tipos distintos, Sheldon consideró las posiciones relativas de los individuos dentro de esas dimensiones.

- Mientras que Friedman y Roseman explicaron la personalidad a través de lo que ellos llamaron Tipo A y Tipo B. En el patrón tipo A se aumenta la susceptibilidad coronaria. Éstos se caracterizan por ser competitivos, tienen urgencia del tiempo y tienden a mostrar agresividad y hostilidad cuando se amenazan su sentido de maestría en una tarea. Las personas tipo A tienden a autodescribirse como más impulsiva, con confianza en sí misma y con un nivel mayor de capacidad de logro y agresividad.
- En torno a esta clasificación Robbins (2004), expresa que la personalidad del tipo A corresponde a aquellas personas que están entregadas intensamente a una lucha constante por conseguir más y más en cada vez menos tiempo y, si es necesario, en contra de la oposición de cosas y personas. Tanto los hombres como las mujeres de este tipo no informan tener síntomas físicos o fatiga. Al ignorar los síntomas no toman descanso ni buscan asistencia médica en la primera fase de su enfermedad coronaria y esto los hace personas más propensas a padecer estas complicaciones. Los de tipo B son todo lo opuesto. Exhiben serenidad, relajamiento y ausencia de urgencia del tiempo. Éstos, según Robbins (2004) no son arrastrados por el deseo de tener o alcanzar cosas o intervenir en una serie mayor y mayor de sucesos en plazos cada vez más breves.
- Otro teórico que explica la personalidad a través de rasgos es Allport. Para este autor los rasgos no se relacionan con un número pequeño de estímulos específicos o respuestas dadas, sino que son de relativa generalidad. Al unificar las respuestas ante diversos estímulos producen constancias de conductas bastantes generalizadas. Estaba convencido de que algunas personas tienen disposiciones que influyen en casi todos los aspectos de su conducta y que los rasgos jamás se presentan en dos individuos exactamente de la misma manera. Allport los clasificó en rasgos cardinales, rasgos centrales y disposiciones o actitudes secundarias. Los rasgos cardinales son las disposiciones más generalizadas, los centrales son las disposiciones menos generalizadas pero si bastantes notorias y las disposiciones o actitudes secundarias son rasgos más estrechos y específicos. Dicaprio (1993), define los rasgos secundarios como unidades de la personalidad relativamente específicos y con una gran gama limitada de estímulos y respuestas efectivas. Quedan en

la periferia de la personalidad y son bastante independientes de los demás rasgos. Los rasgos centrales son unidades amplias de la personalidad, que influyen en grandes segmentos del comportamiento y son activados por una amplia gama de estímulos.

Saber algunas cosas acerca de una persona nos dice considerablemente más respecto a otros aspectos de la personalidad que el conocimiento de algunas otras cosas (rasgos secundarios). Algunos ejemplos de los rasgos centrales se podrían citar: la generosidad, pulcritud, frugalidad, puntualidad y diligencia. Si uno de ellos se hace dominante en la personalidad, se convierte en un rasgo cardinal. Un rasgo central como la amabilidad, ejerce influencia en gran parte del comportamiento de una persona y, por lo tanto, constituye un componente significativo de la identidad de ésta (Dicaprio 1993).

En el caso de los rasgos cardinales, lo explica Dicaprio desde lo que plantea Allport, al decir que estos se aplican únicamente a unas cuantas personas, porque dichos rasgos deben ejercer una influencia tan fuerte en la personalidad que afecta a todas las áreas principales del comportamiento para ser considerada como rasgo característico de la personalidad de dicho individuo; por ejemplo, el concepto de chauvinista, maquiavélico y dionisiano son términos cuyos nombres son derivados de los personajes notables que los ejemplificaron.

- Catell (1950,1965) quien es otro de los que basa su explicación de la personalidad a través de rasgos opina que estos son la unidad básica de estudio de la misma. Catell distingue entre rasgos comunes, que están presentes en todas las personas y rasgos únicos que son parte solo de persona en particular y no se observan en ninguna otra exactamente de la misma forma. Catell también distingue entre rasgos superficiales y rasgos fuentes. Los superficiales son conglomerados de elementos (respuestas) de rasgos declarados o manifiestos que parecen ir juntos. Los rasgos fuentes son las variables subyacentes que constituyen las entidades causales determinantes de las manifestaciones superficiales.
- De su parte Hans Eysenck (1961) extendió la investigación de las dimensiones de la personalidad hacia el área de la conducta anormal, en donde estudia rasgos como aquellos caracterizados por neurosis. También estudió la introversión-extroversión como un rasgo dimensional.

Referente a los postulados que se apoyan en explicar la personalidad a través de rasgos característicos que poseen las personas y que las diferencian unas de otras, existe un enfoque que es el que ha tenido más vigencia, y es el modelo de los cinco factores o cinco grandes rasgos.

El modelo de los cinco factores promovido por los teóricos contemporáneos reduce los rasgos básicamente a cinco dimensiones: extroversión, afabilidad, escrupulosidad, estabilidad emocional y cultura o lo que algunos autores llaman “apertura a la experiencia” (Morris y Maito, 2009).

Estas dimensiones, según investigaciones realizadas, tienen implicaciones fuertes en relación con las decisiones de empleo. Por ejemplo, en un estudio realizado se encontró que las dimensiones de escrupulosidad y estabilidad emocional eran factores de predicción confiables del desempeño laboral en una amplia variedad de escenarios ocupacionales (Ones, Viswsvaran y Schmidt, 1993, en Morris y Maito, 2009). Igualmente el ausentismo que también se relaciona con la escrupulosidad, la extroversión y las escalas de Neuroticismo (Conte y Jacob, 2003). En la tabla 8 (Morris y Maito, 2009) a continuación, se describen los rasgos o factores propios de cada rasgo. En donde se observa en las cinco dimensiones planteadas unas series de facetas que describen las características de cada uno.

Tabla 8. Características de las cinco grandes dimensiones de la personalidad

Rasgos	Facetas
Extroversión	Calidez, sociabilidad, asertividad, actividad, búsqueda de excitación, emociones positivas
Afabilidad	Confianza, franqueza, altruismo, conformidad, modestia, inclinación a la ternura.
Escrupulosidad/confiabilidad	Competencia, orden, conciencia de los deberes, esfuerzo por alcanzar logro, autodisciplina, deliberación.
Estabilidad emocional	Ansiedad, hostilidad, depresión, autoconciencia, impulsividad, vulnerabilidad.
Cultura/intelecto/apertura	Fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas, valores.

En otro orden, Robbins y Judge (2009) varían en cuanto al nombre que dan a algunos de los rasgos y coinciden en otros de los planteamientos citados por Morris y Maisto (2009) en la tabla 8.

Robbins y Judge (2009) mantienen, en su explicación, la cantidad de rasgos (5) pero varían en cuanto algunos de los nombres que asignan a cada dimensión, estos autores los denominan como: extraversión, adaptabilidad, meticulosidad, estabilidad emocional. A continuación en la tabla 9 se observan cada una de las dimensiones y sus respectivas definiciones:

Tabla 9. Características de los cinco grandes rasgos de la personalidad,

Rasgo	Característica
Extroversión	Esta dimensión captura el nivel de confort con las relaciones que se tiene. Los extrovertidos tienden a ser gregarios, asertivos y sociables. Los introvertidos tienden a ser reservados, tímidos y callados.
Adaptabilidad	Esta dimensión se refiere a la propensión de un individuo para aceptar los puntos de vista de otros. Las personas muy adaptables son cooperativas, cálidas y confiables. La gente con baja calificación en adaptabilidad es fría, inconforme y antagonista.
Meticulosidad	Esta dimensión es una medida de la confiabilidad. Una persona muy meticulosa es responsable, organizada, confiable y persistente. Aquellos con baja calificación en esta dimensión se distraen con facilidad, son desorganizados y poco confiables.
Estabilidad emocional	Esta dimensión describe la aptitud de una persona para manejar la tensión. Las personas con calificaciones muy negativas tienden a ser nerviosas, ansiosas, depresivas e inseguras.
Apertura a las experiencias	La dimensión final aborda el rango y la fascinación de alguien con lo nuevo. La gente abierta en extremo es creativa, curiosa y con sensibilidad artística. Aquellos en el otro extremo de esta categoría son convencionales y se sienten cómodos con lo que resulta familiar.

Según refiere Navarro (2009) el modelo de los cinco factores surge bajo las premisas de una perspectiva psicológica adoptada por los primeros psicólogos que trataban de realizar una taxonomía de la personalidad. Dicho modelo es el resultado del análisis realizado por algunos autores sobre el vocabulario al que hacían referencia los diccionarios en busca de

aquellos atributos de diferencias individuales más usados e importantes en las interacciones cotidianas de las personas.

Dentro de los modelos que aportan a la explicación de los rasgos de la personalidad está la aportación de Costa y McCrae (1992, en Navarro 2009). Los planteamientos de dicha autora son los que mayor apoyo empírico han recibido. Esta autora plantea que la personalidad está compuesta por formas básicas de conductas que tienen efectos en los pensamientos, emociones y acciones. Tiene un origen biológico y se va desarrollando desde la infancia hasta la adultez. Se organiza de forma jerárquica desde estructuras específicas (rasgos) a otras más generales

Siguiendo a López (2003, en Navarro, 2009) los dominios y facetas de los cinco factores propuestos son los siguientes:

- Extraversión (frente a introversión): Esta dimensión se refiere a la cantidad e intensidad de las interacciones interpersonales, al nivel de actividad y necesidad de estimulación que demanda la persona. Junto con el factor amabilidad, abarca el amplio espectro de las relaciones sociales. Las facetas de este factor son: cordialidad (capacidad para establecer vínculos con otras personas), gregarismo (búsqueda de compañía para dar respuesta a la necesidad de estar con otros), asertividad (recoge nociones de dominancia, ascendencia), actividad (necesidad de estar ocupado en diversas actividades), búsqueda de emociones (tendencia a aproximarse a fuentes de estímulos) y emociones positivas (tendencia a experimentar estados de felicidad, alegría).
- Amabilidad (frente a oposicionismo): Hace referencia a aspectos relacionados con la calidad de la interacción social; se encuentra asociado al concepto de uno mismo y contribuye de manera especial a la formación de actitudes. Las facetas de este factor son: confianza (tendencia a atribuir intenciones benévolas a los demás), franqueza (tendencia a expresarse de manera sincera sin ningún tipo de intencionalidad), altruismo (definida como la tendencia a preocuparse y a ayudar a los demás), actitud conciliadora (reacciones características que la persona muestra ante los conflictos interpersonales), modestia (actitud de la otra persona ante los demás, relacionada con el autoconcepto) y sensibilidad a los demás (simpatía y preocupación por los demás).

- Responsabilidad (frente a falta de responsabilidad): Se refiere al grado de organización, persistencia, control y motivación en tareas dirigidas a alcanzar un objetivo o una meta. Se encuentra definido por las siguientes facetas: competencia (sentimiento que la persona tiene sobre su capacidad y eficacia), orden (tendencia a ser escrupuloso en la realización de tareas), sentido del deber (valoración de principios éticos y morales con un fuerte sentimiento de responsabilidad), necesidad de logro (definida por el nivel de aspiraciones de la persona a fin de lograr determinados objetivos o metas), autodisciplina (capacidad de la persona para iniciar y realizar tareas a pesar de que sean aburridas y sin interés) y deliberación (tendencia a reflexionar cuidadosamente previo a actuar).
- Neuroticismo (frente a estabilidad emocional): Refleja el grado de ajuste emocional. Comprende las siguientes facetas: ansiedad (tensión, nerviosismo, tendencia a preocuparse y a experimentar miedos), hostilidad (estados de irritación, enfado, ira y frustración), depresión (tono emocional bajo, tristeza, sentimientos de culpa), ansiedad social (miedo a hacer el ridículo en situaciones sociales), impulsividad (dificultad para controlar los estímulos y las necesidades) y vulnerabilidad (dificultad para controlar el estrés).
- Apertura a la experiencia (frente a cerrado a la experiencia): Hace referencia a la búsqueda de nuevas experiencias, así como a la atracción por lo desconocido y su exploración. Las facetas de este factor son las siguientes: fantasía (tendencia a implicarse en actividades y tareas que supongan fantasía e imaginación), estética (búsqueda de la belleza y valoración del arte), sentimientos (receptividad a los propios sentimientos y emociones, que se valoran como aspectos importantes de la vida), acciones (necesidad de realizar actividades diferentes y por todo aquello que implique novedad), ideas (curiosidad intelectual, flexibilidad y apertura a ideas no convencionales) y valores (tendencia a reexaminar los valores sociales, religiosos y políticos).

Navarro (2009) de manera particular concluye en torno a los que niveles de análisis a que hace referencia el modelo de los cinco factores en los distintos aspectos del comportamiento, que las dos primeras dimensiones (extraversión y amabilidad) son fundamentalmente interpersonales, la tercera (responsabilidad) está orientada principalmente a las tareas y las dos últimas (neuroticismo y apertura a la experiencia) se refieren a las experiencias emocionales y cognitivas de una persona.

Analizando los planteamientos de los autores que han aportado en la clasificación de las dimensiones basados en la teoría de los cinco grandes rasgos se pueden observar diferencias entre sus explicaciones, tal como se observa en la tabla 1 (elaboración de la investigadora basado en Morris y Maito , 2003; Robbins y Judge, 2009; y López, 2003)

Tabla 10. Comparación dimensiones de teorías de los cinco grandes rasgos de la personalidad.

Morris y Maito (2003)	Robbins y Judge (2009)	López (2003)
Extroversión	Extroversión	Extraversión
Afabilidad	Adaptabilidad	Amabilidad
Escrupulosidad/confiabilidad	Meticulosidad	Responsabilidad
Estabilidad emocional	Estabilidad emocional	Neuroticismo
Cultura/intelecto/apertura	Apertura a las experiencias	Apertura a la experiencia

Para los tres teóricos citados hay diferencias entre ellos, como es el caso entre el segundo, tercer y quinto rasgo, aunque al momento de cada uno explicarlo hay coincidencia entre sus creencias al respecto.

d) Teoría del aprendizaje Cognoscitivo-social:

A diferencia de la Teoría de los Rasgos de la personalidad, esta teoría se apoya en la idea de que la gente organiza internamente sus expectativas y valores para guiar su comportamiento. Este comportamiento es producto de la interacción entre cogniciones (cómo pensamos acerca de una situación y cómo vemos nuestra conducta en esa situación), el aprendizaje y las experiencias previas (que incluyen el reforzamiento, castigo y modelamiento) y por último el ambiente inmediato. Algunos de los teóricos que sustentan estos planteamientos son Albert Bandura, Julián Rotter, Albert Ellis y Walter Mischel. Dicaprio (1993) afirma que de todos estos teóricos, Bandura es el más explícito al hablar del aprendizaje por observación. Igualmente como en el aprendizaje humano los escenarios sociales juegan un papel importante, así como la experiencia directa y nuestros propios procesos cognoscitivos, como el razonamiento y la solución de problemas. Incluso el hábito de aprendizaje por asociación implican procesamiento cognoscitivo activo. En la teoría de Rotter, Ellis y Mischel de las funciones y logros cognoscitivos están muy puntualizados. Otra característica que distingue estas teorías es su fundamento empírico. Con excepción de los puntos de vista de Ellis, que se derivan principalmente de sus experiencias terapéuticas,

las teorías del aprendizaje del aprendizaje cognoscitivo y social se derivan del trabajo experimental.

1.6.3.- Los rasgos de personalidad y su asociación con la calidad, bienestar o satisfacción con la vida

Los muchos determinantes del bienestar que se han venido estudiando en las últimas décadas, los investigadores han encontrado que la personalidad es un determinante más potente de la felicidad que la raza, la clase social, el dinero, las relaciones sociales, el trabajo, la religión y otras variables externas (Diener, Suh, Lucas y Smith, H. 1999 en Barra, Soto y Schmidt, 2013).

Barra *et al* (2013) vincularon los rasgos de personalidad con el bienestar manifestado por las personas, como, por ejemplo; el neuroticismo se caracteriza por facetas como la ansiedad, la depresión y la vulnerabilidad emocional, las cuales, sin duda, podrían impactar de forma negativa sobre el bienestar autoinformado por las personas. En el caso de la extraversión, por el contrario, sus componentes o facetas de afectividad positiva (ej. calidez) podrían influir favorablemente sobre el bienestar de forma instrumental, ya que las personas con elevados niveles de extraversión estarían más dispuestas a buscar experiencias y situaciones que les reporten emociones positivas (Schmutte y Ryff, 1997, en Barra *et al.*, 2013).

Asimismo, la instrumentalidad de los factores de personalidad serviría, para explicar el mecanismo por medio del cual la responsabilidad podría influir sobre el bienestar. Así, las personas trabajadoras, competentes y eficientes, es decir, personas con altos niveles de responsabilidad, podrían crear las condiciones necesarias en sus vidas para obtener niveles elevados de bienestar. Hayes y Joseph (2003, en Barra *et al.*, 2013) encontraron que la responsabilidad era un mejor predictor de satisfacción con la vida que la extraversión, lo cual se debería a que es más probable que los individuos con alta responsabilidad funcionen eficazmente en la sociedad y alcancen sus objetivos.

1.6.4.-Evaluacion de la personalidad:

Evaluar la personalidad no es tarea sencilla, pero algunos teóricos desde la psicología han propuesto diferentes herramientas entre las cuales están: la entrevista personal, la observación directa de la conducta, las pruebas objetivas y las pruebas proyectivas.

La forma de evaluar la personalidad estará influida por la teoría desde la que se pretenda hacerlo tal como se plantean en la tabla 11 (tomado de Morris y Maito, 2009)

Tabla 11: Métodos de evaluación de la personalidad

Teoría	Raíces de la personalidad	Métodos de evaluación
Psicodinámica	Pensamientos, sentimientos, motivos y conflictos inconscientes; problemas reprimidos de la niñez temprana.	Pruebas proyectivas, entrevistas personales.
Humanista	Una pulsión hacia el crecimiento personal y niveles superiores de funcionamiento.	Pruebas objetivas y entrevistas personales.
Rasgos	Disposiciones relativamente permanentes dentro del individuo que causan que la persona piense, sienta y actúe de maneras características.	Pruebas objetivas.
Aprendizaje social	Determinada por el reforzamiento y el castigo previos, así como por la observación de lo que le sucede a otra gente.	Entrevistas, pruebas objetivas, observaciones.

En qué consisten cada uno de estos métodos de evaluar la personalidad:

- La entrevista personal: la idea fundamental es que se investigue directamente con la persona que está siendo objeto de estudio y se les realice cuestionamientos referentes a lo que se desea saber. Estas pueden ser estructuradas o no.
- Observación Directa: Implica dar seguimiento a todo lo que la persona hace, mirando u observando su comportamiento y llevando registros de estos.
- Pruebas objetivas: Son pruebas escritas a modos de autoreporte que se aplican y califican de forma estándar. Este modo de evaluar la personalidad es uno de los preferidos por los teóricos de los rasgos. Algunos de estas pruebas son por ejemplo, el llamado 16FP

desarrollado por Catell o Cuestionario de los Dieciséis Factores de la Personalidad, el NEO-PI-R, que evalúa los cinco grandes rasgos y está también el MMPI-2 o Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota que originalmente se desarrolló como ayuda en el diagnóstico del tratamiento psiquiátrico y que luego fue ajustado a la nueva realidad social con dos versiones, la versión completa para adultos con 702 reactivos y la forma para adolescentes con 654 reactivos

1.6.5.-El docente y su personalidad

El buen docente es aquel que no solamente sabe, sino que deja saber a los demás y que además del conocimiento de los aspectos metodológicos de la transmisión del saber académico, debe poseer ciertas características especiales de personalidad, que le permitan relacionarse positivamente con todos sus alumnos, así como también con los demás docentes que integren su área de conocimiento, el personal de apoyo y autoridades de la misma.

Los estilos de personalidad por parte de los docentes pueden contribuir al desarrollo del psiquismo de los estudiantes proporcionándoles herramientas para su desarrollo físico, social y psicológico (López, García, y Cardona, 2012).

En el caso en particular de los estudiantes por ser quienes reciben directamente el fruto del trabajo del maestro, quien enseña debe reconocer cuales alumnos sintonizan mejor con él, que su personalidad y manera de funcionar estimulan ciertas personalidades más que otras, además de que cuando se enseña, las emociones funcionan con ellas. Así, los rasgos de personalidad del profesor van a condicionar su forma de ser y de actuar en el aula.

Carvajal (1993) plantea al respecto de la personalidad del docente, que esta debe ser sana y debe llevarlo a planear la enseñanza, mediante investigación y la acción social, en la que se manifieste el humanismo con miras al enfrentamiento del cambio social, político y económico que es producto del avance técnico y científico acelerado que se experimenta en la sociedad hoy día; lo que casi obliga a que el docente posea características personales como son el espíritu investigativo, el sano juicio, el compromiso social, el dialogo, el respeto y la criticidad fundamentalmente. Las investigaciones realizadas en torno a la personalidad del docente llevan a inferir que los rasgos de personalidad más frecuentes en los docentes

considerados efectivos son: liderazgo, solidaridad, extroversión, inteligencia y curiosidad intelectual (García, 2000).

1.6.6.-Personalidad del docente y su efecto en la interacción en el aula

Lo que es el docente como ser humano no puede separarse del docente como parte del proceso de aprendizaje en el aula. Como un ser integral, lo que él es, su todo integrado en donde quiera que vaya, incluyendo el aula.

En el ámbito educativo, se evidencian varios procesos de interacción entre los cuales está la relación profesor- alumno que puede estar mediada por las características de personalidad de los involucrados, la cual puede estar cargada de emociones y creencias que influyen en el proceso de la educación. En el ser humano existen diferentes tendencias de actuar que a nivel de comportamiento, se da como un proceso funcional que trae consigo conflictos y ambivalencias, originando así una organización de personalidad que contribuye en el desarrollo como ser social. Este proceso funcional puede permitir el establecimiento de tendencias de personalidad que involucran activamente la manera como se relaciona el ser humano, la forma como procesa la información y las metas motivacionales que se plantea para su vida.

López *et al.*, (2012) citan la investigación realizada en la universidad de Maryland por la socióloga Melissa Milkie (2011), en Estados Unidos, donde se evidencia que los niños al recibir educación por parte de docentes con problemas psicológicos (baja autoestima) son más propensos a presentar trastornos mentales, que estudiantes que reciben una educación en ambientes adecuados y con docentes psicológicamente saludables. Lo anterior evidencia que el estilo de personalidad del profesor puede generar una deficiencia o develar una enfermedad que afecte su vivencia y la relación del vínculo con los niños es decir, un deterioro en la parte emocional puede afectar el estilo de personalidad del docente y por ende puede alterar la relación profesor-alumno, la cual se sirve como mediadora del proceso de aprendizaje de los niños. Esta realidad que presenta López *et al.*, (2012) cabe igualmente al docente y al joven adulto, que está en las aulas universitarias, ya que sin dejar de todo la realidad de las crisis evolutivas, según lo plantea Erikson (1970), llegan a las universidades cargando sus propias

realidades y estas se funden con las del maestro que puede sumarle o restarle de forma positiva o negativa.

1.6.7.-Personalidad del docente y su relación con el desempeño en el trabajo

Predecir qué tan bien una persona hará la tarea para lo cual se la ha contratado no es fácil, pero el aproximarse a saberlo puede beneficiar a la organización no importa del tipo que ésta sea. Robbins y Judge (2009) señalan al respecto que “las pruebas de personalidad son útiles para tomar decisiones de contratación. Las calificaciones de personalidad ayudan a los gerentes a pronosticar quién es el más indicado para realizar cierto trabajo” (p.105). En el caso de la personalidad del docente fue hasta la década de los setenta y especialmente la de los ochenta cuando la investigación produjo evidencias sustanciales de la relación existente entre personalidad y efectividad docente (García, 2000).

El desempeño y la personalidad, según algunos autores, están fuertemente vinculados. Dubrin (2008) expresa, al respecto, que una explicación de que la personalidad está relacionada con el desempeño es que un rasgo en particular de ésta nos da un sesgo o un efecto positivo hacia ciertas acciones. Este mismo autor pone el ejemplo de una persona que tenga un rasgo de escrupulosidad, esta concepción hará de ella una persona más diligente y trabajará más en el entendido de que por este esfuerzo recibirá una recompensa más justa. La escrupulosidad se relaciona con el desempeño en el trabajo en muchas ocupaciones diferentes y se ha demostrado que es el rasgo de personalidad que más a menudo se relaciona con el éxito.

Robbins y Judge (2009), en este mismo sentido, se refieren a otros rasgos de los cinco grandes, como es el de la estabilidad emocional, ellos ponen el ejemplo de las personas que obtienen calificaciones altas en este rasgo, son más felices que los que tienen calificaciones bajas. De los cinco grandes rasgos de la teoría de rasgos, la estabilidad emocional es la que se relaciona con mayor intensidad con la satisfacción en la vida, en el trabajo y con niveles bajos de tensión. Las personas con poca estabilidad emocional son hipervigilantes (buscan los problemas o las señales de peligro inminente), y las altas calificaciones en estabilidad emocional se asocian con menos problemas de salud.

Igualmente los autores señalan que las personas extrovertidas tienden a ser más felices en sus trabajos y en sus vidas en general. Experimentan emociones más positivas que los introvertidos y expresan sus sentimientos con más libertad. Por sus aptitudes sociales tienden a desempeñarse mejor en trabajos que requieren interacción significativa con otras personas. En torno a las altas calificaciones en apertura a las experiencias son más creativos en ciencias y artes que los que tienen baja calificación. Sobre la adaptabilidad dicen estos autores, que los individuos más adaptados son más aceptados, más cumplidos y más respetuosos de las reglas. Por último, las personas meticulosas están orientadas al desempeño. Tienen más problemas que los individuos menos meticulosos para aprender aptitudes complejas con rapidez, debido a que se centran en hacerlo bien en lugar de sólo aprender.

Segura (2005) expresa que actualmente la consideración que existe es que para ser un buen profesional se requiere tener unas cualidades mínimas como persona, sobre todo cuando se refiere a una profesión tan importante como lo es ser docente. Este autor señala que una de las funciones con mayor exigencia por su alto compromiso con las nuevas generaciones y con los destinos de un país, es la del educador, ya que educar va más allá de la entrega de información, además engloba patrones y conductas que en gran medida, no pueden medirse a corto plazo, sino que se valoran solamente con el pasar del tiempo. Implica que el que aspira a ser educador debe ser una persona con unas cualidades personales bien definidas. Educar es hacer que renazcan personas autónomas, libres y solidarias, dar mano, ofrecer los propios ojos para que otros puedan mirar la realidad sin miedo. El quehacer del educador es misión y no simplemente profesión. Implica no sólo dedicar horas sino dedicar alma. Exige no sólo ocupación, sino vocación.

Por lo que quienes aspiran a ejercer la profesión docente deberán tener unas competencias y cualidades como personas que refieran tanto su calidad profesional como personal. Dado que ya no sólo se habla de calidad de los productos sino que existe una calidad personal. La nueva conciencia de la calidad también abarca la de los esfuerzos individuales de las personas (Garza, 2005).

En virtud de lo anteriormente expuesto, se destaca la importancia de valorar el desempeño de los docentes atendiendo a las exigencias y fines que tienen las organizaciones modernas, los cuales convergen en tres elementos: conducta, logros y fallas observadas.

Polo (1994) expresa que la personalidad de un profesor universitario hay que enfocarla de diferentes maneras y considerando la universidad como una empresa. En la empresa es corriente distinguir dos dimensiones o dos tipos de personas: una se llama el staff; la otra que se llama la línea. El staff lo componen personas que pertenecen a la empresa desde el punto de vista de su gestión administrativa. Los de línea son aquellos que intervienen en el logro del resultado característico de la empresa que es su producto.

Toda empresa produce algo. Si produce poco o con baja calidad, es señal de que algo camina mal. Aunque tenga un organigrama muy bueno, aunque los gestores sean muy buenos también, si los productores no dan lo que tienen que dar de sí, la empresa se desfigura y acaba arruinándose.

La desfiguración de la empresa se atribuye muchas veces al exceso del staff sobre la línea. No basta que el staff sea floreciente si la línea lo es menos. Las empresas que quieren sobrevivir están volcando su atención en mejorar sus modos de hacer.

Continua explicando Polo (1994) que la profesión del profesor universitario es incompatible con el carácter eventual, o secundario, justamente por la importancia radical del profesorado. Ser profesor universitario es un modo de ser, y crea carácter. Si se desdibuja ese carácter, si no se desarrollan las virtualidades que se desprenden de él, entonces la universidad languidece, su existencia es puramente nominal.

La desfiguración puede producirse de varias maneras, dice este autor. En primer lugar es claro que una universidad estatal tiene una proporción de staff bastante notable, y no dentro de ella sino precisamente encima de ella y por lo tanto está sometida a una burocracia estatal. Por eso las universidades del Estado muchas veces formadas por profesores espléndidos, no acaban de tener su propio perfil universitario bien definido, justamente por estar supeditadas a una instancia que realmente no es universitaria. Otra razón es el afán de lucro. Es lo que hace que algunas universidades llamadas privadas el factor económico es prioritario, se fundan con la intención de sacar dinero. Se confunde una empresa comercial con la universidad. La universidad es una empresa pero su producto, su objetivo no es precisamente el enriquecimiento.

La personalidad del profesor es uno de los parámetros que más controversia ha causado en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hablar de personalidad del docente es una cuestión delicada y complicada. Delicada porque se establecen ciertos criterios que no resultan del todo satisfactorios. Complicada porque esos criterios para medir la personalidad resultan muy pocos fiables. En ocasiones se habla de eficacia relacionada con la personalidad (Martín, 2007).

El profesor y lo que es como ser humano, no se separan al momento de ejercer su profesión. Lo que éstos hacen en el aula es un fiel reflejo de lo que piensan y creen al respecto. Martín (2007) expresa que la personalidad es necesaria en los profesores, en virtud de que no sólo transmiten contenidos, sino que además deben ser capaces de motivar, seducir, hipnotizar. Sin personalidad el profesor se convierte en “desganado gramófono o en policía ocasional” (Savater, 1990, en Martín 2007).

Martínez (2010) considera que las creencias que el docente tiene influyen en sus propias actuaciones, proporcionando la base que guía sus decisiones y acciones pedagógicas. Aunque los profesores actúen de forma improvisada o por costumbre, sus actuaciones se ven impregnadas en cierto modo por convicciones profundamente arraigadas (Williams y Burden, 1999; en Martínez 2010).

Las investigaciones sobre este aspecto muestran niveles considerables de relación entre las variables personalidad y desempeño. Costin y Grush (1973, en García, 2000) encontraron en su investigación que el comportamiento en el salón de clases tiene alta correlación con la descripción de los rasgos de personalidad del docente. Rasgos como: juicioso, inspira confianza y comprensivo, resultaron significativos. García y Rugarcia (1985, en García, 2010) en su investigación en estudiantes de ingeniería de semestres avanzados les solicitaron que describieran, en términos de su personalidad y método de enseñanza, al mejor y al peor profesor que hubieran tenido durante sus estudios.

La descripción realizada por los estudiantes se centró en los rasgos de personalidad del docente. Para ellos un buen profesor fue descrito como: amable dentro y fuera del salón, de buen humor, alegre, sonriente, joven, adulto con espíritu juvenil, de mucho empuje. El peor profesor fue descrito como: apático, pasivo, déspota, impuntual, poco interés por los

alumnos, egoísta, se cree un sabelotodo. Murray (1975, en García, 2010) quién a partir de los cuestionarios de evaluación y un cuestionario para que los pares calificaran la personalidad del docente, encontró que los rasgos de extroversión, objetividad y bajo nivel de ansiedad predicen el 67% de los cuestionarios de evaluación. Tomasco (1980, en García, 2000) identificó dos tipos de profesores sobre la base de los que fueron mejor evaluados, cada uno presentaba rasgos específicos:

Un tipo de profesor es el que es humilde y no es autoritario, aunque en proporciones estadísticas bajas; y otro, que es el más fuerte y visible, es el que está orientado hacia los alumnos, es decir que les inspira confianza, respeta sus opiniones, es sensible a sus dificultades, es trabajador y amigable.

García (2000), expresa que resultados similares se pueden observar en la investigación realizada por Murray, Rushton y Paunonen (1990), cuyo objetivo era estudiar la relación entre la evaluación de la personalidad por pares y los resultados en los CEDA (cuestionario evaluación desempeño académico) de la efectividad docente en seis tipos diferentes de psicología. Los resultados de los análisis de regresión múltiple realizados indicaron que entre 40% y 70% de la varianza en la efectividad docente se explica sobre la base de cinco rasgos de personalidad: liderazgo, extroversión, liberalidad, solidaridad, curiosidad intelectual y adaptabilidad.

1.6.8.-Personalidad del profesor de la UASD y la predicción del desempeño laboral

En torno a la personalidad del docente de la UASD no existen referencia que la investigadora haya podido identificar. Se encontró en relación al tema en el Informe del Proceso de Evaluación a Profesores de Nuevo Ingreso UASD, periodo septiembre 2013-marzo 2014, que el Consejo Universitario mediante la resolución 2012-019 modifica el Reglamento de Selección e Ingreso del Personal Docente en el capítulo III, el artículo 31 donde señala que el aspirante debe superar, además de los componentes propios del proceso y ya estipulados, la prueba psicológica destinada por la dirección General de Recursos humanos. Para seleccionar la prueba a aplicar la referida unidad en conjunto con la Dirección de Recursos Humanos Académicos, designó una comisión que estudiaría la pertinencia de la prueba que se usaría. Las pruebas elegidas fueron:

- a) El Test Inventario de la Personalidad (PAI). La finalidad de esta prueba es la evaluación comprensiva de la psicopatología de adultos, pretendiendo descartar la presencia de posibles trastornos de personalidad como: paranoia, esquizofrenia, rasgos límites, rasgos antisociales, depresión, problemas con el alcohol, drogas, agresión y estrés.
- b) COMPE-TEA. Este test está dirigido a evaluar el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes, rasgos de personalidad y motivaciones (innatas o subyacentes) en las personas, que le predisponen para desempeñar con éxito los requisitos y exigencias de un puesto de trabajo, ocupación, cometido o papel en un contexto profesional. Con dicha prueba se puede evaluar si los candidatos cuentan con las características de: estabilidad emocional, confianza en sí mismo, resistencia a la adversidad, comunicación, establecimiento de relaciones, negociación, influencia, iniciativa, orientación a resultados, capacidad de análisis, toma de decisiones, apertura, identificación con la institución, liderazgo y planificación y organización.

Las referidas pruebas se están aplicando en la UASD desde septiembre del 2014 y se aplica a aspirantes a ayudantes de profesor, a quienes van de ayudante a profesor a profesor provisional interino, y quienes por concurso externo son candidatos a profesor provisional interino.

Los resultados de este proceso de evaluación, en cuanto algunas patologías, desordenes o problemas que pudiesen detectarse en los aspirantes a docentes, hasta el momento la información recabada por la investigadora es que no se han considerado para futuro seguimiento de los mismos.

1.7.-Los valores en el docente universitario y la incidencia en su práctica docente

El comportamiento de las personas no se da en el vacío, obedece a elementos tanto genéticos como ambientales. Se asumen patrones de conductas que son guiados por

creencias, por aprendizaje social o incluso muchas veces por imposición. Los valores que asume la persona son parte de esos elementos que influyen. Dependiendo de los valores que la persona haya asumido pudiese guiar en un sentido u otro las respuestas que dé ante las situaciones del diario vivir. Determinaran qué hará y qué no hará.

1.7.1.-Definición de valores y sus características

Los valores son concepciones ideales acerca del mundo. Son criterios para juzgar los fenómenos de la realidad sobre la base de lo que se estima deseable, de acuerdo a diferentes parámetros. Como son considerados dignos, de ser alcanzados, los valores son muchas veces las bases para la orientación de los individuos. En otros casos constituyen los fines mismos de la conducta, mientras que en ocasiones son los motivos últimos y profundos del comportamiento (Mejía, 2000). Las características generales de los valores, según este autor son:

- a. Que los valores son componentes estables y relativamente permanentes de la personalidad.
- b. La gente, tanto individual como colectivamente, se desenvuelven con arreglo a éstos.
- c. Son aprendidos en el proceso de socialización dentro de una misma sociedad o grupo.
- d. Varía no sólo de una sociedad a otra, sino dentro de una misma sociedad de una época a otra y de uno a otro sector social.

Rokeach (1973) define los valores como creencias transituacionales que se encuentran jerárquicamente organizadas y que sirven de criterio para nuestro comportamiento. Según Rokeach algunos valores constituyen el núcleo fundamental de la personalidad, son centrales en la definición de la autoestima y el autoconcepto.

Para Kluckhohn (1951, en Ros y Gouveia, 2001) un valor es una concepción explícita o implícita distintiva de un individuo o característica de un grupo sobre lo deseable que influye en las selección de las formas, medios y fines existentes de acción.

Dubrin (2008) explica el valor como la importancia que la persona adjudica a algo y están ligados a la imperecedera creencia de que el modo como uno se conduce es mejor que

cualquier otra forma de conducirse. Están muy ligados a la ética, o a las elecciones morales que alguien realiza. Los valores de la persona influyen en el tipo de comportamiento que se considera ético. La ética convierte a los valores en acciones.

De su parte, González (2000) explica que en la conceptualización psicológica el valor debe ser analizado teniendo en cuenta tanto la naturaleza objetiva como subjetiva. Enfatiza que el valor en tanto significación de un hecho es al mismo tiempo objetivo y subjetivo. El ser humano es quien le atribuye significado. Por tanto el valor como significado atribuido tiene una naturaleza subjetiva al existir individualmente en las personas capaces de valorar, pero al mismo tiempo tiene una naturaleza objetiva en tanto constituye parte de la realidad social e histórica en la que se desarrolla el ser humano. La subjetiva plantea que el hombre crea el valor mientras que para la objetiva lo descubre (González y Rosario, 2003).

Por tal razón, los valores adquieren no sólo una existencia individual, sino además una existencia supraindividual toda vez que forman parte de la realidad social como relación de significados entre los hechos de la vida social y las necesidades de la sociedad, e histórica como sistema de valores oficialmente instituidos en una sociedad concreta, existen en el individuo como formaciones motivacionales de la personalidad que orientan su actuación hacia la satisfacción de sus necesidades.

Schwartz (2014) postula que los valores guían las instituciones sociales, su organización, sus normas, políticas y son añadidos en el proceso de interacción con esta, ya sea de manera formal o informal.

Para Frondizi (1968) los valores son el resultado de una relación entre el sujeto y el objeto, teniendo en cuenta la valoración que el sujeto le da y considerando el contexto en el que éste se desenvuelve. Siguiendo la misma línea, López-Quintana (1989) afirma que los valores son realidades enraizadas en la cultura de los pueblos y de ellos el sujeto piensa y actúa.

Robbins y Judge (2009) señalan que los valores tienen atributos tanto de contenido como de intensidad. El atributo de contenido establece que un modo de conducta o estado de la existencia es importante. El atributo de intensidad especifica qué tan importante es.

1.7.2.-Perspectivas que explican los valores

El tema de los valores ha sido objeto de estudio desde diferentes campos. Existen varias perspectivas para el estudio de los valores: sociológica, psicológica, antropológica e incluso existe un nivel psicosocial distintivo para el análisis de los valores y que consiste en explicar la interacción ente el nivel cultural, el grupal y el individual. A continuación la sustentación teórica de estas perspectivas:

1.7.2.1.-Desde la perspectiva sociológica

Ros y Gouveia (2001) explican que la concepción sociológica se puede analizar a través de las aportaciones de Thomas y Znanieck (1918-1920), así como la contribución de Parson (1961). Esta perspectiva pone énfasis en la actitud y su relación con los valores. Para estos autores la actitud como un proceso en el que alguien cognitivamente capta una situación y luego decide cómo tiene que actuar.

La conexión de las actitudes con la estructura social la realizan a través de los valores. Para lo cual recurren al concepto valor, entendido éste como cualquier dato que tenga un contenido empírico accesible a los miembros de un grupo social y un significado con respecto al cual se sea o se pueda ser objeto de actitud.

Thomas y Znaniecki publicaron la obra *El Campesino Polaco (1918-1920)* en la cual se estudiaban los procesos de adaptación de los inmigrantes polacos a Estados Unidos a principios del siglo xx. En dicha obra no sólo se presentan la relación de aspectos étnicos y culturales de dicho grupo con los de los estadounidenses, sino que además al introducir el concepto de actitud en el plano de la persona entendido como significado de las cosas para las personas, consigue introducir para la sociología un área independiente de estudio independiente que le distancia de la corriente biológica de los instintos que era promulgada por el psicoanálisis.

Thomas y Znanieck (1918-1920), explicitan cinco motivaciones subyacentes a los valores: reconocimiento social, seguridad, respuesta, dominio o competencia y nuevas experiencias.

Parsons (1961) habla de variables patrón para referirse a los valores. Una variable patrón es una dicotomía que representa los dilemas a los que se enfrenta el actor y ante los cuales tiene que decidir antes de que la situación tenga significado y por tanto antes que pueda actuar con relación a ella. Este mismo autor, aisló los valores de las normas. Los valores son conceptos abstractos y funcionan como referentes para la acción. Mientras que las normas proporcionan lo que hay que hacer o no hacer en situaciones específicas.

1.7.2.2.-Perspectiva Psicológica de Maslow y Rokeach

Aunque Serrano (1984) y Zavalloni (1984); (en Ros y Gouveia, 2001) destacan el trabajo de Allport, Vernon y Lindzey (1960), como uno de los primeros antecedentes en el desarrollo sistemático de medidas de los valores, ya que permite medir el orden de importancia de seis valores: teóricos, sociales, políticos, religiosos, estéticos y económicos, son los aportes de Maslow (1954) por su análisis de la jerarquía de las necesidades humanas y el de Rokeach (1973) por la articulación entre valores actitudes y conducta que destacan la atención.

Maslow (1954) plantea su teoría derivada de su experiencia clínica que él denominó holística (gestáltica) y dinámica por basarse en autores como Freud, Fromm, Horney, Reich, Jung y Adler. Maslow (1954) explica con su teoría las diferentes necesidades del ser humano y la jerarquía de prepotencia relativa para satisfacerla, o sea que sólo ascendemos en la escala para satisfacer las nuevas necesidades cuando las básicas estén cubiertas. El autor clasifica estas necesidades en fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y amor, de estima, de actualización, de conocimiento y estéticas (Maslow, 1954, visto en Ros y Gouveia, 2001).

A la teoría de Maslow se le cuestiona el hecho de la forma como emergen y se satisfacen las necesidades, dado que el fundamento básico de su postulado surge de su experiencia con pacientes en la clínica, sin ser sometida a pruebas de contraste. La evidencia indirecta de su teoría procederá después cuando Inglehart (1971,1977; visto en Ros y Gouveia, 2001) desarrolle la teoría de los valores políticos del materialismo y postmaterialismo, cuya emergencia estará ligada secuencialmente a la satisfacción de las necesidades de bienestar económico y después de la autorrealización. Sólo cuando los países han superado la escasez económica pasarán de valorar la seguridad, el orden y la prosperidad económica a valorar las necesidades postmaterialistas de autorrealización, participación política y cuidado del medio

ambiente. Sin embargo los datos de Inglehart no apoyan que los valores del postmaterialismo sean exclusivos de los países con un buen nivel económico. Lo cual cuestiona el fundamento económico de los valores políticos ligado a la jerarquía de las necesidades de Maslow (1954) y además sugiere que algunos valores son metas deseables tanto cuando están satisfechas como cuando están insatisfechas porque el grado de satisfacción de una necesidad es relativo a las aspiraciones de cada persona o de cada sociedad.

Rokeach (1973) desde sus planteamientos sugiere los valores como creencias prescriptivas, o sea que dicen lo que es adecuado o inadecuado de realizar. Éstos se encuentran organizados según el criterio de importancia, además de que algunos o la mayoría de los valores, los que son estables, nos orientan en nuestras decisiones porque no solo han sido interiorizados por la convergencia de las instituciones sociales como la familia, la educación o el grupo de iguales, y porque algunos, los más importantes para la persona, constituyen el núcleo de su personalidad y son, por tanto, la base de su autoconcepto.

Para este autor los valores son de dos tipos: terminales e instrumentales. Los valores terminales se refieren a objetos o situaciones deseables, responden a las necesidades de existencia humana. Estos a su vez pueden ser valores personales como autorrealización, felicidad, armonía interna y valores sociales, es decir interpersonales, como seguridad familiar, seguridad nacional, igualdad, al mismo tiempo los valores terminales pueden ser egoístas (alegría, seguridad, placer, poder, etc.) o valores sociales (la amistad, el bienestar colectivo, entre otros).

Los valores instrumentales o conductas deseables, son un medio para alcanzar los fines de la existencia humana, de los cuales unos son valores morales o de base unipersonal (ser honesto, bondadoso, responsable) y otros son valores de suficiencia que son cualidades deseables para cumplir ciertas tareas (conocimientos, imaginarios, firmeza, destreza, etc.). Su falta de cumplimiento provoca culpa.

Mejía (2000), señala que los valores terminales tienden a variar en importancia y prioridad en la concepción del sujeto y que el nivel social y económico influye en esto, debido al aprendizaje e intereses diferenciados de los sujetos, constituyendo lo que se denomina sistema de valores del individuo. Los valores instrumentales, de su parte, se caracterizan por

la tendencia a desarrollar dualidad de valores; o sea, se desarrollan valores unos para sí mismo, más tolerantes o egoístas; y otro para los demás, más austero o rígido.

1.7.2.3.-El estudio de los valores en los años 70: estructura social y valores

En esta época son pioneros por mostrar la relación entre estructura social (familiar y ocupacional) y valores, los trabajos MacClelland y Kohn y Schooler. Estos trabajos tienen en común la relación respecto a un solo valor, la motivación de logro en McClelland y la autonomía en el caso de Kohn y Schooler.

McClelland (1961) analiza las relaciones entre la motivación de logro con la ideología religiosa, la estructura social ocupacional y la socialización familiar hacia el valor de la independencia. Señala que las estructuras que permiten mayor iniciativa y mayor autonomía tienden a tener individuos con mayor motivación de logro. Aunque McClelland no llega a determinar si esta relación es producto de la autoselección en determinadas ocupaciones o de una socialización de ella, admite que ambos factores son posibles.

De su parte, Kohn (1969) estableció el vínculo entre clase social y socialización en valores familiares. Los padres de clases sociales altas daban más importancia a los valores de autodirección, mientras que los de clases sociales con menos recursos económicos ponían el énfasis en los valores de conformidad.

Más tarde los trabajos de Kohn y Schooler (1983, en Ros y Gouveia 2001) centraron su atención en analizar precisamente qué condiciones objetivas del trabajo socializaban en valores. Relacionaron cuatro aspectos estructurales del trabajo: 1) la autodirección ocupacional (trabajo complejo, bajo en supervisión y rutina); 2) presión laboral (de tiempo, de carga de trabajo, el trabajo invisible y el número de horas trabajadas por semana); 3) riesgos y recompensas extrínsecas (responsabilidad fuera del control personal, riesgo pérdida del empleo, protección y seguridad laboral; y 4) la posición en la estructura organizativa (ser dueño de la organización, la posición en la jerarquía y el grado de burocratización) fueron relacionadas con tres dimensiones de personalidad: flexibilidad intelectual, autodirección, y sentimiento de bienestar o malestar. Los resultados de las comparaciones longitudinales muestran que cada componente del trabajo (excepto la carga laboral) afecta a una o más

dimensiones de personalidad. Y también que cada componente de la personalidad afecta a una o más dimensiones del trabajo.

El efecto del trabajo sobre la personalidad es más inmediato en términos temporales mientras que los de personalidad sobre el trabajo son a más largo plazo, al cabo de al menos 10 años.

1.7.2.4.-El estudio de los valores durante los años 80 y 90: teorías transculturales

Durante este tiempo los teóricos hacen énfasis en el desarrollo de teorías transculturales integradas sobre la estructura de los valores tanto a nivel personal como cultural.

- a. En el nivel cultural: los valores se usan para caracterizar a las sociedades como un todo, representan los criterios comunes que han resultado útiles a la hora de solucionar los problemas de la colectividad. Se suelen expresar en las políticas que se votan, en la forma en que se distribuyen las prioridades presupuestarias, en las iniciativas que se respaldan o se obstaculizan y en los criterios compartidos por sus ciudadanos. Implica que son los representantes de las instituciones los que ejercen el rol de actualizarlos transmitirlos.
- b. En el nivel individual: las teorías sobre los valores sirven para caracterizar las prioridades que orientan a las personas, las bases motivacionales en que los valores se sustentan y que se usan para explicar las diferencias interindividuales. Suelen estar relacionados con las decisiones que adoptan las personas, con las actitudes que expresan y están en la base de muchos de los conflictos que se experimentan a la hora de tomar decisiones.

La caracterización principal de estas teorías radica en dar respuestas a problemas como definir la dialéctica entre la autonomía de la persona y la adaptación a los grupos que constituyen la sociedad.

Los acercamientos teóricos más relevantes a la estructura de los valores bajo este criterio, se encuentran los de Hofstede (1984), Triandis (1985) y Schwartz (1992), (Gómez y Martínez, 2000).

1.7.2.5.-El modelo de Hofstede (1984)

Gómez y Martínez (2000) explican que el modelo elaborado por Hofstede (1984), es una aproximación teórica a la estructura de los valores desde un nivel cultural. Siendo el individualismo uno de los componentes de dicho modelo. Trabajando sobre esta área Hofstede (1984) realizó un estudio en más de 40 países para comprobar cuáles era aquellos valores que más se asociaban al contexto concreto del trabajo. Encontró que para diferenciar entre las distintas culturas, podían definirse cuatro factores (Ros y Gouveia, 2001):

- a) Distancia de poder: es el grado en el que los miembros de una sociedad aceptan como legítimo que el poder en instituciones y organizaciones esté desigualmente distribuido.
- b) Evitación de la incertidumbre: es el grado en que los miembros de una sociedad se encuentran incómodos con la incertidumbre y la ambigüedad, que les lleva a apoyar las creencias que les prometen certeza y a mantener las instituciones que protegen la conformidad.
- c) Masculinidad/femineidad: preferencia por el logro, el heroísmo, la asertividad y el éxito material como opuesto a una preferencia por las relaciones, la modestia, la atención a los débiles y la calidad de vida.
- d) Individualismo-colectivismo: preferencia por entornos sociales poco cerrados en los que se supone que son los individuos los que tienen que cuidar de sí mismos y solo de sus familias cercanas, que se contraponen a una preferencia por la armonía en el grupo de pertenencia, por cumplir sus metas y expresarle lealtad a cambio de protección.

En el caso de Hofstede (1984), el individualismo se considera una dimensión con dos polos y se define como una valoración de la independencia emocional y la autonomía de las personas con respecto a cualquier grupo u organización. La ausencia del individualismo supondría una dependencia emocional del resto de las personas y un sentimiento de nosotros.

1.7.2.6.-El modelo de Triandis (1985)

Gómez y Martínez (2000) refieren en torno al modelo de Triandis, que éste utiliza en 1985 la dimensión bipolar individualismo-colectivismo para distinguir entre culturas. Según el

autor un sujeto no puede ser las dos cosas a la vez, o es individualista o es colectivista. Las primeras conceptualizaciones del individualismo y del colectivismo tendían a enfatizar el contraste entre la subordinación de las metas personales a las del endogrupo (colectivismo) y la prioridad de las metas personales sobre las metas del endogrupo (individualismo) (Triandis, Bontempo, Villarel, Asai y Lucca, 1988). Luego Triandis en 1995 desarrolla otro conjunto de rasgos de ambos constructos. Los nuevos rasgos del colectivismo incluyen: a) definición del yo como parte del endogrupo; b) énfasis en las normas y en las responsabilidades percibidas como guía del comportamiento social; e c) importancia de las relaciones independientemente de los costes inmediatos en que se puede incurrir. En torno al individualismo, además del énfasis en las metas personales se caracteriza por: a) los autoconcepto son autónomos de los grupos; b) el uso de las actitudes y otros procesos internos como guías del comportamiento social; y c) la consideración de las relaciones en términos de sus costes y beneficios. Igualmente Triandis amplía los dos constructos (individualismo y colectivismo) introduciendo dos dimensiones: a) horizontal, que hace énfasis en la igualdad dentro del endogrupo y b) vertical, que hace énfasis en la jerarquía y sometimiento a las autoridades endogrupales.

A nivel individual, Triandis *et al.* (1988), nombran de forma diferente dichos constructos. Al individualismo personal lo llaman ideocentrismo y al colectivismo personal lo denominan alocentrismo. Los ideocéntricos valoran más la independencia y la autorrealización mientras que los alocéntricos priorizan la seguridad, las buenas relaciones interpersonales y la armonía endogrupal.

1.7.2.7.-El modelo de Schwartz (1992)

Schwartz define los valores como metas deseables, que traspasan situaciones, que varían en importancia y que sirven como principios en la vida de una persona o entidad social. Plantea su teoría transcultural sobre los valores personales basándose en el desarrollo y aplicación del SVS (Schwartz Values Survey) en más de 86 muestras procedentes de 37 países, con un total de 25,000 sujetos que contestaron el SVS de Schwartz (1992), que consta

de 56 valores (30 valores instrumentales y 26 valores terminales) que las personas tienen que ordenar según la importancia que les conceden como un principio guía en su vida. Para lo cual deben de empezar eligiendo dos o tres valores que consideren de máxima importancia como guía en sus vidas y dos o tres a los que les concedan una mínima importancia. A continuación tienen que evaluar todos y cada uno del resto de los valores de la lista (Schwartz, 1992, en Ros y Gouveia, 2001).

La teoría de la estructura y contenido universal de los valores humanos de Schwartz (1992) plantea que éstos reflejan las necesidades (organismos), los motivos sociales (interacción) y las demandas institucionales sociales. A nivel individual sugiere un conjunto de 10 tipos de valores (poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, benevolencia, tradición, conformidad, universalismo, y seguridad). Teóricamente los cinco primeros son individualistas, los tres siguientes colectivistas y los dos últimos mixtos. Se estructuran en dos dimensiones bipolares: a) una dimensión de promoción personal y b) una dimensión apertura al cambio, (Ros y Gouveia, 2001):

- a) La dimensión personal: Compuesta por dos polos. Por un lado agrupa los valores de tipo de logros y poder y la misma se opone al polo de la autotranscendencia que abarca los tipos de valores de benevolencia y universalismo. Según esta dimensión las personas se pueden sentir motivadas por actualizar los valores del éxito personal según criterios sociales y del control sobre recursos y personas o bien sus motivaciones básicas pueden estar dirigidas a ayudar a los miembros de su endogrupo o perseguir la realización de los valores de igualdad y justicia para todos o la búsqueda de la conservación de la naturaleza. El hecho de que esta dimensión esté compuesta por dos polos implica que perseguir los valores de un extremo de la dimensión es incompatible con tratar de realizar los valores del otro extremo.
- b) La dimensión de apertura al cambio: que comprende los valores de autodirección, estimulación y hedonismo y se opone al polo de conservación que abarca los valores de seguridad, tradición y conformidad. Esto implica que cuando la persona, por ejemplo, trata de realizar los valores que implican independencia, tolerancia, novedad y riesgo en la vida, su realización es incompatible con la actualización a la vez de otros valores como los de seguridad, respetar la tradición y ser sumiso y obediente ante las demandas de los demás.

Para Schwartz (1992) una persona puede tener un perfil de valores exclusivamente individualistas, colectivista o de ambos tipos. Schwartz (1990) refiere que hay una serie de diferencias importantes entre ambos (individualista y colectivista). Los individualistas serían de dos tipos, los que dan prioridad a los valores de promoción personal o de apertura al cambio mientras que los colectivistas serían los que consideran como más importantes los valores de tradición, conformidad, y los de benevolencia, por ser los que favorecen a los miembros del endogrupo. Tanto los valores de seguridad como los de universalismo servirían tanto a los intereses individualistas como colectivistas. También habrían dos tipos de colectivistas, los que favorecen primordialmente a los del endogrupo porque la benevolencia es uno de sus valores tipo prioritarios y los colectivistas que valoran en primer lugar el universalismo (Ros y Gouveia, 2001).

Para resolver la dicotomía en la estructura de valores planteadas ya que pueden servir tanto a intereses individualista como colectivistas, Schwartz introduce los valores mixtos. Dichos valores son universalismo (atención al bienestar de los demás y de la naturaleza) y de seguridad (conseguir seguridad en la sociedad, en las relaciones interpersonales y en la persona; Gómez y Martínez, 2000).

1.7.3.-Formas de medir o evaluar los valores

Existen tres formas básicas de medir los valores: 1) realizando inferencias de los comportamientos directamente observables de las personas; 2) pidiendo a los sujetos que nos comuniquen cuáles son los valores subyacentes a su conducta; y presentar a los individuos una serie de estímulos valorativos, normalmente agrupados en listas y 3) cuestionarios, ante los que deberán reaccionar y posicionarse, la lógica que apoya la medición de los valores por cuestionario radica en la opinión de que la persona puede conocer con mayor precisión sus propios valores de lo que puede llegar a hacerlo otra forma cualquiera.

Ros y Gouveia (2001) presentan tres paradigmas desde los cuales se pueden evaluar los valores:

1. Paradigma de los valores articulados: Se puede suponer que las personas tienen sus valores bien establecidos y que por tanto son capaces de contestar al amplio rango de cuestiones evaluativas que los investigadores pudieran plantearles. Por lo tanto se tiene confianza en la capacidad de los sujetos para articular y expresar sus valores respecto de los más diversos temas.
2. Paradigma de los valores básicos: este paradigma sustenta que la única forma de tener opiniones definidas sobre problemas complejos es derivándolas cuidadosamente de los valores más profundos que se mantienen sobre temas más fundamentales y generales. La principal preocupación estriba en evitar que el procedimiento presione a los sujetos examinados para que den respuestas que verdaderamente no tienen bien elaboradas.
3. Paradigma de las perspectivas parciales: Es una posición intermedia que afirma que las personas no necesitan tener respuestas para todas las cuestiones, pero tampoco comenzar desde el principio cada vez que surge una cuestión valorativa. Al contrario, se supone que los individuos tienen una serie de valores estables de moderada complejidad, lo que les proporciona un avanzado punto de partida para responder a cuestiones cuya complicación es inherente a la vida cotidiana.

Entre las escalas más conocidas en el estudio de los valores está la *RocheachValueSurvey* (Rocheach, 1973), basada en la distinción entre valores instrumentales y valores terminales. Consta de un conjunto de 18 valores instrumentales o modos de conducta: felicidad, libertad, igualdad, placer, reconocimiento social, autoestima, etc. y otro de 18 valores finales o estados finales de existencia; ambición, honradez, obediencia, limpieza, educación, independencia, etc., según el grado que los encuestados le concedan como guías principales en sus vidas. (Gómez, 2009)

La escala de Rocheach fue criticada por Schwartz y Bilsky (1987), quienes modificaron la encuesta de valores utilizada originalmente haciendo que los sujetos asignaran un grado de importancia que tenían para ellos como principio guía de su vida a cada uno de los valores incluidos, 56 en total (30 instrumentales y 26 terminales). Esta escala es utilizada para verificar la universalidad de la estructura y relación dinámica entre valores.

Ros y Grad (1991) y Schwartz (1994) refieren en torno a los 56 valores, apoyados en la teoría de la estructura y contenido universal de los valores humanos, que éstos reflejan las necesidades (organismos), los motivos sociales (interacción) y las demandas institucionales sociales. A nivel individual, sugiere un conjunto de 10 tipos de valores: poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, benevolencia, tradición, conformidad, universalismo y seguridad (ver figura 9) que son originalmente representados por 56 elementos. Teóricamente los cinco primeros son individualistas, los tres siguientes son colectivistas y los dos últimos son mixtos.

Figura 9. Relación de los valores propuestos por Schwartz



En el Cuestionario de Valores de Schwartz (CVS), cerca de un 38% de los elementos que lo conforman son parte del instrumento de Roheach. Los demás elementos fueron elaborados para cubrir los tres dominios motivacionales.

Gómez (2009), señala que otras escalas que se conocen son las de Gordon y Spranger. Gordon (1991), desarrolló un cuestionario de valores-SIIV- que mide los valores: estímulo, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia, liderazgo. Spranger (1948) desarrolló una escala de valores tomando en cuenta: los teóricos, económico, político, social, religioso y estético.

Basado en los planteamientos de la escala de Spranger se desarrolló una escala de Estudio de Valores de Allport, Vernon y Lindzey (2004).

1.7.4.-Educación y valores

La Educación del siglo XXI demanda un nuevo marco de valores que contribuyan al desarrollo y la integridad de la persona y de sus potencialidades para la construcción de una sociedad más justa. Una propuesta de valores que aporte sentido ético a las acciones de los individuos, de los colectivos y de las instituciones.

Ha pasado la época en que a fuerzas de discurso o selección predeterminada de modelos o estilos de vida, se quiso incorporar, coercitivamente, valores en estudiantes, profesores y comunidades. Este nuevo siglo invita a proponer y a crear condiciones para que, desde la autonomía propia o colectiva, se haga una elección libre, consciente y corresponsable (García, 2002).

Los valores se socializan en diferentes contextos, los más importantes son: la familia, la escuela, amigos, la iglesia y los medios de comunicación.

Para Barba (2005), los valores siempre han estado ahí donde vive, crea y se expresa el ser humano individual o colectivamente, son un símbolo más definitorio; han estado siempre en la práctica y en el pensamiento educativos y se convierten en objeto específico y prioritario de atención intelectual y ética en los periodos de crisis y de cambio sociocultural profundo.

En el caso en particular de la educación, la escuela es la encargada de la formación social y moral de niños, adolescentes y jóvenes, lo que anteriormente era responsabilidad de la familia. Aspectos ideológicos se encuentran subyacentes a los procesos formativos desde la escuela en lo que tiene que ver con la reproducción de conocimientos y modelos para una sociedad que están explicitados en la filosofía educativa, y de otros que definen una práctica que no se corresponde (Gómez, 2009).

La educación como una poderosa mediación para la transformación social y personal debe descubrir las diversas capacidades y posibilidades de cada persona para potenciarlas y

ponerlas al servicio de los demás, se necesita romper con esa educación que se apoya en la certeza y axiomas pues este mundo es complejo e incierto, reclama el desarrollo de capacidades de innovación y adaptación al cambio para saber convivir con la inestabilidad.

Estar a favor de acciones educativas implica ir más allá de producir aprendizajes de algo, hay que buscar el sentido de la vida en la concreción del contexto que es el escenario donde ocurre y surge la esencia misma del ser, su personalidad y todo su significado. Pensando así la educación, la persona en su totalidad se convierte en el centro y la razón principal en la tarea de educar.

Dentro del contexto educativo el educador, por lo tanto, contribuye a formar el carácter del estudiante con su comportamiento y las reglas del centro educativo que normalizan el comportamiento.

Pero sería importante saber ¿hasta qué punto se han formado las diferentes instancias socializadoras en educación en valores, en especial la familia y el profesorado para asumir en su praxis tan delicada tarea?

En particular en la educación parecería como si las cualidades que caracterizan las relaciones entre las generaciones de nuevos estudiantes y las del profesorado senior, es decir curiosidad, respeto, crítica, denuncia y diversidad en las formas de entender el mundo, fueran también las que identifican esta tensión entre innovación y tradición, que en sus más nobles acepciones han caracterizado a las mejores universidades a lo largo del tiempo (Martínez, Buxarrais y Esteban ,2002).

El estudiante del siglo XXI que será el ciudadano profesional, debería estar siendo formado en actitudes responsables con la comunidad y esto sólo será posible si participa en situaciones socioeducativas que tenga como uno de sus objetivos de enseñanza el tratamiento de la responsabilidad (Esteban, 2002).

El paso de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento conlleva, además, una serie de cambios en relación con la función docente, concretamente en el ámbito de la educación superior, cambios relativos a los objetivos que se pretenden, a los contenidos

que se transmiten, a las metodologías docentes que se utilizan y a las formas de evaluación del aprendizaje que se planifican. Es necesario repensar la actividad docente universitaria desplazando el foco de atención de la enseñanza hacia el aprendizaje, teniendo en cuenta, no únicamente la formación de técnicos y expertos en diversas áreas de conocimiento sino también la formación de ciudadanos.

Salas (2003) refiere al respecto que actualmente existe una gran ausencia de debate social de los valores que transmiten los sistemas y las personas responsables de educación. Este hecho, refiere Salas, permite la transmisión de contravalores de violencia, agresión, humillación, prepotencia, entre otros, que cada día encuentran en la globalización trasgresión de los derechos humanos, un foco latente que alimenta y justifica la relación basadas en la dominación-sumisión.

Dichos contravalores se transmiten, según Salas (2003) de manera colectiva, es decir, se imponen a las personas mediante las normas y pautas de conducta propias de complejos sistemas que, al señalar lo deseable y lo indeseable, lo bueno y lo malo, lo cierto y lo equivocado, crean códigos de comportamientos estándar e identidades de culturas colectivas homogéneas. De esta forma limitan la libertad en la elección de valores personales que faciliten el desarrollo integral del individuo, y que le permitan responsabilizarse de su propia existencia, con lo cual se ve entorpecido un reordenamiento justo e igualitario de las relaciones humanas.

Es necesario diseñar, por lo tanto, tareas de aprendizaje que propicien la reflexión del estudiante en torno a la importancia de los valores que se pretenden formar para su vida personal y profesional, tareas que los estimulen a asumir una posición activa, flexible y perseverante en la expresión de sus valores como reguladores de su actuación en un clima de participación democrática sustentada en la aceptación, la confianza y el respeto a la diversidad de opiniones y en el que el profesor es una autoridad no impuesta sino ganada por su ejemplaridad y condición de modelo educativo (González, 2002).

1.7.5.-El papel de la educación superior y de los profesores universitarios en la formación de valores

La educación superior desde que comienza a tener una función relevante en las sociedades europeas post-renacentistas, se atribuye una función civilizadora, inculcadora de los valores de convivencia, progreso, luces intelectuales, bien común, visión global y respeto por las personas (Díaz, 2009).

Diferentes aspectos en los distintos contextos en el devenir histórico influyeron en la transformación y el papel social en la transmisión de valores por parte de las instituciones de Educación Superior, tal como lo plantea Díaz (2009). Este mismo autor afirma que ya en el siglo XIX la misión ética de la universidad comienza a reflejar un alejamiento de las concepciones puramente religiosas. Para esa época, cuando se expanden los ideales liberales, las universidades comienzan a abrir sus puertas y la educación laica y obligatoria se convierte en una reivindicación progresista, acorde con las ideas avanzadas que recorrían Europa y Norteamérica.

Otro hecho lo constituyeron las independencias latinoamericanas, de procedencia europea y norteamericana, que aportaron ideales de libertad, democracia y autodeterminación. La revolución industrial que demanda personas calificadas. Las ideas de Carlos Marx recorrían Europa. En ese contexto, el viejo modelo de las universidades que se había heredado de la edad media comienza a ser cuestionado y aparecen otros planteamientos con un fuerte contenido ético, sobre la pertinencia de instituciones completamente cerradas, de espaldas a la sociedad, represivas, obsoletas y secuestradas por autoridades y docentes que mantenían sus posiciones de por vida, recurriendo con frecuencia a prácticas no éticas.

La Reforma de Córdoba fue el movimiento más significativo del continente en el ámbito de educación superior, ya que proponía un modelo de universidad diferente: autonomía universitaria, elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria: profesores, estudiantes y graduados, concursos de oposición para la selección del profesorado, periodicidad de las cátedras, docencia libre, asistencia libre, gratuidad de la enseñanza, reorganización académica que incluya nuevas escuelas y docencia activa, asistencia social a los estudiantes, democratización del ingreso a la universidad, proyección de la cultura universitaria al pueblo y preocupación por los problemas nacionales

mediante la extensión universitaria, unidad latinoamericana y lucha contra las dictaduras y el imperialismo.

Martínez (2006) refiere en torno al papel de la universidad que está claro que en ella se aprende el conjunto de saberes que permiten a la persona ejercer en un área determinada. Sin embargo no está tan claro, para algunos, que la universidad sea el lugar en el que se aprende, específicamente, un conjunto de saberes éticos y ciudadanos.

Es un error, según refiere Martínez (2006), no aprovechar la función de la universidad como espacio óptimo de aprendizaje, no solo de carácter profesional y cultural, sino también de carácter humano, y por ende, ético, para promover la potencia pedagógica de la universidad en relación con el aprendizaje y la formación relativas a las dimensiones éticas y morales de los estudiantes, como lo es de toda institución de educación superior con voluntad de servicio público. El sentido y la misión pública de la universidad no están dados por el carácter público o privado de su titulación. Más bien lo está en función de un conjunto de características que permiten concebirla o no, como un espacio de aprendizaje ético que procura que sus titulados ejerzan las futuras profesiones con la voluntad de contribuir a la formación de una sociedad inclusiva, digna y democrática. Tal voluntad no está presente en todas las universidades, no obstante de que puedan estar planteadas en sus planes estratégicos.

La dimensión ética de la formación universitaria, no obstante, no puede limitarse a la transmisión de un conjunto de valores democráticos y cívicos. Por muy oportunos y consensuados que estos sean, como es el caso de las universidades públicas que disfrutan de autonomía suficiente en relación con los poderes públicos. Se hace necesario, por lo tanto, construir espacios de convivencia y aprendizaje universitarios en los que tales valores estén presentes de forma cotidiana y natural. Para ello se recomienda que la universidad, el profesorado y sus responsables políticos tengan presente que estos resultados se logran cuando se vive en contextos donde la búsqueda de la verdad se practica con rigor; a través de la argumentación, el diálogo y la deliberación abierta; evitando dogmatismos y fundamentalismos, en interacción social y en colaboración con otros (Martínez, 2006).

Para González (2000), en la medida que el docente universitario conozca qué es un valor y cómo regula la conducta del estudiante estará en condiciones de propiciar su formación y desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ojalvo (2000), coincidiendo con González (2000) refiere que el docente en su condición de educador se convierte en un agente moral que tiene el compromiso social de contribuir a la formación integral de sus alumnos. Agrega Ojalvo (2000) que ese compromiso supone en el profesor una toma de conciencia de él mismo, que lo impulse a su autoperfeccionamiento y a ejercer de la forma más adecuada su ascendencia sobre los estudiantes. En este sentido refiere este autor, debe evitarse, por todos los medios que la autoridad del maestro se imponga sobre el educando, anulando sus posibilidades de autodeterminación. Resulta contrario a la ética tratar de imponer o inculcar valores, la manipulación o el adoctrinamiento en este campo.

Lo anterior lleva a inferir, según dicho autor, que el docente está en el deber de influir en la formación de sus alumnos, pero no imponiéndose, sino creando las condiciones, logrando el clima adecuado y orientado las tareas encaminadas a estimular en sus discípulos la construcción de sus propios valores.

En este sentido, una función clave del profesorado es no dejar librado a la buena voluntad el hecho de que, para los estudiantes, la universidad sea un buen lugar de formación ciudadana. Requiere de los docentes, además, competencia para reconocer al otro, en este caso al estudiante, en igualdad de derechos y condiciones en tanto que personas y para diseñar situaciones que les permitan discernir la intersubjetividad y la cotidianidad de la vida como elementos claves en su formación como personas para poder luego actuar en consecuencia. Para que esto se logre, implica la formulación de propuestas en política académica-docente y en formación del profesorado (Martínez, 2006) y que los docentes pongan en juego su propia jerarquía de valores, su propia formación ética. En el proceso interactivo con sus alumnos, poniendo en práctica una concepción de educación dialógica, participativa, con el establecimiento de relaciones horizontales, de respeto mutuo y el desarrollo de su competencia comunicativa que le permita el logro de la identificación y la empatía con ellos, se posibilitará, no sólo la contribución a la formación axiológicas de los estudiantes, sino también de los propios docentes (Ojalvo, 2000).

El profesor universitario transmite a través de su práctica docente unos valores propios de su accionar diario, pero cabe preguntar ¿cuáles son esos valores que promueve y qué medios utiliza para ello?

Desde la perspectiva sociológica se abordan como productos culturales expresados principalmente en sistemas normativos que llegan al sujeto mediante proceso de socialización que vive el alumno guiado por el maestro en la escuela. Desde la perspectiva psicopedagógica se abordan como construcciones individuales o subjetivistas basadas en las preferencias de modos de comportamiento, que se traducen en orientaciones particulares que guían la actuación de los sujetos y ofrecen criterios para conducirse en situaciones de conflicto que implican una decisión moral (Fierro y Carbajal, 2003).

Fierro y Carbajal (2003) llaman oferta valoral del docente, lo que éste transmite en términos de valores y las oportunidades que ofrece para el desarrollo de la moralidad de sus alumnos.

El sujeto establece la relación con las regulaciones sociales a través de lo que se le llama moralidad.

Desde el análisis de las perspectivas de Agnes Heller (perspectiva sociológica) y de Lawrence Kohlberg (perspectiva psicopedagógica), según Fierro y Carbajal (2003), existe una coincidencia en los planteamientos de estos autores sobre el desarrollo de la moralidad y es que el sujeto pasa por tres etapas importantes en este proceso. La primera es la de socialización en la que se transmiten las valoraciones y se pretende que el sujeto se adapte a las normas vigentes en una sociedad determinada. La segunda es la de interiorización de las normas, es decir, cuando el sujeto logra hacerlas propias, tanto las que obedecen a principios éticos universales como las específicas de sociedad determinada; cuando tiene que tomar decisiones se inclina a respetarlas. A la tercera etapa se le ha llamado “hacia una moral autónoma”, y en ella el sujeto es capaz de cuestionar la normatividad vigente en su propia cultura y se guía por principios éticos universales, elegidos de manera autónoma, cuando enfrenta alguna situación de carácter moral en la que tiene que tomar una decisión.

Para analizar la oferta valoral del docente Fierro y Carbajal, investigaron en dos escuelas de los medios urbano y urbano marginal a 26 docentes de todos los grados. De los resultados de la misma se desprende que el comportamiento normativo docente quedó conformado por normas concretas, normas abstractas y la consistencia en su aplicación. Otro aspecto fue el que los maestros utilizaban recursos muy distintos para aludir a las normas y que muchas veces el recurso utilizado iba en sentido contrario a lo que se le estaba pidiendo al alumno. Otro campo lo fue el de los juicios de valor como vehículos de las normas abstractas, en donde los resultados muestran en primer lugar la tendencia dominante a la formulación de juicios de valor en los cuales el docente no acostumbra dar a los alumnos las razones de sus afirmaciones y en segundo lugar lo tienen los juicios formulados con base en las creencias religiosas docentes y en prejuicios, lo que evidenció que a falta de reflexión y elaboración de sentido de las normas abstractas. Los docentes carecen, según los resultados, de información que sustente los juicios de valor que formulan.

Otro aspecto relevante en los resultados lo fueron las expresiones afectivas del docente, definidas como los gestos de atención y consideración hacia demandas, necesidades e intereses o problemas de los alumnos. Las expresiones del maestro no son neutras, el trato que éstos dan a los alumnos los coloca en ventaja o desventaja con respecto a los demás y contribuye, por lo tanto, a agravar o facilitar su problema académico.

Por último en torno a la conducción de los procesos de enseñanza, en lo observado por los investigadores, apreciaron que los docentes tienen diferentes formas de trabajar en las aulas. Se observó que en términos de la oferta valoral, existen diferencias importantes cuando su actividad es expositiva o mecánica que cuando promueve en sus alumnos secuencias de reflexión. Se identificaron dos tipos de secuencias de reflexión: las de reflexión académica en las que el profesor invita al alumno a observar, experimentar y sacar conclusiones y las de reflexión valoral que son las que a partir de un contenido académico se les invita reflexionar sobre las consecuencias de ciertas acciones en relación con otras.

La importancia de ambas en torno al desarrollo de la moralidad de los alumnos radica en que las de reflexión académica promueven el desarrollo del pensamiento lógico formal, lo cual es una condición necesaria para el desarrollo del juicio moral, según Kohlberg (año). La de reflexión valoral ofrece la oportunidad de ampliar la perspectiva social pues cuando se

puede entender lo que siente el otro en relación con ciertos acontecimientos se generan oportunidades de pasar de la perspectiva egocéntrica a la sociocéntrica.

González (2000) en torno a la educación en valores y el papel del docente sobre la concepción de los mismos, presenta como se abordaron en cursos de postgrados a docentes de 1er año aplicando una situación para su análisis.

La situación presentada era la siguiente: En una reunión de profesores del colectivo del primer año de una carrera X se analiza la necesidad de elaborar un proyecto de trabajo educativo para la formación de valores en los estudiantes. En el debate de las opiniones de los profesores se dividen en tres criterios:

1. Profesores que consideran que los valores se forman en edades tempranas por tanto no tienen sentido hablar de formación en valores en las universidades.
2. Profesores que consideran que si se forman valores en la universidad pero que éste es un problema de las asignaturas de corte social como Filosofía.
3. Profesores que consideran que este no es un problema de las asignaturas sino del profesor guía y de las actividades extracurriculares.

En los resultados se observó cómo el 41% de los docentes universitarios consideran que los valores se forman en los niveles de enseñanza precedentes y que por tanto no hay nada que hacer al respecto en el Centro Universitario. Mientras el 58.65% consideran que la universidad se forman valores y sólo un 9,61% consideran que en ello intervienen todos los docentes universitarios. Lo que deja entre ver que el tema de los valores no es un tema del docente sino del currículo o de las asignaturas que tienen que ver con esos temas.

Producto del análisis de dichos resultados se precisaron los siguientes aspectos:

1. Los valores como formaciones motivacionales de la personalidad se forman y desarrollan a lo largo de la vida del ser humano en un complejo proceso educativo en el que intervienen la familia, la escuela y la sociedad.
2. El estudiante universitario se encuentra en un periodo de desarrollo de su personalidad, la edad juvenil, que constituye un momento de transito de la niñez a la adultez, en el que

tiene lugar la consolidación del sistema motivacional y cognitivo que orienta su actuación, al lograr la regulación de la misma, sus formas más complejas de expresión en la autodeterminación.....

3. La educación de valores en el Centro Universitario es responsabilidad de todos los docentes y debe realizarse a través de todas las actividades curriculares y extracurriculares que desarrolla el Centro pero fundamentalmente través del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. La educación de valores en el estudiante universitario se realiza en el contexto de su formación profesional, es por ello que la calidad de la motivación profesional constituye un factor de primer orden en la educación en valores del estudiante universitario.

En otro estudio, Bosch (2002) en una muestra conformada por 487 profesores y 462 alumnos, en centros educativos de Gran Canaria, encontró que el profesor se mueve de forma contradictoria entre la teoría y la práctica. Teóricamente, está de acuerdo en que la educación es una actividad que transmite valores y, por tanto, conlleva consecuencias éticas. Esos valores son los de la sociedad circundante; sin embargo, no hay tanto acuerdo en que reproduzca las diferencias sociales.

Este resultado, según la autora, presenta cómo el profesorado no reconoce en su práctica la reproducción de su rol jerárquico y de poder. Otro aspecto relevante en esta investigación que es importante considerar, en cuanto a su rol es que éste cree jugar un papel importante en la formación de la juventud; por ello, se considera educador más que enseñante. Sin embargo, destaca de nuevo, el distanciamiento que hay entre lo que dice con la práctica habitual en el aula. Predomina, en su práctica docente, la clase magistral, la transmisión y adquisición de conocimientos; es decir, los contenidos académicos preestablecidos que implican una cultura única donde prima el orden, la disciplina, la autoridad.

Expresa Bosch (2002), que difícilmente pueden los profesores ayudar a sus alumnos en la expresión y desarrollo de su afectividad y personalidad cuando en los centros lo primero que el alumno aprende es a ocupar un rol en la jerarquía escolar: no sabe nada y no decide nada. Respecto a la satisfacción docente, en los resultados presentados, el profesorado dice estar satisfecho con su profesión y su mayor satisfacción la ubican en el gusto por enseñar y aprender de los alumnos. Se consideran buenos profesores en general y, humanamente, se

sienten recompensados. Intentan enseñar algo más que contenido, lo cual es coherente con un aspecto fundamental de todo el que se dedica a esta labor, relaciones humanas armoniosas con sus alumnos. Su mayor insatisfacción la localizan en la falta de reconocimiento social, lo cual no es extraño debido a las incontables exigencias que la sociedad le está imponiendo. Sin embargo, reflexiona la autora, si esa elevada satisfacción no tendrá más que ver con la necesidad que tienen los profesores de sentirse orgullosos de su supuesto éxito, pues rara vez dan su trabajo a evaluar a aquellos que directamente reciben su enseñanza.

Dentro de las conclusiones principales planteadas por dicho autor están: las marcadas discrepancias entre lo que dicen los profesores sobre sus valores y creencias educativas y lo que perciben sus alumnos de los mismos. Ambos hablan lenguajes distintos y este hecho confirma la desconexión y la falta de entendimiento que existe entre ellos. El maestro cree tener unas ideas y en su práctica no coinciden con lo que predica. Se muestra poco crítico y reflexivo en temas referentes a la educación. Bosch recalca que es necesario que el docente comience a replantearse su rol docente, las finalidades de la educación, el tipo de individuo y sociedad que quiere conseguir, los valores a potenciar partiendo de la propia reflexión y autocrítica.

Otro estudio llevado a cabo en torno a este tema es el realizado por Kepowicz (2007) en el mismo se analizan las representaciones del trabajo docente, los valores declarados por ellos y la problemática para poder realizar dichos valores en el ámbito escolar; que presenta situaciones adversas y de conflicto, en profesores mexicanos. Se señala el problema del bajo reconocimiento de la labor docente y las consecuencias que esto tiene en la autoevaluación y motivación para el trabajo académico. Para dicho estudio se logró una muestra de 150 profesores en total. El rango de las edades estuvo entre 23 a 59 años con un promedio en el género de 43.2 años en el caso de las mujeres y 44.5 en los hombre. La antigüedad oscilaba entre 6 meses y 34 años de ejercicio profesional, con un promedio de 18.5 años.

Para recabar la información se diseñó un instrumento a modo de encuesta con 7 preguntas abiertas y 5 preguntas con escala entre 0 y 10. Las preguntas abiertas giraron en torno a: definición de la profesión docente, vocación, elección y reelección de la profesión, principios éticos más importantes en la docencia, satisfacciones en la labor docente, frustraciones más importantes y problemática del trabajo docente considerando las interacciones con los

diversos actores y resultados. Las preguntas con escala se refirieron a la importancia de las creencias religiosas, valoración y reconocimiento de la labor docente.

Los resultados de la investigación de Kepowicz (2007) muestran que hay mucha coincidencia entre los profesores encuestados sobre algunos de los valores fundamentales, sin importar el nivel educativo y género. Se mencionará aquí aquellos resultados que para esta investigación resultan relevantes.

Ordenados por frecuencia destacaron: responsabilidad asociadas al compromiso (91.5%), dedicación y cumplimiento (89.7%), respeto (87.2%), igualdad y equidad (85.5%), honestidad (85.3%), tolerancia (79.5%), paciencia (70.2%) y prudencia (65.5%). Entre los maestros de primaria se señala también: justicia (65.1%) mientras en el caso de los maestros de secundaria se menciona solidaridad (45.5%), compañerismo (41.5%), disciplina (31.3%), lealtad (29.5%) y capacitación constante (25.2%). En las preguntas con escala sobresalieron la importancia de las creencias y valores de la religión católica. Otro patrón valoral sobresaliente que se reflejó fue el referente a la cultura y las tradiciones.

Mientras que en el estudio realizado por Guevara y Domínguez (2011), ya citado en esta investigación, se encontró en los profesores que fueron parte de la muestra estudiada un bajo nivel en cuanto al compromiso para con la sociedad, lo que evidenció que los profesores no han interiorizado su papel como agente y modelo esencial de conductas prosociales.

Condiciones necesarias para una educación basada en valores:

- Formación psicopedagógica de los docentes universitarios: El docente no solo debe ser especialista en el área del conocimiento que enseña, sino que debe tener una preparación psicopedagógica para diseñar, ejecutar y dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje que propicie la formación en valores.
- Que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea asumido como un proceso dialógico y participativo: Que no sólo sean aprendizajes memorísticos por parte del estudiante, sino que este pueda asumir una posición activa, reflexiva, crítica y para que esto ocurra el docente es clave fundamental.

- El carácter orientador del docente en la educación en valores: el docente debe diseñar situaciones de aprendizaje que propicien que el estudiante asuma una posición activa, reflexiva, flexible, perseverante en su actuación.

Para González (2000), el docente universitario debe ser modelo educativo para sus estudiantes. En la medida que el docente exprese en su actuación profesional y en sus relaciones con los estudiantes valores tales como la responsabilidad, el amor a la patria y a la profesión, la honestidad, la justicia, entre otros valores, propiciará su formación como motivo de actuación en los estudiantes, ya que se trata de valores que se pretenden se aprecien como tales y que pueden ser mejor aprendidos si están presentes en el juego de relaciones entre los estudiantes, y entre éstos y el profesorado (Martínez, 2006).

Martínez *et al.* (2002) de su parte, expresan que sólo a través de un cambio en la cultura docente del profesorado y de la institución universitaria será posible la integración ética. El tratamiento pedagógico de lo ético en el ámbito universitario no es solo modificando el plan de estudios o de la incorporación de una nueva materia. Es, sobre todo, un cambio de perspectiva en relación con lo que hoy representa lograr un buen nivel de formación universitaria, y con lo que debería significar el compromiso con lo público de una universidad que pretende formar buenos profesionales, ciudadanos y ciudadanas.

Concluyendo en cuanto al papel relevante de las instituciones de educación superior y coincidiendo con lo planteado por Esteban y Buxarrais (2004), de que el aprendizaje universitario no debería ser sólo la formación de un médico, arquitecto o maestro cualquiera, sino la formación de un médico, arquitecto o maestro con altura moral. El uso de la medicina, la arquitectura o el magisterio sin criterio moral, puede ser desastroso para la comunidad y penoso para aquellos que de tal modo ejerzan su profesión. Por lo que el ejercer una profesión debería ir acompañado del aprendizaje ético que permite ejercer la ciudadanía.

1.7.6.-Valores del trabajo y valores de las organizaciones

Los valores de las personas al momento de involucrarse en los diferentes grupos sociales se ven enfrentados y confrontados por compartir o no los mismos. Uno de los aspectos básicos del ser humano es el trabajo y el contexto organizacional en el cual se realiza,

entendiendo una organización como un sistema social en el cual interactúan diferentes elementos del sistema, sea esta una empresa, fábrica, centro de educación, universidad, con fines de lucro o sin fines de lucro, público o privado. Los aspectos que valoran las personas en el trabajo varían, se puede valorar unos aspectos más que otros. Así las organizaciones crean sus propios valores a partir de los intereses y de los puntos de vista de la vida organizacional de algunos o de todos los individuos.

Quien realiza el trabajo, no importa cuál sea éste, asume o tiene muchas veces valores diferentes a los de la organización. Los valores del trabajo son personales. El individuo los encuentra en la sociedad, en la cultura y termina adoptando, de forma más o menos consciente, algunos de ellos en función de intereses personales y/o de presiones sociales. El aspecto más personal se encuentra en el orden de importancia que la persona establece entre ellos. Los valores de una organización se refieren a los que el individuo encuentra al ingresar en ella. La influencia que el individuo puede realizar sobre los valores de la organización es poca, casi siempre la reacción más frecuente es la de acatarlos, aun cuando sean conflictivos con sus propios valores personales.

Algunos estudios citados por Ros y Gouveia (2001) son concordantes al señalar el trabajo entre las dos esferas más importantes de la vida, habiendo variaciones en la posición relativa de la familia, principalmente por nacionalidad, pero en el caso en particular de los valores en relación con el trabajo que desempeñe el individuo, en España por ejemplo, Ros y Grad (1991, en Ros y Gouveia, 2001) y Ros, Schwartz y Surkiss (1999, en Ros y Gouveia, 2001) encontraron que una importancia similar del valor trabajo podía oscurecer significados muy distintos de este valor. Explican casos como los de licenciados que se preparaban para ser profesores y no tenían experiencias de trabajo, veían el trabajo como potencialmente relacionado a todos los valores humanos básicos. Los profesores de secundaria, señalan dichos estudios, con experiencia laboral y por tanto conocedores de los límites de su experiencia ocupacional, lo asocian más fuertemente con valores de expresión de la abnegación y conformidad a la circunstancias de la vida.

En Brasil, Tamayo y Schwartz (1993, en Ros y Gouveia, 2001), haciendo una confrontación entre estudiantes y profesores encontraron que ambos grupos perciben el valor trabajo como medio de subsistencia para la familia (benevolencia). Sus resultados

corroboran otros estudios en Brasil que señalan la cercanía de la relación entre trabajo y familia.

Los valores son uno de los tres componentes fundamentales de las organizaciones, los otros dos son los roles y las normas. Los valores constituyen el núcleo de la cultura organizacional. Los valores organizacionales reflejan la filosofía de la empresa, su visión de lo que funciona y de lo que no funciona en ella. Por lo regular estos valores son instaurados por el propio fundador de la organización o por miembros altamente influyentes y se desarrollan en interacción con las necesidades y exigencias internas y externas a la organización. Algunos valores organizacionales pueden coincidir con los valores personales, como por ejemplo: paz, competencia, autonomía y tradición. Otros, por el contrario, tienen comportamientos o metas más específicamente organizacionales, por ejemplo: productividad, satisfacción del cliente, dominio del mercado, calidad de los productos o servicios y competencia gerencial.

Ros y Gouveia (2001) parafraseando a Rokeach afirman que el conocimiento de los valores de una organización permite predecir el funcionamiento de la misma y el comportamiento organizacional de sus integrantes. De ser esto así, refieren los autores, la conducta organizacional está parcialmente determinada por el contexto en que ocurre, la cual ciertamente depende de la percepción y de la evaluación que el empleado hace de las dimensiones relevantes de la organización, tales como los valores y las normas.

1.7.7.- La UASD como institución socializadora de valores

Luego de que el modelo de universidad que promovía la Reforma de Córdoba se fuera agotando hacia los años sesenta, es precisamente para esa época que en República Dominicana, con varias décadas de retraso, los ideales de ese movimiento renovador tienen su auge.

Es a partir de la guerra del 1965 que el modelo de universidad pública, abierta, gratuita y con un fuerte componente de una ética nacionalista, tuvo su auge en el país y aunque la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), había obtenido su autonomía al finalizar el 1961, su estilo de gobierno y mucho menos sus contenidos académicos, no habían

experimentado diferencias significativas, mientras mantenía un esquema de universidad cerrada.

En la década de los setenta comenzó la masificación, con su secuela de deterioro de la calidad. Fue una época de constantes enfrentamientos políticos entre las universidades públicas de América Latina, profundamente penetrada por las ideas de izquierda procedentes del mundo socialista y los gobiernos mayoritariamente represivos, militaristas y dependientes de los Estados Unidos. En esa década crecieron las presiones de sectores populares por mayor acceso a la educación superior, las cuales se dirigieron fundamentalmente a la educación pública, mientras concomitantemente surgían universidades privadas que acogían a sectores poblacionales que escaparon de la turbulencia de las universidades estatales (Díaz, 2009).

Muchas universidades públicas del continente, entre las que se cuenta la UASD comenzaron a ceder a las presiones de diferentes actores, en detrimento de los objetivos puramente académicos, tales como: a) Presiones por el acceso de masas estudiantiles procedentes de sectores de escasos recursos, anteriormente excluidas de la educación superior, b) presiones de los grupos políticos y estudiantiles con un cultura altamente clientelista que propugnaba, no solo por un ingreso sin restricciones, sino por la reducción, o la desaparición de requisitos académicos para el mantenimiento de la matrícula universitaria. En la UASD las jornadas de clases eran constantemente interrumpidas por manifestaciones y huelgas, lo cual afectaba considerablemente la calidad académica, c) la falta de recursos económicos que llevó a un deterioro de la calidad de la educación superior. Lo cual a la fecha de realizarse esta investigación, en el caso de la UASD se mantiene, pero con una gran disminución en las manifestaciones estudiantiles, no así en el caso del presupuesto que debe asignársele por ley a la UASD, está es una lucha constante de todas las gestiones que asumen las directrices de la misma.

Todos estos eventos influyen en la filosofía promovida en ese entonces por la UASD y como han ido variando conjuntamente con la sociedad dominicana.

1.7.8.-La UASD como expresión de la sociedad dominicana

La UASD se dice es una expresión de la sociedad dominicana, quizás el hecho de ser una universidad pública y recibir en su seno, a través de sus estudiantes, la representación más fiel de sus ciudadanos, igualmente el hecho de que la mayoría de los líderes políticos y sociales pasaron por sus aulas: Bosch, Balaguer, Peña Gómez, Orlando Martínez, Leonel Fernández, el actual presidente Danilo Medina, entre otros; líderes que luego muchos de ellos pasaron a ocupar posiciones trascendentales en la sociedad.

La corrupción y el deterioro moral en la sociedad dominicana se está viviendo cada día y es notorio como los medios de comunicación se hacen eco de las mismas. Desde líderes políticos, miembros de iglesia, instituciones que están para cuidar al ciudadano como lo es la policía. Se puede observar como esta sociedad predica una cosa y practica otra, empezando por quienes tienen a su cargo los destinos de la nación. Constituyendo y promoviendo comportamiento que se han ido internalizando como parte de la cultura dominicana.

La UASD es un fiel reflejo de la sociedad dominicana y, por tanto, reproduce todos los vicios de la misma, algunos de manera muy relevante. La partidización del manejo universitario o la aplicación de decisiones basadas en criterios políticos y no en concepciones académicas, han contribuido a la desmoralización y burocratización de la vida universitaria en muchos lugares (Díaz, 2009). Al interior de la institución se han establecido redes de intereses, organizadas bajo la modalidad de grupos estudiantiles y profesoraes, los cuales al estar encabezados por figuras con cierto grado de influencias y relaciones políticas, reproducen prácticas de comportamiento, muchas veces poco éticas, en una lucha de poderes que pone en segundo lugar el interés académico.

La repercusión que tiene este manejo a lo interno de la institución va en detrimento de la calidad educativa. Los maestros que tienen que agotar jornadas de hasta 40 horas o más de clases semanales, sin contar las horas de preparación y corrección, y que además, tienen a su cargo cientos de alumnos cada semestre, para percibir un salario que no corresponde al nivel de esfuerzo que realiza, no se siente motivado a cumplir de manera estricta con sus deberes, inducidos por el ejemplo de todos aquellos que ganan sueldos, a veces por encima, y que se les paga por dedicarse al proselitismo permanente. La falta a clases, el firmar y luego retirarse, el recortar las horas de docencia a la mitad. No corregir los trabajos, cometer abusos diversos contra los estudiantes, terminar el semestre varias semanas antes de lo previsto y

otras prácticas contrarias a la calidad académica, se han reproducido a la sombra de este ambiente de deterioro ético (Díaz, 2009).

La autora siendo catedrática de la UASD realizó un sondeo en una muestra de 400 bachilleres, para medir las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas éticas y la seguridad en el campus central de la UASD. Para tales fines aplicó un cuestionario, cuyos ítems estaban valorados bajo una escala tipo Likert. De dichos resultados mostraremos aquí los concernientes directamente al personal docente. Los resultados de este sondeo nos muestran los siguientes aspectos:

- La mayoría de los maestros fueron altamente valorados en su comportamiento y que es, precisamente, una minoría la que aporta las bajas calificaciones que hacen bajar el promedio.
- El trato respetuoso de los profesores hacia los estudiantes y el cumplimiento de los programas fueron otros aspectos valorados. El primer aspecto parece coherente, ya que, aunque muchos académicos son señalados como irrespetuosos y abusadores, esto no alcanza a la mayoría, que tiende a ser más bien protectora y hasta tolerante con los alumnos. En lo relativo al cumplimiento del programa de clases, en muchos casos no se cumplía.
- El cumplimiento de horario de docencia obtuvo también una baja valoración. Enfatiza la autora que es conocido por todos que hay muchos profesores que llegan tarde, salen temprano, faltan frecuentemente a sus clases o terminan semanas antes del calendario oficial.
- Otro aspecto surgido de dicho sondeo fue el hecho de que el 79% señaló que había pasado por la situación de verse obligados a tener que comprar un libro de la autoría del profesor de la asignatura que cursan, o muchas veces más que un libro, un folleto. Con controles que impone el maestro de que no pueden tomarlo prestado de semestre anterior, siendo el mismo libro, o fotocopiarlo o que lo consulten en la biblioteca.

Según la profesora Díaz (2009) “muchos alumnos dan testimonio de que algunos académicos venden ellos mismos sus folletos en el aula y amenazan con no pasarles la materia a los que no lo adquieran” (p.231).

Estos resultados que surgen de la propia opinión de los estudiantes, quienes perciben el desorden y la ausencia de controles y muchos de ellos no se sienten motivados, ni mucho menos obligados, a apegarse a un comportamiento ético que algunos de sus profesores y autoridades no muestran ni pueden exigir.

Del sondeo realizado por la referida profesora surgieron algunas recomendaciones realizadas por los mismos estudiantes, entre las cuales se destacan:

- Saneamiento del cuerpo profesoral. Los estudiantes consideran que la institución debe ser rigurosa al seleccionar el personal docente y que debe expulsar a todos aquellos que están dando mal ejemplo.
- Incrementar la enseñanza de la ética para los estudiantes.
- Más respeto en el trato a los estudiantes.
- Imponer reglas y sanciones a todo aquel que viole las normas de la UASD (profesores, empleados y estudiantes).
- Regular vestimenta.

CAPITULO II: OBJETIVOS

OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Identificar los factores personales relevantes (personalidad, satisfacción, burnout y valores) de la calidad de vida docente en profesores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y la relación entre dichos factores y con variables sociodemográficas (edad, sexo, los años de labores en la institución, la cantidad de grupos a los que da clase, las horas dedicadas a la institución).

2.2. Objetivos específicos

- 1.- Utilizar el punto de vista (la percepción) del alumnado acerca del desempeño docente como criterio de selección de los docentes universitarios con alto desempeño.
- 2.- Analizar los rasgos de personalidad predominantes en los profesores de la UASD.
- 3.- Establecer la presencia del síndrome del burnout en los profesores de la UASD.
- 4.- Verificar los niveles de autoestima presentes en los profesores de la UASD.
- 5.- Analizar la satisfacción con el trabajo y la satisfacción con la vida de los profesores de la UASD.
- 6.- Describir los valores presentes en los profesores de la UASD.
- 7.- Identificar las características relevantes en los profesores percibidos por los estudiantes como “buenos profesores”.
- 8.- Establecer un perfil con las principales características encontradas que pudiesen ser consideradas positivas del docente universitario de UASD considerado como “buen profesor”.

- 9.- Explorar los efectos que las principales características sociodemográficas y educativas tienen sobre la calidad educativa docente, y en concreto sobre:
- i. La satisfacción laboral docente y vital de los profesores.
 - ii El burnout del docente.
- 10.- Explorar las variables personales asociadas a la calidad educativa, en concreto los efectos de éstas sobre:
- i. La satisfacción laboral docente y vital de los profesores.
 - ii. El burnout del docente.
 - iii. El éxito docente.
- 11.- A partir de los resultados anteriores, plantear modelos estadísticos complejo predictivos de la calidad de vida docente, siempre considerando satisfacción, burnout y éxito docente como indicadores de ésta.

2.3.- Supuestos/hipótesis de partida

El supuesto fundamental de la presente investigación radica en considerar que la calidad de la práctica docente puede tener relación con factores como la personalidad, la satisfacción, el burnout y los valores del profesor; entre ellas y con variables sociodemográficas (edad, el sexo, los años de labores en la institución, la cantidad de grupos a los que imparte clases, las horas dedicadas tanto internas como externamente en la UASD) y que el identificar factores positivos en esta relación contribuirá con el establecimiento o adecuación del perfil del docente que ingresa a la UASD, contribuyendo esto a su vez en asegurar un desempeño de calidad de los profesores de la misma. Para comprobar el supuesto de partida y las hipótesis planteadas la investigadora se apoya en los planteamientos teóricos aportados por los diferentes investigadores en torno a las variables estudiadas. Las hipótesis planteadas por la investigadora son la siguiente:

Los profesores en sentido general:

Mostrarán diferencias entre los que cumplen y no cumplen con las características de buen profesor, en los siguientes sentidos:

-
- Los profesores que cumplen mostrarán los rasgos de personalidad considerados positivos con valores más significativos, que los que no cumplen.
 - Los profesores que no cumplen con los criterios de buen profesor tenderán a mostrar menos burnout en sentido general, en las tres dimensiones que lo componen.
 - En relación a la autoestima, los profesores que cumplen presentarán mejor autoestima.
 - En relación a la satisfacción con el trabajo y con la vida, los profesores que cumplen se sentirán más satisfechos que los que no cumplen.
 - En cuanto a los valores, los profesores que no cumplen presentarán valores más individualistas y los que cumplen presentaran valores más colectivistas.
 - Se encontraran diferencias al relacionar las variables sociodemográficas cualitativas y cuantitativas con las variables personales del docente planteadas para esta investigación.
 - Existirán diferencias entre los que cumplen y no cumplen en la variable personalidad, burnout, autoestima y satisfacción, en relación tanto en el trabajo como en la vida, debido a las diferentes facultades a las que pertenecen.

CAPITULO III. MÉTODO

3.1. Muestra y procedimiento

La muestra de profesores bajo estudio se reclutó dentro de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Se escogieron, de entre todas las facultades de la universidad, algunas de las más grandes y/o representativas, intentando que quedaran recogidas las diversas ramas de conocimiento. Para esto, la investigadora recurrió a la unidad que tiene a su cargo el Sistema de Información Laboral (SIL) de los docentes de la institución, quienes estadísticamente suministraron los nombres de las escuelas docentes que tenían mayor cantidad de profesores. Razón por la cual quedaron las facultades estudiadas. En concreto, se muestreó en: Derecho, Letras, Farmacia, Matemáticas, Biología, Psicología, Educación Física, Contabilidad, Administración y Medicina. Allí se preguntó a los alumnos de último curso del grado, mediante encuesta escrita breve (**ver anexo 1**), por los tres profesores que, a su juicio, mejor y peor representarían las características (listadas) del buen docente en los años del grado. Esto generó un listado de profesores con mayor y menor cumplimiento de las características del buen docente en cada una de las titulaciones, del que se escogieron como docentes que cumplían los criterios (o no), a los que conseguían el máximo acuerdo (por encima del cuartil 3). El listado total de profesores escogidos por cumplir o incumplir por una elevada proporción resultó en 209 (116 cumplían y 93 no). Para proceder a entrevistar la muestra de los profesores resultantes de la elección de los estudiantes, se solicitó primero permiso a las Vicerrectorías Docente y de Investigación (**ver anexo 2**), explicando el objetivo de la investigación y solicitando a su vez el apoyo con las escuelas docentes para que colaboraran con la investigación. Luego se pidió por escrito a los directores de las escuelas docente colaboración en la investigación dando el permiso a la investigadora para visitar a los maestros a sus respectivas aulas y aplicar la encuesta y por consiguiente facilitando la asignación docente para ubicar las aulas y los horarios donde se les pudiera localizar (**ver anexo 3**), solo están citados algunos a modo de ejemplo, ya que eran muchas cartas).

Concomitantemente, la investigadora conformó y entrenó un equipo compuesto por cinco jóvenes del área de la psicología, quienes visitarían a los maestros en sus aulas. El proceso asignado para recabar la información era: primero introducirse con el discurso ya estipulado, conociendo la cultura de los docentes de la institución, establecer rapport y empatía eran fundamentales para pasar al segundo paso que era la aplicación del instrumento elaborado para recabar la información que posteriormente se analizaría. Cada juego de aplicación tenía una hoja de presentación, donde aparecía a modo de introducción la foto de la investigadora

con el código docente, correo electrónico y números de teléfonos, además de un llamado, a modo de motivación, solicitándole su colaboración para la joven que en ese momento le visitaba (**ver anexo 4**). También tenía una hoja para contestar sobre las variables demográficas (**ver anexo 5**). Por último la encuesta para recabar la información en relación a las variables imputadas (**ver anexo 6 a 6.5**).

Cada juego de aplicación estaba identificado (cumple y no cumple) con un código de colores que solo era conocido por la investigadora, (color naranja para los que cumplían con el criterio de buen profesor y color verde para aquellos que no cumplían con los criterios de buen profesor).

A los profesores se les daba la opción de llenarlos en el instante o de que la joven pasara a recogerlo el día y la hora fijada por ellos, esto en virtud de que al momento de visitarlos los maestros estaban en plena faena en sus salones de clase. Por tanto, las encuestas eran autoadministradas. Si el maestro le decía que le dejara la encuesta y pasara a recogerla luego, ellas debían llenar en el formulario que cada una tenía según el grupo de profesores que le haya tocado, en donde debían registrar en el nombre del profesor la información dada por el profesor para retirar la encuesta ya cumplimentada (**ver anexo 7**). Previo ya se había sacado en un formulario diseñado por la investigadora, las secciones (aula, día, hora) donde se podría localizar a cada maestro, esto con la asignación de clases que suministraron las escuelas docentes (**ver anexo 8**).

Respondieron al instrumento aplicado 132 docentes (80 que cumplían y 42 que no cumplían), una tasa de respuesta general del 58.37%. La tasa de respuesta de los que no cumplían los criterios fue del 45.16%, y del 68.96% entre los que sí cumplían.

La muestra final resultó ser en su mayoría hombres (69.7%), con media de edad de 55 años (DT = 8.79). Por titulación, un 4.5% tenía estudios de grado, un 18.9% especialidad, un 61.4% maestría y, finalmente, un 15.2% eran doctores. El 27.3% dan clase a entre 1 a 150 alumnos por cuatrimestre, el 33.3% a entre 151 y 300, mientras que el 39.4% tienen entre 301 y 500 alumnos. Por áreas, un 16.7% eran profesores de derecho, en humanidades estaban el 20.5%, en ciencias médicas un 18.9%, en básicas o fundamentales un 15.2%, y un 28.8% en economía.

3.2. Instrumentos de medida

La encuesta que cumplimentaban finalmente los profesores estaba compuesta por un cierto número de cuestionarios y escalas, que se corresponden con los constructos bajo investigación de acuerdo a los objetivos del estudio. Adicionalmente a los sociodemográficos, como edad, sexo, titulación, facultad, número de alumnos, carga de horas trabajadas en la UASD y en otros trabajos fuera de la misma, se les pidió que contestaran a una serie de cuestionarios, todos ellos con formato de respuesta tipo Likert con cierto número de anclajes, y que se detallan a continuación:

a) Autoestima de Rosenberg (1965), con fiabilidad de .78.; es un cuestionario que se utiliza para explorar la autoestima personal, entendida ésta como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo. La escala consta de 10 ítems de los cuales cinco están enunciados de forma positiva y cinco de forma negativa. Los ítems invertidos son 2, 5, 8, 9 y 10, los ítems 1, 3, 4, 6 y 7 miden en el sentido positivo (Como por ejemplo, sentimiento positivo: " creo que tengo un buen número de cualidades " sentimiento negativo: " siento que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí") (Rojas-Barahona, Zegers, y Förster, 2009). Mide un factor de autoestima global. Las respuestas a seleccionar van desde muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo.

b) Escala de Valores Personales de Schwartz (Schwartz y Bilsky, 1987; actualizado en Schwartz, 1994). Se trata de un instrumento que mide el acuerdo con 34 valores, que se reducen a tres dimensiones: valores individuales (fiabilidad por alfa de $\alpha = .81$), valores colectivos ($\alpha = .54$) y valores mixtos ($\alpha = .69$). Estos valores se expresan en forma de enunciados en cada una de las tres dimensiones, como por ejemplo: en los valores individualistas "confiado en mí mismo, autosuficiente", para el valor moderado; en los valores colectivistas "trabajando por el bienestar de los demás" para el valor ayudando, en los valores mixtos "estabilidad en la sociedad" para el valor orden social. Las respuestas a seleccionar van desde 0=nada importante en mi vida, hasta 4= de mucha importancia en mi vida.

c) Inventario de los Cinco Grandes (BFI; John y Srivastava, 1999). 44 ítems que miden los cinco grandes factores de personalidad: extraversión ($\alpha = .68$); neuroticismo ($\alpha = .63$);

amabilidad ($\alpha = .45$); responsabilidad ($\alpha = .55$); y apertura ($\alpha = .78$). El sujeto responderá a un enunciado principal “Me veo a mismo como alguien que...”, debiendo concluir la frase de cada ítem dando un valor según la escala donde: 1 es muy en desacuerdo; 2 ligeramente de acuerdo; 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 ligeramente de acuerdo; y 5 muy de acuerdo. Como ejemplo: Me veo a mi mismo como alguien que es..... “hablador” (ítem 1); “...tiende a ser criticón” (ítem 2); “...es calmado, controla bien el estrés” (ítem 9); “...es un trabajador cumplidor, de confianza (ítem 14)”; “...se pone nervioso con facilidad (ítem 38)”, etc. Las dimensiones están representadas mediante los 44 ítems de que consta el instrumento

d) El Maslach Burnout Inventory escolar (MBI-ES, Maslach, Jackson, y Leiter, 1996), escala de 22 ítems que evalúa las tres dimensiones del burnout: despersonalización ($\alpha = .54$); realización personal ($\alpha = .72$); y cansancio emocional ($\alpha = .77$). Las dimensiones están distribuidas entre los 22 ítems que componen el instrumento; por ejemplo el ítem 1 “me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo” corresponde a la dimensión agotamiento emocional, el 4to. Ítem “puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos corresponde a la realización personal, el 5to. Ítem “creo que trato algunos alumnos como si fueran objetos impersonales, este corresponde a la despersonalización.

La escala de respuesta va desde: 0=nunca; 1=alguna vez; 2=una vez al mes o menos; 3=algunas veces al mes; 4=una vez por semana; 5=alguna vez por semana y 6=todos los días. Los sujetos leerán el enunciado y seleccionarán la escala según su identificación con lo planteado en el enunciado, como por ejemplo: “Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado” (ítem 1); “trabajar con personas todos los días me supone un gran esfuerzo” (ítem 6); “Me siento animado después de trabajar con mis estudiantes” (ítem 18), entre otros.

e) Escala de satisfacción con la vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985), compuesta por cinco ítems y fiabilidad (α) de 0.87. Esta escala está compuesta por cinco ítems, enunciados todos de forma positiva. Las personas elegirán entre las siguientes opciones poniendo un criterio de valor e importancia que va de la valoración más baja a la más alta: 1=totalmente en desacuerdo, hasta 5=totalmente de acuerdo. El sentido de los ítems gira en torno a la percepción de cuán bien se ha sentido el sujeto con su vida, como por

ejemplo: “en la mayoría de los aspectos, mi vida es como quiero que sea” (ítem 1); “hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes” (ítem 2), etc.

f) Escala de satisfacción docente (Durán, Extremera y Rey, 2001) compuesta por 24 ítems que miden el nivel de satisfacción que el docente presenta en su trabajo ($\alpha = 0.86$). Con encabezamiento ¿Cuánto de satisfecho me encuentro con...?, los sujetos deberán responder a los 24 enunciados, valorando con la siguiente escala que va desde 1=muy insatisfecho hasta 7=muy satisfecho, como por ejemplo: ¿Cuánto de satisfecho me encuentro con...las relaciones profesor-alumno (ítem 1); Cuánto de satisfecho me encuentro con...mi horario de trabajo (ítem 9) .

3.3. Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos del estudio incluirán, en primer lugar, los relativos a los estadísticos descriptivos. De esta forma se calcularon medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de las variables cuantitativas o semi-cuantitativas, y las frecuencias relativas y absolutas de las variables cualitativas. De la misma manera se realizarán las oportunas representaciones gráficas.

Adicionalmente se calculará la fiabilidad, precisión, de cada una de las dimensiones de los cuestionarios mediante el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach, cuyos valores por encima de 0.7 suelen considerarse indicativos de fiabilidad adecuada (Nunnally, 1978).

Para el segundo objetivo, el de explorar los efectos que las principales características sociodemográficas y educativas tienen sobre la calidad educativa docente, y en concreto sobre la satisfacción laboral docente y vital de los profesores, el burnout del docente, y su éxito, se emplearán las oportunas técnicas inferenciales. Éstas incluirán, en función de la naturaleza de las variables a relacionar y el cumplimiento de supuestos estadísticos, las siguientes: Pruebas de chi-cuadrado de independencia, prueba *t*, MANOVAs y ANOVAs de continuación, y coeficientes de correlación de Pearson, así como potencialmente prueba no paramétricas en caso de incumplimientos graves de los supuestos paramétricos. Este mismo tipo de técnicas estadísticas, se empleará para el segundo de los objetivos, en concreto para explorar los efectos de las variables personales (autoestima, valores, etc.) sobre la

satisfacción laboral docente y vital de los profesores, su burnout y el éxito como docentes. Todos estos análisis se realizarán mediante el paquete estadístico SPSS 22.

A partir de los análisis estadísticos anteriores, de carácter relativamente exploratorio, se plantea un nuevo objetivo: modelos estadísticos complejos predictivos de la calidad de vida docente, siempre considerando satisfacción, burnout y éxito docente como indicadores de ésta. Estos modelos implicarán modelos predictivos complejos en función de la naturaleza de las variables. En concreto se emplearán modelos de ecuaciones estructurales con variables observables (path analysis) de carácter predictivo, en que se evalúa el impacto de ciertos antecedentes demográficos (sexo, edad...), personales (valores, autoestima, personalidad...), y condiciones laborales (horas de trabajo, facultad...) sobre el burnout (cansancio, realización y despersonalización) y la satisfacción (docente y personal) y que se realizarán mediante EQS 6.1. Para evaluar la bondad de ajuste de estos modelos se emplearán diversos estadísticos e índices. En concreto se emplearán los disponibles en EQS y recomendados en la literatura, pertenecientes a diversas familias: a) el estadístico de chi-cuadrado; b) CFI (Comparative Fit Index); c) RMSEA (Root Mean Squared Error of Approximation); y d) GFI.

CAPITULO IV. RESULTADOS

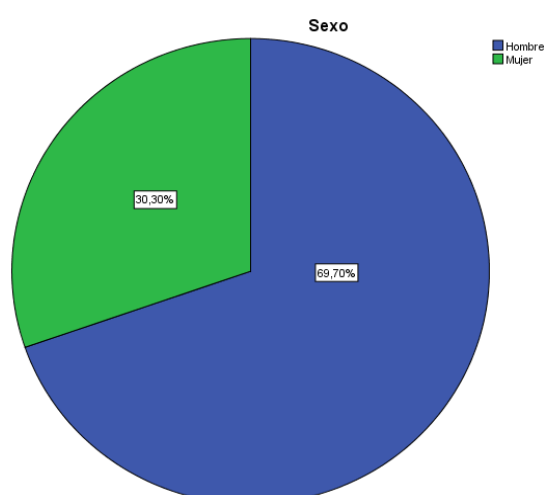
4.1.- Características descriptivas del docente universitario

En este apartado se trata de estudiar descriptivamente la muestra de docentes universitarios de la UASD sometida a estudio. Se mostrarán sus características más importantes referidas, además, a las facultades y titulaciones a los que se han adscrito.

4.1.1.- Total muestra estudiada

En la figura 10 se presenta la muestra resultante de los docentes de la elección de los estudiantes sobre la percepción de éstos de los profesores que cumplían con criterios o no de buen profesor, la misma estuvo conformada en su mayor parte por el sexo masculino, casi el 70% y el 30% por el sexo femenino.

Figura 10. Porcentajes de hombres y mujeres profesores.



En la Tabla 12 se presenta la codificación de cada una de las escuelas, junto con su adscripción a las correspondientes Facultades. La UASD en su estructura cuenta con 9 facultades, de las cuales se escogieron las facultades en donde existían las escuelas docentes, que según el sistema de información laboral de la misma, tenían más docentes activos registrados. De esta manera quedaron representadas seis facultades de las nueve que son en total.

Tabla 12. Codificación de la facultades y escuelas de las que se muestrearon los profesores

Escuela Docente	Facultad a la que pertenece
Derecho (Der)	Ciencias Jurídicas y Políticas
Letras (Let.)	Humanidades
Psicología (Psi.)	Humanidades
Matemáticas (Mat.)	Ciencias
Biología (Bio.)	Ciencias
Educación Física (EF)	Facultad Ciencias de la Educación
Contabilidad (Cont.)	Facultad Ciencias Económicas y Sociales.
Administración (Adm.)	Facultad Ciencias Económicas y Sociales
Medicina (Med.)	Facultad Ciencias de la Salud
Farmacia (Farm.)	Facultad Ciencias de la Salud

Para todas estas escuelas docentes a continuación, en la Tabla 13, se presenta la muestra resultante de profesores que cumplen criterios (C) de buen profesor y no cumplen criterios (NC) de buen profesor, según definición suministrada por la investigadora en la encuesta aplicada a la muestra de los y las estudiantes.

Tabla 13. Relación de profesores que cumplen e incumplen los criterios por escuelas docentes, así como número de encuestas recuperadas.

Escuela Docente	Muestra resultante elección estudiantes	Encuestas recuperadas
Der.	Cumplen 17	11
	No cumplen 17	11
Let.	Cumplen 06	06
	No cumplen 01	01
Psi.	Cumplen 16	16
	No cumplen 07	05
Mat.	Cumplen 03	03
	No cumplen 03	03
Bio.	Cumplen 06	04
	No cumplen 02	02
EF.	Cumplen 06	06
	No cumplen 02	02
Con.	Cumplen 08	06
	No cumplen 09	02
Adm.	Cumplen 17	16
	No cumplen. 17	12
Med.	Cumplen 29	07
	No cumplen 29	04
Far.	Cumplen 08	05
	No cumplen 06	00

En la Tabla 13 se puede observar la relación de los profesores que cumplen con el criterio de buen profesor y los que no cumplen, según la percepción de los estudiantes de las diferentes carreras encuestados de las escuelas docentes, así como la cantidad de encuestas que fueron devueltas cumplimentadas (recuperadas) a la investigadora. En la misma se nota que de todas las escuelas docentes que fueron parte de la muestra, hubo cuatro escuelas que registraron mayor cantidad de elección de profesores tanto con los criterios de cumplen (C) como con los de no cumplen (NC) con las características de buen profesor. Estas escuelas fueron: en primer lugar la Escuela de Medicina (29 C y 29 NC), en segundo lugar quedaron tanto la Escuela de Derecho (17 C y 17 NC), como la de Administración (17 C y 17 NC) y por último la Escuela de Psicología (16 C y 07 NC). Es notorio en los casos de estas cuatro escuelas docentes que la Escuela de Medicina fue la que menos encuestas cumplimentadas se lograron recuperar (se recuperaron 7 C y 4 NC), hubo una diferencia de 22 encuestas en el caso de los que Cumplen y 25 de los que No Cumplen. En el caso de esta escuela hubo mucha resistencia por parte de los maestros en completar las encuestas bajo la excusa de falta de tiempo, no les interesaba participar o simplemente no devolvieron el instrumento, ni vacío ni lleno sin dar ningún tipo de explicación. En las Escuelas de Letras, Matemáticas y Educación Física se recuperaron la totalidad de encuestas aplicadas, (6 C y 1 NC), (3 C y 3 NC) y (6 C y 2 NC), respectivamente. En las restantes escuelas de Biología, Contabilidad y Farmacia, la muestra de maestros escogidos por los estudiantes tanto en el criterio de cumplen (C) como de no cumplen (NC), en su gran mayoría llenó el instrumento suministrado, hubo algunas que no fueron recuperadas. En la escuela de Biología de las 6 encuestas aplicadas en los C, se recuperaron 4 y en los que NC se recuperaron las dos encuestas aplicadas; en la escuela de Contabilidad de las 8 encuestas de los C se recuperaron 6 y de los NC de las 9 solo se recuperaron 2; finalmente en la escuela de Farmacia de las 8 encuestas de los C se recuperaron 5 y de los 6 de NC, no se pudo recuperar ninguna.

Los totales por escuela docente bajo el criterio cumplen y no cumplen se reflejan en la Tabla 14. En la misma se refleja la frecuencia y el porcentaje según los casos.

Tabla 14. Tabla de frecuencia de criterios Cumplen (C) y No Cumplen (NC) con características de buen profesor.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	No cumple criterios	49	37,1	37,1
	Cumple criterios buen profesor	83	62,9	62,9
	Total	132	100,0	100,0

La muestra de profesores resultantes (en Tabla 14), que según la percepción de los estudiantes, bajo la definición suministrada por la investigadora, cumplían (C) y no cumplían (NC) con la características de lo que es un buen profesor y a los cuales se les aplicó el instrumento seleccionado para evaluar las variables objeto de estudio ascendió a 209 casos (entre hombres y mujeres), 116 con el criterio de Cumplen (C) y 93 con el criterio de No Cumplen (NC). Siendo válidos para análisis sólo 132 casos, 83 que cumplen con los criterio (representando el 90%) y 49 que no cumplen con los criterios (representando el 53%).

Tabla 15. Tabla de contingencia en función de cumplir, no cumplir y la facultad de pertenencia

	FACULTAD										Total
	Der.	Let.	Far.	Mat.	Bio.	Psi.	EF	Con.	Adm.	Med.	
No Cumplen(NC)	11	1	2	3	2	5	2	4	12	7	49
	22,4%	2,0%	4,1%	6,1%	4,1%	10,2%	4,1%	8,2%	24,5%	14,3%	100,0%
Cumplen Criterios(C)	11	5	5	3	4	16	6	6	16	11	83
	13,3%	6,0%	6,0%	3,6%	4,8%	19,3%	7,2%	7,2%	19,3%	13,3%	100,0%
Total criterios C/NC	22	6	7	6	6	21	8	10	28	18	132
	16,7%	4,5%	5,3%	4,5%	4,5%	15,9%	6,1%	7,6%	21,2%	13,6%	100,0%

Nota: Der= Derecho; Let = Letras; Far= Farmacia; Mat=Matemáticas; Bio= Biología; Psi= Psicología; EF= Educación Física; Cont= Contabilidad; Adm= Administración; Med= Medicina.

La tabla 15, muestra la distribución por escuela docente en los criterios establecidos para la muestra de profesores (Cumplen y No Cumplen con los criterios de buen profesor). Según los resultados se puede notar que las escuelas de Derecho, Psicología, Administración y Medicina, son las que tienen mayor porcentaje de profesores (as) elegidos con Criterios de Cumplen (C) y de no Cumplen (NC), 16,7%, 15,9%, 21,2%, 13,6%, respectivamente.

4.1.2.- Variables demográficas:

En la tabla 16, se presentan las frecuencias y porcentajes de la muestra en función de la titulación alcanzada.

Tabla 16. Tabla de frecuencia de los grados de titulación de la muestra de profesores válidos para estudios.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Grado	6	4,5	4,5
Especialidad	25	18,9	18,9
Válidos Maestría	81	61,4	61,4
Doctorado	20	15,2	15,2
Total	132	100,0	100,0

La Tabla 16, muestra cómo la mayoría de los maestros(as) participantes en la muestra poseían al momento de la investigación el grado de maestría (81 casos) con el 61,4% del total de los 132 casos válidos. El segundo lugar lo ocupa el nivel de especialidad (25 casos), representando el 18,9% del total de la muestra. En tercer lugar están quienes ostentaban, al momento de realizarse el levantamiento de la información, el grado académico de doctorado (20 casos) representando el 15,2% de la muestra encuestada. Por último están los (las) maestros (as) que solamente tenían el grado de la licenciatura correspondiente a su área de profesión (6 casos) con un porcentaje de 4,5%.

Tabla 17. Tabla de contingencia de cumplimiento/incumplimiento y titulación alcanzada.

		TITULACION ALCANZADA				Total	
		Grado	Especialidad	Maestría	Doctorado		
C/NC	No cumple criterios	Recuento	2	8	30	9	49
	% dentro de C/NC		4,1%	16,3%	61,2%	18,4%	100,0%
Cumple criterios buen profesor	Recuento	4	17	51	11	83	
	% dentro de C/NC		4,8%	20,5%	61,4%	13,3%	100,0%
Total	Recuento	6	25	81	20	132	
	% dentro de C/NC		4,5%	18,9%	61,4%	15,2%	100,0%

Se puede observar en la Tabla 17, que el nivel más alto de titulación alcanzado por los (las) profesores encuestados (as), tanto para los que cumplen (C) como para los que no

cumplen con los criterios establecidos de buen profesor, es el de maestría (61,4 % y 61,2%, respectivamente), seguido por el de especialidad (20,5% y 16,3%) y por último el de doctorado (18,4%) en los que no cumplen con los criterios señalados de buen profesor.

En cuanto a la titulación profesional que están cursando al momento en que se levantaba la información para la investigación, se recogieron los datos que se presentan en la siguiente tabla (Tabla 18 y 19).

Tabla 18. Tabla de frecuencia C/NC con criterios de buen profesor por Titulación que se está Cursando

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
Válidos			
Grado	2	1,5	3,2
Especialidad	2	1,5	3,2
Maestría	28	21,2	45,2
Doctorado	30	22,7	48,4
Total	62	47,0	100,0
Perdidos			
Sistema	70	53,0	

En la Tabla 18, se presenta la distribución de los casos en la titulación que estarían cursando los (las) maestros (as) en el momento de la investigación, la misma, como se observa, estuvo conformada por dos casos en el nivel del grado, dos del de especialidad, 28 a nivel de maestría y 30 en doctorado.

Tabla 19. Tabla de contingencia C/NC por Titulación que se está Cursando

		TIT. CURSANDO				Total	
		Grado	Especialidad	Maestría	Doctorado		
C/NC	No cumple criterios	Recuento	1	1	9	13	24
	% dentro de C/NC		4,2%	4,2%	37,5%	54,2%	100,0%
C/NC	Cumple criterios buen profesor	Recuento	1	1	19	17	38
	% dentro de C/NC		2,6%	2,6%	50,0%	44,7%	100,0%
Total		Recuento	2	2	28	30	62
		% dentro de C/NC	3,2%	3,2%	45,2%	48,4%	100,0%

La Tabla 19, refleja que de los maestros(as) encuestados(as) en el momento de aplicación de la prueba, ante la pregunta de si se encontraban cursando alguna titulación, el nivel de doctorado obtuvo el mayor porcentaje, (54,2%), para los que no cumplen, seguido por el de la maestría para los que cumplen(50,0%). Le siguen en orden porcentual el 44,7% para doctorado en los que cumplen con criterios de buen profesor y por último 37,5% para maestría en los que no cumplen con criterio de buen profesor. Esta tabla refleja que la concentración de los estudios que están realizando los profesores está entre la maestría y el doctorado. Se entiende por el nivel de exigencias del MESCyT (Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología) en República Dominicana, donde ya es obligatorio que para ser docente de educación superior tener como mínimo grado de maestría.

Tabla 20. Frecuencia del número de alumnos aproximado por cuatrimestre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	De 1 a 150	36	27,3
	De 151 a 300	44	33,3
	De 301 a 500	52	39,4
	Total	132	100,0

La Tabla 20, ofrece datos sobre el número de alumnos que el profesor encuestado tiene a su cargo en este curso docente. La Tabla 18, muestra la frecuencia de los casos en el número de alumnos aproximado por cuatrimestre. Los casos de los (las) maestros(as) que se ubicaron en el intervalo de 1 a 150 asciende a 36 casos, representando el 27,3 % del total de la muestra. El intervalo de 151 a 300 obtuvo 44 casos, con un 33,3% del total de la muestra y la mayor frecuencia estuvo en el intervalo de 301 a 500 estudiantes aproximado por cuatrimestre con 52 casos, siendo el porcentaje más alto del total de la muestra, con un 39,4%, indicativo de que una gran mayoría de los docentes UASDIANO tiene una gran cantidad de estudiantes por cuatrimestres en sus aulas. La misma información anterior sobre número de alumnos puede verse en función de si se cumple o no con los criterios. Estos datos se ofrecen en la Tabla 21.

Tabla 21. Contingencia C/NC por número de alumnos aproximado por cuatrimestre

		Número de alumnos aproximado por cuatrimestre			Total
		De 1 a 150	De 151 a 300	De 301 a 500	
C/NC	Recuento	13	12	24	49
	No cumple criterios	26,5%	24,5%	49,0%	100,0%
	% dentro de C/NC				
	Recuento	23	32	28	83
Cumple criterios buen profesor	% dentro de C/NC	27,7%	38,6%	33,7%	100,0%
	Recuento	36	44	52	132
Total	% dentro de C/NC	27,3%	33,3%	39,4%	100,0%

Tal como se puede observar en la Tabla 21, la mayor cantidad de grupos de estudiantes recae en los profesores que no cumplen con los criterios (NC) con un 49,0% (de 301 a 500 estudiantes entre todas las secciones que imparte), seguidos por un 38,6% los profesores que cumplen con los criterios (C) (de 151 a 300 estudiantes entre todas las secciones que imparte). Se puede notar en esta tabla en el caso de la muestra de profesores que no cumple con los criterios de buen profesor que la diferencia entre los grupos del número de alumnos aproximado por semestre es mínima, en la clasificación de 1 a 150 en relación al grupo de 151 a 300, tan sólo un 2%; no así en el caso de los que si cumplen, aquí la diferencia porcentual es más notoria 10,9%.

Fuera de las horas laborales dedicadas a la UASD, si los profesores de la muestra tienen algún tipo de jornada de trabajo adicional es lo que se presenta en la Tabla 22. Esta presenta 28 casos, siendo el 21,2% del total de casos válidos de docentes que no tenían actividades extras u otros trabajos fuera de la UASD y 104 casos, representando el 78,8%, de docentes que si tenían actividades o trabajos extra fuera de la UASD. Es notorio como mucho más del 50% de los docentes encuestado tiene otros tipos de trabajo fuera del de la docencia en la UASD.

Tabla 22. Frecuencia actividades extras/otros trabajos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	No	28	21,2	21,2
	Sí	104	78,8	78,8
	Total	132	100,0	100,0

En la Tabla 23 se presenta la misma información de si se tienen, o no, actividades extras o trabajos fuera de la docencia de la UASD, ahora en función de si cumplen o no cumplen con los criterios de buen profesor.

Tabla 23. Contingencia C/NC por actividades extras/otros trabajos

		actividades extras/otros trabajos		Total	
		No	Sí		
C/NC	No cumple criterios	Recuento	10	39	49
		% dentro de C/NC	20,4%	79,6%	100,0%
	Cumple criterios buen profesor	Recuento	18	65	83
		% dentro de C/NC	21,7%	78,3%	100,0%
Total		Recuento	28	104	132
		% dentro de C/NC	21,2%	78,8%	100,0%

La tabla 23, muestra en sentido general como el 78,8 % de los profesores tienen otras actividades extra fuera de la UASD y de su labor docente (tanto de los que cumplen como de los que no cumplen con los criterios establecidos de buen profesor), contra un 21,2% que básicamente se dedica a su labor docente. Igualmente se puede leer a través de esta tabla que el porcentaje mayor de los que tienen otras actividades fuera de la labor docente que realizan en la UASD, son los profesores que no cumplen con los criterios de buen profesor (NC), con 79,6%, seguidos por los que cumplen con un 78,3%.

A partir de aquí se presentan de forma compacta las medias y desviaciones típicas que describen a los profesores encuestados en todas las variables socio-demográficas cuantitativas recogidas. Todos estos datos se presentan en la tabla 24. Estos datos se dan desdoblados en función de si los docentes cumplen o no cumplen los criterios.

Tabla 24. Diferencias de medias según variables demográficas

		C/NC	N	Media	DT	Error típico
Años	No cumple criterios		49	54,67	7,08	1,01
	Cumple criterios buen profesor		83	54,77	9,70	1,06
Años desde ingreso	No cumple criterios		49	18,69	7,24	1,03
	Cumple criterios buen profesor		83	18,33	10,71	1,17

Número de alumnos aproximado por cuatrimestre	No cumple criterios	49	2,22	,84	,12
	Cumple criterios buen profesor	83	2,06	,78	,08
Cantidad de secciones	No cumple criterios	49	9,35	3,60	,51
	Cumple criterios buen profesor	83	9,33	5,32	,58
Horas semanales trabajadas para la UASD	No cumple criterios	49	36,04	11,17	1,59
	Cumple criterios buen profesor	83	32,14	14,47	1,58
Horas semanales trabajadas fuera de la UASD	No cumple criterios	49	11,51	36,08	5,15
	Cumple criterios buen profesor	83	16,29	31,58	3,46
Horas totales trabajadas	No cumple criterios	49	44,64	60,67	8,66
	Cumple criterios buen profesor	83	49,79	45,06	4,94

La Tabla 24 presenta las medias de las variables cuantitativas contempladas en la investigación. Según los resultados, la edad promedio de los docentes encuestados, para ambos grupos es de 54 años de edad. Los años laborando como docentes en la UASD (antigüedad), promedia entre los 18 años de labores. La cantidad de alumnos por cuatrimestre recae entre 151 a 300 (grupo 2), según la clasificación en las opciones dadas a los profesores (1er grupo de 1 a 150 y 3er grupo de 301 a 500), con un ligero incremento fuera de este rango, para los que no cumplen con los criterios de buen profesor. La cantidad de secciones que tienen los (las) profesores (as) está entre 9 secciones. En relación a las horas semanales que los docentes dedican a las UASD la media de los que no cumplen está en 36 horas y para los que cumplen está en 32 horas semanales; esto evidencia que los NC dedican más horas laborales a la UASD. En cuanto a las horas que dedican los y las docentes a otras labores fuera de la UASD, la media de los que no cumplen fue menor, 11,51 horas dedicadas, en contraste con los que cumplen que es mayor 16,29.

Al analizar estos resultados y compararlos con los de las horas trabajadas a la UASD es lógico que haya esta diferencia, porque al dedicar más hora a la UASD hay menos tiempo para dedicarlo fuera y viceversa. Cuando se analiza la variable total cantidad de horas trabajadas (dentro y fuera de la UASD) se ve como la media en los que cumplen gira alrededor de las 49,7 horas, seguidos por los que no cumplen con 44. La desviación típica en la mayoría de las variables es mínima, a excepción de la variable total horas trabajadas en donde la desviación típica es más pronunciada, la dispersión es más pronunciada.

La tabla a continuación (Tabla 25) presenta las medias y desviaciones típicas de las variables de personalidad de los docentes. Nuevamente separadas en función del cumplimiento o no de los criterios.

Tabla 25. Variable Personalidad con las dimensiones que la componen:

Dimensiones	Criterio	N	Media	DT
Extraversión	No Cumple criterios	49	3,48	,73
	Cumple criterios buen profesor	83	3,44	,67
Amabilidad	No Cumple criterios	49	3,74	,50
	Cumple criterios buen profesor	83	4,00	,55
Responsabilidad	No Cumple criterios	49	3,95	,52
	Cumple criterios buen profesor	83	3,99	,59
Neuroticismo	No Cumple criterios	49	2,26	,62
	Cumple criterios buen profesor	83	2,24	,62
Apertura	No Cumple criterios	49	4,01	,70
	Cumple criterios buen profesor	83	4,10	,62

En lo referente a la variable personalidad y a los cinco rasgos (extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura) contemplados para su análisis, en la Tabla 25, se observan las medias tanto para los que no cumplen como para los que cumplen con los criterios de buen profesor. En el caso del rasgo de extraversión ambos grupos se percibieron en el punto intermedio “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, en cuanto a que tan extrovertidos se consideran. Así ocurrió con el rasgo de responsabilidad. En el caso del rasgo amabilidad de los que cumplen con criterio de buen profesor está un poco más alta, entendiéndose que éstos se ven ligeramente más amables que los que no cumplen. En cuanto al rasgo de neuroticismo ambos grupos (cumple y no cumple) no consideraron esta característica como parte trascendental en su personalidad, dado que en ambos casos la media estuvo ligeramente de acuerdo con esta aseveración.

El último rasgo analizado es el de apertura donde para ambos grupos la media está muy cercana, percibiéndose los mismos como personas abiertas. La desviación típica tampoco presenta diferencias a considerar, en ninguno de los rasgos descritos.

La Tabla 26, a continuación, presenta las medias y desviaciones típicas de la variable de burnout de los docentes, nuevamente separadas en función del cumplimiento o no de los criterios.

Tabla 26. Variable burnout con dimensiones que la componen

	C/NC	Media	DT	N
CANSANCIO	No cumple criterios	1,44	1,24	49
	Cumple criterios buen profesor	1,25	,98	83
	Total	1,32	1,08	13
DESPERSONALIZACIÓN	No cumple criterios	,66	,94	49
	Cumple criterios buen profesor	,73	1,03	83
	Total	,70	,99	13
REALIZACIÓN PERSONAL	No cumple criterios	5,35	,921	49
	Cumple criterios buen profesor	5,46	,63	83
	Total	5,42	,75	13

En la tabla 26 se analizan las tres dimensiones que componen la variable burnout: Cansancio, Despersonalización y Realización Personal. Las medias en cada una de las dimensiones en relación con los criterios de no cumplen y cumplen no muestra entre ellas diferencias considerables. En el caso del cansancio ambos grupos han sentido alguna vez al año algún tipo de cansancio. En relación a despersonalización tanto para los que cumplen como para los que no cumplen la media en sentido general consideró no tener este sentimiento y actitud negativa hacia otras personas o muy especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo, como en este caso hacia los estudiantes. La última dimensión, la que tiene que ver con la realización personal la media en ambos grupos indica un alto sentimiento de realización personal. La dispersión de las medidas entre los grupos y las respectivas dimensiones en cada caso no muestra grandes diferencias.

La variable Autoestima en función de cumplir o no cumplir con los criterios de buen profesor se ve analizada la media y su desviación típica en la tabla siguiente, la Tabla 27.

Tabla 27. Variable Autoestima de Rosenberg

Dimensión	Criterio	N	Media	D.T
Autoestima General	No Cumple criterios	49	3,44	,87
	Cumple criterios buen profesor	83	3,56	,54

La Autoestima general de los docentes que no cumplen y que cumplen con los criterios de buen profesor se analiza en la Tabla 27. Se visualizan medias en ambos grupos muy próximas en sus valores (3,44 para los NC y 3,56 para los C). La dispersión de los valores vista en la desviación típica presenta diferencias mínimas. Estos resultados aparentan que los profesores en ambos grupos (NC y C) tienen alta autoestima.

Otra de las variables estudiadas es la satisfacción, en la siguiente Tabla 28 se describe la media y la desviación típica de la misma.

Tabla 28. Satisfacción del Docente

Dimensiones	Criterio	N	Media	D.T
Satisfacción con trabajo	No Cumple criterios	49	5,37	,74
	Cumple criterios buen profesor	83	5,58	,73
Satisfacción con la vida	No Cumple criterios	49	3,94	1,91
	Cumple criterios buen profesor	83	4,24	,85

La Tabla 28 presenta, conjugados, la satisfacción del trabajo como docente así como la satisfacción con la vida. La media en la satisfacción con el trabajo del docente en ambos grupos de no cumple y de cumple con las características de buen profesor presentan valores muy similares (5,37 y 5,58, respectivamente), así como la desviación típica (0,74 y 0,73), con una dispersión baja. Aparentemente existe aunque no en un cien por ciento de satisfacción, si altos niveles de satisfacción en la muestra estudiada. En cuanto a la satisfacción con la vida se puede decir que por las medias presentes en cada grupo (No Cumple 3,94 y Cumple 4,24) aparenta no haber muchas diferencias, pero hay que hacer notar que en el caso de los que No Cumplen con criterios la media de los docente está un poco por debajo y la desviación típica presenta cierta distancia entre los resultados, podría ser que éstos se sientan menos satisfecho con la vida que aquellos que si Cumplen con los criterios de buen profesor.

Tabla 29. Variable Valores con sus tres dimensiones

Dimensiones	Criterio	N	Media	D.T
Valores Individualismo	No Cumple criterios buen profesor	49	3,36	,39
	Cumple criterios buen profesor	83	3,35	,42
Valores Colectivismo	No Cumple criterios buen profesor	49	3,65	,29
	Cumple criterios buen profesor	83	3,67	,37

VMIXTOS	No Cumple criterios buen profesor	49	3,74	,28
	Cumple criterios buen profesor	83	3,75	,26

La media y desviación típica de la variable valores que está compuesta por tres dimensiones: valores individualismo, valores colectivismo y valores mixtos, puede verse en la Tabla 29. Las medias observadas por grupo de No Cumple y Cumple, en las tres dimensiones muestra valores muy similares. Al parecer en ambos grupos las tres dimensiones de valores estudiadas están muy presentes en los mismos. En los valores colectivismo hay una ligera diferencia entre las medias de los grupos. Así como la desviación típica de la misma muestra una dispersión mínima entre sus valores.

4.1.3.-Descriptivos por Facultad

En la Tabla 30 se puede observar la cantidad de profesores participantes por facultad/escuela docente. Las facultades/escuelas docentes que más representadas estuvieron por el número de profesores que fueron parte de la muestra fueron: Administración (28 profesores, representando un 21,2%), Derecho (22 sujetos representando un 16,7%), Psicología (21 docentes participantes representando un 15,9%) y por último Medicina (18 sujetos representando un 13,6%). Las demás escuelas docentes (Letras, Farmacia, Matemáticas, Biología, Educación Física y Contabilidad) que fueron parte de la muestra estuvieron representadas igualmente, aunque en proporción inferior en cada uno de los casos.

Tabla 30. Frecuencia casos por escuela docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Derecho	22	16,7	16,7
Letras	6	4,5	4,5
Farmacia	7	5,3	5,3
Matemáticas	6	4,5	4,5
Biología	6	4,5	4,5
Psicología	21	15,9	15,9
EDF	8	6,1	6,1
CON	10	7,6	7,6
ADM	28	21,2	21,2
Medicina	18	13,6	13,6
Total	132	100,0	100,0

4.1.3.1. Medias variables cuantitativas por Facultad

A continuación se han analizado los estadísticos descriptivos en las escuelas docentes de las diferentes facultades que fueron parte de la muestra, de cada una de las variables que han sido parte de los objetivos de la investigación. Las subsiguientes tablas se comparan las medias de cada una de las variables estudiadas. Se han tomado las variables y se han analizado las dimensiones una a una por escuela docente. La Tabla 31 a continuación compara las medias de la primera variable, los factores de personalidad.

Tabla 31. Comparación medias variable Personalidad

Dimensión	Facultad/Escuela Docente	N	Media	D.T
Extraversión	Der.	22	3,49	,55
	Let.	6	3,00	,44
	Far.	7	3,96	,56
	Mat.	6	3,14	,78
	Bio.	6	3,45	,72
	Psi.	22	3,82	,68
	EF.	6	3,66	,35
	Con.	10	3,30	1,22
	Adm.	28	3,27	,65
Med.	18	3,33	,50	
Amabilidad	Der.	22	3,91	,48
	Let.	6	4,24	,40
	Far.	7	4,07	,86
	Mat.	6	3,88	,48
	Bio.	6	3,66	,58
	Psi.	22	4,14	,49
	EF.	6	3,74	,39
	Con.	10	3,54	,57
	Adm.	28	3,89	,49
Med.	18	3,83	,64	
Responsabilidad	Der.	22	3,97	,51
	Let.	6	4,20	,40
	Far.	7	4,16	,32
	Mat.	6	3,98	,36
	Bio.	6	3,93	,89
	Psi.	22	4,16	,35
	EF.	6	3,78	,60
	Con.	10	3,80	,81
	Adm.	28	3,82	,69
Med.	18	4,08	,44	
Neuroticismo	Der.	22	2,15	,65
	Let.	6	2,16	,88
	Far.	7	2,25	,71
	Mat.	6	2,55	,24
	Bio.	6	2,36	,35

	Psi.	22	1,80	,39
	EF.	6	2,56	,53
	Con.	10	2,42	,84
	Adm.	28	2,44	,53
	Med.	18	2,25	,64
Apertura	Der.	22	4,27	,53
	Let.	6	4,63	,75
	Far.	7	4,32	,29
	Mat.	6	4,03	,54
	Bio.	6	4,07	,63
	Psi.	22	4,05	,65
	EF.	6	4,11	,59
	Con.	10	3,94	1,08
	Adm.	28	3,95	,68
Med.	18	4,03	,56	

En la Tabla 31 se muestran las medias de la primera variable analizada, la personalidad con su respectivas cinco dimensiones: extroversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura. Las medias de cada una de las dimensiones se cotejaron con cada escuela docente que fue parte de la muestra estudiada. Se evidencia en la primera dimensión de extroversión que las medias entre las diferentes escuelas no muestran diferencias considerables, al parecer este rasgo de la personalidad los docentes lo consideran presente en ellos. En el rasgo de la amabilidad existe una ligera diferencia entre las medias de las diferentes escuelas docentes. Específicamente en el caso de tres escuelas que puntuaron un poco por encima de las demás escuelas: Letras, Farmacia y Psicología, de las cuales dos de ellas (Letras y Psicología) son de la Facultad de Humanidades. En cuanto al rasgo que tiene que ver con la responsabilidad tampoco hubo diferencias muy marcadas, sólo cuatro escuelas tuvieron valores un poco por encima de la media general, repitiéndose las del rasgo anterior: Letras, Farmacia y Psicología más la escuela de Medicina. El rasgo de neuroticismo tuvo medias similares entre las escuelas docentes, de hecho dos escuelas, Farmacia y Medicina, de la misma facultad, Ciencias de la salud, sus medias fueron idénticas y hubo una sola escuela que fue la de Psicología cuyo valor estuvo un poco por debajo de las demás. Este rasgo de neuroticismo es un rasgo que para los docentes, en su gran mayoría, no está contemplado como característico de ellos y más aún para los profesores de la escuela de Psicología. El último rasgo que es el de apertura el valor de la media para casi todos es similar. La apertura es una característica que los docentes consideran está presente dentro de lo que es su personalidad, a excepción de dos escuelas, Contabilidad y Administración, de una misma facultad, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, que sus medias estuvieron ligeramente por debajo de las demás.

Un análisis similar al anterior se realiza en la Tabla 32 en torno a la variable burnout y sus respectivas dimensiones, en las diferentes escuelas docentes de la muestra estudiada.

Tabla 32. Comparación de medias variable burnout

Dimensión	Facultad/Escuela Docente	N	Media	D.T
Cansancio	Der.	22	1,51	1,27
	Let.	6	1,27	1,08
	Far.	7	1,31	1,88
	Mat.	6	1,02	1,07
	Bio.	6	,93	,66
	Psi.	22	1,03	,92
	EF.	6	1,37	,80
	Con.	10	,94	,74
	Adm.	28	1,63	1,21
	Med.	18	1,38	,77
Despersonalización	Der.	22	,70	1,12
	Let.	6	,62	,50
	Far.	7	,05	1,11
	Mat.	6	1,55	,84
	Bio.	6	,60	,55
	Psi.	22	,25	,38
	EF.	6	,75	,86
	Con.	10	1,11	1,65
	Adm.	28	,82	1,14
	Med.	18	,87	,69
Realización Personal	Der.	22	5,62	,49
	Let.	6	5,56	,49
	Far.	7	5,26	,55
	Mat.	6	5,37	,53
	Bio.	6	5,36	,86
	Psi.	22	5,53	,47
	EF.	6	5,42	,49
	Con.	10	5,28	1,01
	Adm.	28	5,16	1,17
	Med.	18	5,56	,44

En la Tabla 32 se presentan las medias de las tres dimensiones de burnout: cansancio, despersonalización y realización personal. Las medias de cada dimensión se presentan por renglón, comparando las medias por escuela docente que es parte de la muestra estudiada. En el caso de la dimensión cansancio la media de los profesores encuestado ha manifestado sentir o presentar en algún momento en el año o por lo menos una vez al mes en casi todas las escuelas docentes, sólo las escuelas de Biología y Contabilidad tuvieron una ligera diferencia en esta dimensión. En cuanto a la despersonalización hubo una escuela docente que puntuó más bajo que todas en esta dimensión, la escuela de Farmacia (,05) lo que aparenta que en

torno a esta dimensión los docentes de la misma están muy lejos de sentir ese rechazo o actitud negativa a sus estudiantes y a su trabajo en sí mismo. En ese mismo orden la escuela de Psicología es la segunda en tener una puntuación un poco más baja en comparación con las demás (.25), igualmente es un indicativo que los profesores de esta escuela no tienen sentimientos negativos ni hacia la docencia como trabajo ni hacia los estudiantes. Las escuelas de Matemáticas y Contabilidad tienen un ligero incremento en sus medias (1,55 y 1,11), aparenta que los profesores de estas escuelas en algún momento han sentido esta despersonalización en el ejercicio de su práctica docente. Las demás escuelas las medias están muy próximas entre ellas, con una tendencia a mostrar en algún momento del año signos de despersonalización. La última dimensión de realización personal todas las escuelas puntuaron muy similares, no habiendo diferencias significativas entre sus medias, lo que muestra por los resultados un alto sentimiento de realización personal en la mayoría de los profesores.

Tabla 33. Comparación medias de Autoestima

Dimensión	Facultad/Escuela Docente	N	Media	D.T
Autoestima General.	Der.	22	3,21	1,23
	Let.	6	3,79	,18
	Far.	7	3,66	,13
	Mat.	6	3,57	,36
	Bio.	6	3,56	,53
	Psi.	22	3,75	,20
	EF.	6	3,60	,35
	Con.	10	3,44	,65
	Adm.	28	3,56	,32
	Med.	18	3,40	,92

La Tabla 33 muestra las medias de las variables Autoestima y Autoestima Positiva. En la autoestima general la similitud entre las medias es obvia, considerando el hecho de la escala que evaluó este aspecto, posiciona a los docentes de la muestra en una posición intermedia; en donde están de acuerdo en el valor que tienen como persona, no llegando a la escala máxima evaluada que implica un reconocimiento pleno de su valía como ser humano.

Otra de las variables analizadas es la Satisfacción, similar a la anterior en la Tabla 34 se comparan las medias de esta variable que la componen Satisfacción y Satisfacción con la vida.

Tabla 34. Comparación medias variable satisfacción

Dimensión	Facultad/Escuela Docente	N	Media	Desviación típica
Satisfacción con el trabajo	Der.	22	5,43	,97
	Let.	6	5,28	,81
	Far.	7	5,20	,94
	Mat.	6	5,54	,63
	Bio.	6	5,69	,66
	Psi.	22	5,10	,75
	EF.	6	5,74	,55
	Con.	10	5,95	,51
	Adm.	28	5,64	,55
Med.	18	5,65	,62	
Dimensión	Facultad/Escuela Docente	N	Media	Desviación típica
Satisfacción con la vida.	Der.	22	3,32	2,71
	Let.	6	4,36	,46
	Far.	7	4,34	,44
	Mat.	6	4,46	,32
	Bio.	6	4,29	,61
	Psi.	22	4,27	,84
	EF.	6	4,55	,39
	Con.	10	3,96	1,16
	Adm.	28	4,29	,55
Med.	18	4,32	1,20	

La Tabla 34 registra las medias entre las diferentes escuelas docentes en relación a la satisfacción que pueden sentir con el ejercicio de su trabajo como docentes y Satisfacción con la Vida. En lo que tiene que ver con la Satisfacción con su labor como docentes en sentido general la media promedia en una alta satisfacción, con ligera diferencia acercándose a la satisfacción más alta la escuela de Contabilidad (5,95). En lo que respecta a la satisfacción con la vida en sentido general la mayoría de los docentes de las diferentes escuelas tiene una alta satisfacción con la vida, con algunas mínimas diferencias en las escuelas de derecho en donde la media está en una puntuación intermedia, y la escuela de contabilidad un poco más del punto intermedio, en donde se valora medianamente la satisfacción con la vida.

A continuación en la Tabla 35 se comparan las medias de la variable valores en su tres componentes: valores individualismo, colectivismo y mixto.

Tabla 35. Comparación medias variable valores en sus tres componentes

Dimensión	Facultad/Escuela Docente	N	Media	Desviación típica
Valores Individualismo	Der.	22	3,49	,41
	Let.	6	3,43	,54
	Far.	7	3,50	,30
	Mat.	6	3,39	,45
	Bio.	6	3,37	,40
	Psi.	22	3,21	,54
	EF.	6	3,17	,33
	Con.	10	3,30	,42
	Adm.	28	3,38	,36
	Med.	18	3,34	,32
Valores Colectivismo	Der.	22	3,77	,46
	Let.	6	3,77	,17
	Far.	7	3,76	,16
	Mat.	6	3,55	,51
	Bio.	6	3,61	,41
	Psi.	22	3,51	,32
	EF.	6	3,66	,47
	Con.	10	3,58	,37
	Adm.	28	3,71	,23
	Med.	18	3,65	,26
Valores Mixtos	Der.	22	3,83	,32
	Let.	6	3,89	,13
	Far.	7	3,74	,19
	Mat.	6	3,67	,31
	Bio.	6	3,66	,30
	Psi.	22	3,67	,26
	EF.	6	3,69	,34
	Con.	10	3,85	,19
	Adm.	28	3,72	,25
	Med.	18	3,74	,26

En la Tabla 35 se comparan las medias de la variable valores, con sus tres componentes: valores individualistas, colectivistas y mixtos. Estas comparaciones en ninguno de los tres componentes presentan diferencias considerables para ninguna de las escuelas docentes que fueron parte de la muestra estudiada. Lo notorio aquí sería que en los tres componentes la media estuvo alrededor de un nivel de significación importante, más no la máxima de la escala utilizada.

4.2. Características sociodemográficas y educativas relacionadas con la calidad de vida.

4.2.1. Características sociodemográficas y educativas que afectan la satisfacción laboral

En este apartado se van a estudiar los potenciales efectos de una serie de variables sociodemográficas sobre la satisfacción laboral y la vital de los docentes universitarios de la UASD. En concreto, las variables que se relacionarán son la facultad, variable que posteriormente se reagrupará para favorecer análisis de grupos teóricamente relevantes, si cumple o no cumple los criterios, la edad, la titulación alcanzada y cursada por los docentes, el número de alumnos que atiende, las actividades extra que realiza fuera de la UASD, y el sexo. Además también se correlacionarán las variables de satisfacción con la edad, el número de secciones, las horas semana trabajadas fuera y dentro de la UASD y el número total de horas semana trabajadas. Pasamos a detallar los resultados uno a uno.

Se ha realizado un MANOVA para estudiar el efecto de la facultad de que se es docente sobre la satisfacción laboral y vital del docente. Este MANOVA resultó estadísticamente no significativo (Traza de Pillai= .197, $p= .098$), lo que parece indicar que la facultad en que da las clases no es un factor determinante en su satisfacción. No obstante, y dado el pequeño tamaño muestral de algunos de los grupos, se procedió a reagrupar las facultades, creando los grupos de derecho, humanidades, medicina, básicas/fundamentales y economía, y se realizó un nuevo MANOVA. Este MANOVA resultó estadísticamente significativo (Traza de Pillai= .161, $p= .006$; eta-cuadrado= .081), lo que es indicativo de que sí hay diferencias entre facultades en la satisfacción docente. Al resultar significativo el MANOVA, hay que estudiar en cuál de las medidas de satisfacción afecta la actividad extra. En el caso de satisfacción laboral (docente), efectivamente la facultad la afecta significativamente ($F= 2.9$, $p= .023$; eta-

cuadrado= .085), pero no así en el caso de la satisfacción vital ($F= 2.6, p= .054$; eta cuadrado = .077). Han sido necesarias pruebas post-hoc en concreto de Tukey para saber entre qué pares de medias habían diferencias. Los resultados se muestran en la siguiente Tabla 36.

Tabla 36. Pruebas post-hoc de comparación de las medias de satisfacción laboral y vital en función de la facultad.

Variable dependiente	(I)FACULTAD2	(J)FACULTAD2	Diferencia de medias (I-J)
Satisfacción laboral	Derecho	Humanidades	,27
		Medicina	-,12
		Básicas/fundamentales	-,25
		Economía	-,31
	Humanidades	Derecho	-,27
		Medicina	-,39
		Básicas/fundamentales	-,52
		Economía	-,58*
	Medicina	Derecho	,12
		Humanidades	,39
		Básicas/fundamentales	-,13
		Economía	-,19
	Básicas/fundamentales	Derecho	,25
		Humanidades	,52
		Medicina	,13
		Economía	-,05
	Economía	Derecho	,31
		Humanidades	,58*
Medicina		,19	
Básicas/fundamentales		,05	
Satisfacción con la Vida	Derecho	Humanidades	-,97
		Medicina	-1,00
		Básicas/fundamentales	-1,12
		Economía	-,88
	Humanidades	Derecho	,97
		Medicina	-,03
		Básicas/fundamentales	-,15
		Economía	,08
	Medicina	Derecho	1,00
		Humanidades	,03
		Básicas/fundamentales	-,11
		Economía	,12
	Básicas/fundamentales	Derecho	1,12
		Humanidades	,15
		Medicina	,11
		Economía	,24
	Economía	Derecho	,88
		Humanidades	-,08
		Medicina	-,12
		Básicas/fundamentales	-,24

En la Tabla 36 al aplicar la prueba post-hoc se encontró nivel de significancia en dos facultades: Humanidades y Economía, específicamente en la variable satisfacción docente (laboral), resultando los docentes de la Facultad de Humanidades con menos satisfacción que

los de la Facultad de Economía (-,58) y por ende los docentes de la Facultad de Economía con más satisfacción que los de Humanidades (,58).

De la misma forma se ha realizado un MANOVA para estudiar si Cumplir o no los criterios afectan a la satisfacción. En este caso no hay evidencia de que exista un efecto, y cumplir o no los criterios de ser buen docente no parece influir en la satisfacción (Traza de Pillai= .026, $p= .184$).

De la misma forma se ha realizado otro MANOVA, esta vez con Titulación alcanzada como variable independiente y la satisfacción. Y nuevamente no ha resultado significativo (Traza de Pillai= .074, $p= .140$). Igualmente ha ocurrido con la titulación cursada (Traza de Pillai= .114, $p= .326$).

También se ha realizado un MANOVA para estudiar el efecto del número de alumnos sobre la satisfacción del docente. Este MANOVA resultó estadísticamente no significativo (Traza de Pillai= .048, $p= .175$), lo que es indicativo de que el número de alumnos a los que el docente da clase no es un factor determinante en su satisfacción.

Finalmente se ha realizado un MANOVA para estudiar el efecto de realizar actividades extra sobre la satisfacción del docente. Este MANOVA resultó estadísticamente significativo (Traza de Pillai= .059, $p= .019$; eta-cuadrado= .059), lo que es indicativo de que realizar actividades extra es relevante para la satisfacción del docente. Al resultar significativo el MANOVA, hay que estudiar en cuál de las medidas de satisfacción afecta la actividad extra. En el caso de satisfacción docente, efectivamente realizar actividades extra afecta significativamente ($F= 6.149$, $p= .014$; eta-cuadrado= .045), pero no es así en el caso de la satisfacción vital ($F= 2.94$, $p= .088$; eta cuadrado = .022). Viendo las medias, se aprecia que los más satisfechos con la docencia son los que no realizan otra actividad (Media= 5.8) frente a los que sí realizan (Media= 5.4).

En cuanto a la relación de la satisfacción con las sociodemográficas cuantitativas, éstas se han estudiado mediante coeficientes de correlación de Pearson. Se han calculado las correlaciones de las dos medidas de satisfacción con los sociodemográficos cuantitativos, con los resultados de la Tabla 37. En este caso, no hay evidencia de que la satisfacción se

relacione ni con los años del docente, ni con los años desde su ingreso, ni la cantidad de secciones, ni las horas trabajadas.

Tabla 37. Correlación variable Satisfacción/sociodemográficas cuantitativas

		Años	Años desde ingreso	Cantidad de secciones	Horas UASD	Horas fuera	Horas totales
Satisfacción laboral	Pearson	,10	-,01	,11	,11	-,14	-,01
	Sig. (bilateral)	,21	,91	,20	,19	,09	,91
	N	132	132	132	132	132	132
Satisfacción con la Vida	Pearson	-,02	-,09	,09	,02	-,11	-,08
	Sig. (bilateral)	,81	,30	,30	,80	,19	,33
	N	132	132	132	132	132	132

4.2.2. Características sociodemográficas y educativas que afectan al burnout del docente.

A continuación se presentan los resultados de los efectos de las variables sociodemográficas, en este caso, que afectan al burnout. Se relacionó la variable facultad, así como el cumplimiento o no o de los criterios de buen profesor, la titulación alcanzada y cursada, también la cantidad de alumnos a los que se imparte docencia y las actividades extra que realiza el docente. Se detallan los resultados al aplicar el análisis estadístico MANOVA. Igualmente se correlacionaron las variables años (edad cronológica), años de ingreso a la UASD, cantidad de secciones, igualmente las horas dedicadas a la UASD, las horas dedicadas fuera de la UASD y el total de horas trabajadas.

Al realizar el MANOVA para estudiar el efecto de la facultad de pertenencia sobre el burnout, resultó estadísticamente no significativo (Traza de Pillai= .250, $p= .199$). Aparentan estos resultados que la facultad no es un factor que tiene que ver con el Síndrome de sentirse quemado en el trabajo (burnout).

Así mismo se aplicó MANOVA para estudiar si Cumplir o no los criterios de buen profesor afecta al burnout. Los resultados no muestran evidencias de que el cumplir o no con los criterios influya en que se padezca o no el síndrome (Traza de Pillai= .018, $p= .509$).

Otra de las variables implicadas es la titulación alcanzada, se realizó, igualmente otro MANOVA para ver si el grado académico (licenciatura, especialidad, maestría o doctorado) alcanzado por los docentes tenía algún nivel de significancia, resultando estadísticamente no significativo (Traza de Pillai= .059, $p= .559$). Igual ocurrió con la titulación cursada (Traza de Pillai= .163, $p= .358$), resultó no significativo.

La cantidad de alumnos a los que el docente imparte clases es otra variable que al aplicar la prueba de MANOVA no arrojó un valor significativo (Traza de Pillai=.055, $p=.301$). Este resultado implica que, al parecer, el número de alumnos no afecta el hecho de que el docente pueda sentirse quemado en su trabajo, o sea padecer el Síndrome del burnout.

Por último se realizó un MANOVA para estudiar si el realizar actividades extra tiene algún efecto sobre la variable burnout, resultando significativo el valor arrojado (Traza de Pillai=.077, $p=.016$; eta cuadrado=.077). Al resultar significativo el MANOVA hay que estudiar en cuál de las dimensiones del burnout afecta el realizar actividades extra. Aunque los ANOVAS (salvo el de realización personal que da justo .05) no dan significativos, es debido a que el MANOVA es más potente estadísticamente, y por tanto al ser positivo el nivel de significancia, se podría inferir que hay cierta evidencia de diferencias, aunque marginales, en torno al efecto que tiene el realizar actividades extra (fuera de la UASD) en las dimensiones de cansancio y en realización personal, lo que implica que los docentes de la UASD que tienen otras actividades pueden mostrarse más cansancio y realización personal.

En relación a la variable burnout con las sociodemográficas cuantitativas éstas se han estudiado mediante coeficiente de correlación de Pearson. Se han calculado las correlaciones de las tres dimensiones que la componen (cansancio, despersonalización y realización personal) con los sociodemográficas cuantitativos (años, años desde ingreso, cantidad de secciones, horas UASD, horas fuera de la UASD y horas totales). En este caso se encontraron niveles de significancia al nivel de .05 ($*= p < .05$) en algunas de las variables correlacionadas, tal como se muestra en la Tabla 38.

Tabla 38. Correlaciones variables burnout/sociodemográficas cuantitativas

		CANSANCIO	DESPERSONALIZACIÓN	REALIZACIÓN PERSONAL
Años	Correlación de Pearson	-,172*	,012	-,061

	Sig. (bilateral)	,049	,894	,486
	N	132	132	132
Años desde ingreso	Correlación de Pearson	-,018	,085	-,175*
	Sig. (bilateral)	,840	,332	,045
	N	132	132	132
Cantidad de secciones	Correlación de Pearson	,011	-,008	,108
	Sig. (bilateral)	,901	,924	,220
	N	132	132	132
Horas semanales trabajadas para la UASD	Correlación de Pearson	-,025	-,013	,041
	Sig. (bilateral)	,780	,878	,638
	N	132	132	132
Horas semanales trabajadas fuera de la UASD	Correlación de Pearson	-,090	-,201*	-,214*
	Sig. (bilateral)	,307	,021	,014
	N	132	132	132
Horas totales trabajadas	Correlación de Pearson	-,140	-,188*	-,146
	Sig. (bilateral)	,109	,031	,094
	N	132	132	132

Según los resultados que se presentan en la tabla 38 hay correlaciones negativas entre algunas de las variables estudiadas. Hubo correlación entre los años cronológicos (edad) con la dimensión de cansancio ($r = -0,172^*$, $p = 0,049$). Igualmente hubo correlación entre las horas semanales trabajadas fuera de la institución (UASD) y el total de horas trabajadas con la dimensión despersonalización: horas semanales trabajadas/despersonalización ($r = -0,201^*$, $p = 0,021$); horas totales trabajadas/despersonalización ($r = -0,188^*$, $p = 0,031$). Los años de ingreso en la institución y nuevamente las horas semanales trabajadas fuera de la UASD correlacionaron ambas con la dimensión de realización personal; años de ingreso/realización personal ($r = -0,175^*$, $p = 0,045$) y horas semanales trabajadas fuera de la UASD/realización personal ($r = -0,214$, $p = 0,014$).

Concluyendo este apartado se podría decir que al correlacionar las variables y observando el nivel de significancia resultante, las variables que tienen una correlación más estrecha son: años (edad cronológica) con cansancio, lo que podría indicar que mientras más edad menos cansancio, lo que podría indicar que los profesores al transcurrir del tiempo e ir entrando en más edad no reflejan sentirse emocionalmente agotado y exhausto debido a su trabajo.

La correlación correspondiente a las horas semanales trabajadas fuera de la UASD y la dimensión de despersonalización resultó significativa de forma negativa, podría sugerir que el hecho de que el profesor trabaje horas adicionales fuera de la UASD presente menos despersonalización. Aparentemente por los resultados que muestra esta dimensión el profesor uasdiano no desarrolla una actitud negativa e insensible hacia sus estudiantes quizás, en opinión de la investigadora, el salir del contexto de la universidad y realizar otras actividades de índole diferente le permite desvincularse un poco de la realidad que vive en su práctica docente y de todos los factores que pueden provocarle estrés y llevarlo a padecer el síndrome de burnout.

La otra correlación de los años de ingreso a la institución con la realización personal también correlacionó de forma negativa lo que indica que, probablemente, los profesores que tienen más tiempo laborando en la UASD vean disminuido su sentimiento de logro. El sentimiento de falta de realización personal lleva a que el docente evalúe su trabajo y a él mismo de forma negativa.

Por último la correlación entre horas semanales trabajadas fuera de la UASD con realización personal resultó igualmente negativa lo que puede sugerir que el hecho de que los profesores dediquen horas a otras actividades laborales fuera de la UASD igualmente pudiese provocar en ellos el sentimiento de no haber logrado los objetivos que se habían planteado.

4.2.3. Características sociodemográficas y educativas que afectan el éxito docente

En este apartado se estudiará el nivel de significancia de las variables cualitativas (Cumple/No Cumple, titulación alcanzada, titulación cursada, número de alumnos, horas extras) y cuantitativas (años, años en servicio docente, número de alumnos aproximados por cuatrimestre, cantidad de secciones, horas semanales trabajadas para la UASD, horas semanales trabajada fuera de la UASD y total de horas trabajadas) en relación al éxito del docente.

4.2.3.1. Efectos de las variables cualitativas sobre el éxito docente

Aquí se presentan los resultados de las variables cualitativas y su posible relación con el éxito del docente. Se aplica para dicho análisis la prueba de chi-cuadrado de independencia y se obtienen los resultados que se detallan a continuación.

Se ha relacionado el éxito docente con la Facultad, mediante una prueba de chi-cuadrado. En este caso, el resultado no es estadísticamente significativo (chi-cuadrado=5.87, $p=.75$; V de Cramer=.21), lo que indica que en todas las facultades hay docentes de éxito en la misma proporción.

El grado académico (titulación alcanzada) que ostenta el docente es otra de las variables que se asoció al éxito del docente, resultando estadísticamente no significativo (chi-cuadrado= 0.85, $p= .83$; V de Cramer= .08). Al parecer el hecho de que el docente tenga un título académico más bajo (licenciatura) o más alto (doctorado) no afecta el éxito docente.

El hecho de que el docente estuviese cursando alguna titulación adicional a la que ya tenía al momento de realizarse esta investigación, se trató de ver la relación que podría tener con el éxito del maestro. Al parecer, por los resultados, esta condición no guarda relación con el éxito del maestro (chi-cuadrado= .994, $p= .803$; V de Cramer= .12).

Igualmente se estudió si el número de alumnos por cuatrimestre que tiene el docente tiene algún grado de significancia con el éxito del maestro, resultando no estadísticamente significativo (chi-cuadrado=3.66, $p=.16$; V de Cramer= .16), implicando este resultado que el hecho de que el docente tenga una cantidad baja o alta de estudiantes en el aula no parece tener que ver con el éxito de éste.

Por último, se relacionó las actividades extras que el profesor realiza con su éxito docente y resultó estadísticamente no significativo (chi-cuadrado=.030, $p=.86$; V de Cramer= .015). Lo que es indicativo de que realizar actividades extras no es relevante para el éxito docente.

4.2.3.2. Significancia de las variables cuantitativas sobre el éxito docente

A continuación se presentan los resultados de las variables cuantitativas y su posible relación con el éxito del docente. Se aplica para dicho análisis pruebas t y se obtienen los siguientes resultados que se presentan en la siguiente Tabla 39.

Tabla 39. Variables cuantitativas/ éxito docente. Nota: VI= Varianzas iguales; VD= Varianzas distintas

	Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Años	7,37	,01	-,061	130	,951	-,09761	1,59137	-3,24595	3,05072
Años desde ingreso	8,72	,01	-,066 ,206	124,09 130	,947 ,837	-,09761 ,35653	1,47027 1,72662	-3,00767 -3,05939	2,81244 3,77245
número de alumnos aproximado por cuatrimestre	2,68	,10	,227 1,12	127,51 130	,820 ,262	,35653 ,164	1,56726 ,146	-2,74468 -,124	3,45774 ,453
cantidad de secciones	3,564	,061	,025	130	,980	,022	,858	-1,677	1,720
horas semanales trabajadas para la UASD	2,90	,09	,028 1,62	127,52 130	,978 ,107	,022 3,905	,779 2,405	-1,520 -,853	1,563 8,664
horas semanales trabajadas fuera de la UASD	,192	,66	1,73 -,770	120,82 90,428	,085 ,444	3,905 -4,781	2,252 6,212	-,553 -17,121	8,363 7,560
Horas totales trabajadas	1,77	,18	-,557 -,517	130 79,419	,579 ,607	-5,15469 -5,15469	9,25693 9,97993	-23,4684 -25,0176	13,15903 14,70824

Los resultados de la Tabla 39 luego de aplicar la prueba a las variables cuantitativas para establecer la posible relación de estas variables con el éxito docente arrojaron la siguiente información. La primera variable analizada es la edad del docente. Al relacionarla con el éxito docente, se ha encontrado que éste no se ve afectado significativamente por la edad ($t = -$

.061, $p=.951$). Otra de las variables estudiada en relación con el éxito del maestro, es los años de ingreso del profesor a la institución (tiempo en ésta). Los análisis arrojados por la prueba t, no son significativos ($t=.20$, $p=.837$). Al parecer los años que tiene el maestro laborando no aportan al éxito docente del mismo. Se ha relacionado el número de alumnos aproximados por cuatrimestre con el éxito docente encontrándose que éste no se ve afectado significativamente por dicha variable ($t=1.12$, $p=.26$). Igualmente se estudió la relación de la cantidad de secciones con el éxito docente siendo no significativa ($t=.025$, $p=.980$). Esto mismo ocurrió con las horas semanales trabajadas para la UASD. La cantidad de horas que dedica el profesor a la institución no se relaciona con el éxito docente ($t=1.62$, $p=.107$), así como tampoco la cantidad de horas trabajadas fuera de la UASD ($t=-.79$, $p=.427$). Por último las horas totales trabajadas por el docente tampoco resultó ser significativa con el éxito del profesor ($t=-.55$, $p=.57$).

4.3. Variables Personales asociadas a la Calidad Educativa

Se han planteado en la presente investigación algunas variables que se entiende afectan la calidad de la labor docente de los profesores de la UASD. En concreto la satisfacción y autoestima, los valores, la personalidad y el burnout. En este apartado se presentan los resultados al relacionar las variables planteadas aplicando los análisis estadísticos correspondientes.

Se han calculado mediante coeficientes de correlación de Pearson las correlaciones de las dos medidas de satisfacción (satisfacción laboral y satisfacción con la vida) con cada una de las variables ya citadas y se presentan los resultados en las tablas que se detallan a continuación.

4.3.1. Variables que afectan a la Satisfacción del Personal Docente.

Se han correlacionado las dos medidas de satisfacción con valores, personalidad y autoestima para tratar de identificar si existe alguna influencia de éstas sobre la satisfacción que el maestro uasdiano siente en relación con su labor como docente.

4.3.1.1. Satisfacción con Valores

En la Tabla 40 se muestran los resultados al correlacionar las variables satisfacción/valores y se encontró una correlación positiva significativa al .01 en satisfacción con el trabajo en las tres dimensiones de la variable valores: individualismo, colectivismo y mixtos (individualismo= $r = .289$, $p = .001$; Colectivismo= $r = .374$, $p = .000$ y Mixtos= $r = .363$, $p = .000$). Al parecer estos valores tienen un efecto positivo e los profesores uasdianos. El hecho que el docente se enfoque más hacia sí mismo o por el contrario hacia los demás, se preocupe o no por éstos o por lo que ocurre a su alrededor, influye de igual manera en la satisfacción que siente al realizar su trabajo como docente.

En la satisfacción con la vida ocurrió de manera diferente dado que al parecer los valores no tienen efecto en dicha variable. En este sentido los valores en sus tres dimensiones no afectan en nada en como este se siente con su vida.

En resumen, es puntuar alto en valores lo que aparece relacionado con alta satisfacción en el trabajo, por oposición a aquellos que están bajos en ellos.

Tabla 40. Tabla correlación variables Satisfacción/Valores

VARIABLE		Valores Individualismo	Valores Colectivismo	Valores mixtos
Satisfacción con el trabajo	Pearson	,289**	,374**	,363**
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000
	N	132	132	132
Satisfacción por la vida.	Pearson	,136	,059	-,012
	Sig. (bilateral)	,119	,502	,889
	N	132	132	132

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

4.3.1.2.-Satisfacción con variables de Personalidad

En la Tabla 41 se muestran los coeficientes de correlación entre las dos medidas de satisfacción y los cinco grandes factores de la personalidad de los docentes uasdianos. Estos coeficientes se comentan a continuación.

Tabla 41. Correlación variable de satisfacción con la personalidad

VARIABLE		Extraversión	Amabilidad	Responsabilidad	Neuroticismo	Apertura
Satisfacción con trabajo	Pearson	-,056	,065	,029	,104	,015
	Sig.	,520	,462	,738	,237	,867
	N	132	132	132	132	132
Satisfacción con La vida	Pearson	,188*	,219*	,176*	-,174*	,158
	Sig.	,031	,012	,044	,047	070
	N	132	132	132	132	132

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Al correlacionar las dos medidas de satisfacción con la personalidad a través de las cinco dimensiones que la componen (extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura) se encontraron los resultados que se muestran en la tabla 41. En satisfacción por la vida es que se encuentra alguna correlación significativa. En este caso el nivel de significancia encontrado es al 0,05, en cuatro de las cinco dimensiones que componen dicha variable. Las dimensiones que correlacionaron fueron: extraversión, amabilidad, responsabilidad y neuroticismo. La presencia de estos rasgos de la personalidad en el docente al parecer influye en la satisfacción que este siente por la vida. La dimensión amabilidad es la que más correlaciona de todas ($r = .219$, $p = .012$) lo que podría implicar que los profesores que tienen este rasgo de la personalidad se sienten más satisfechos con su vida, luego le sigue extraversión ($P = .188$, $\text{Sig.} = .031$), seguida por responsabilidad ($r = .176$, $p = .044$) y por último neuroticismo ($r = -.174$, $\text{Sig.} = .047$). No ocurriendo así en satisfacción con el trabajo donde ningunas de las dimensiones correlacionaron con esta variable. Al parecer la presencia de estos rasgos no afecta con la satisfacción que siente el maestro con su labor docente.

4.3.1.3.- Satisfacción con Autoestima General

En la Tabla 42 se presentan las correlaciones de satisfacción y la autoestima personal.

Tabla 42. Correlaciones entre las variables de satisfacción y la autoestima general

VARIABLE		Autoestima General
Satisfacción por el trabajo	Pearson	,086
	Sig. (bilateral)	,329
	N	132
Satisfacción por la vida	Pearson	,838**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	132

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Al estudiar la autoestima general y su relación con las dos medidas de satisfacción se obtuvieron los resultados presentados en la tabla 42, los cuales indican que no hay relación entre la autoestima general del maestro y la satisfacción de éste con su trabajo como docente ($r = .086$, $p = .329$). Mientras que en satisfacción por la vida si hubo una alta correlación con la autoestima general ($r = .838$, $p = .000$), lo que indica, al parecer, que el sentimiento de valía sobre sí mismos tiene relación en cómo ellos se sientan con su vida.

4.3.2. Variables que afectan al Desgaste Laboral

La labor docente tiene niveles de exigencia que implican una vinculación estrecha y directa con el objeto del propio trabajo, en este caso el estudiante, que conjuntamente con otros factores propios de la institución educativa provocan en el docente un desgaste laboral. En el siguiente apartado se trata de identificar si existe alguna relación entre el desgaste que pueden presentar los profesores de la UASD y los valores que éstos tengan, así como con la personalidad y autoestima de los mismos. A continuación las tablas que presentan los resultados al identificar la correlación mediante la prueba de Pearson.

4.3.2.1. Burnout con valores

Se correlacionaron las tres dimensiones que componen el burnout (cansancio, despersonalización y realización personal) con las tres de valores (valores individualismo, colectivismo y mixtos) y se presentan en la Tabla 43.

Tabla 43. Correlaciones burnout y valores

VARIABLE		Valores Individualismo	Valores Colectivismo	Valores mixtos
Cansancio	Pearson	-,133	-,175*	-,162
	Sig. (bilateral)	,128	,044	,063
	N	132	132	132
Despersonalización	Pearson	,088	,008	-,016
	Sig. (bilateral)	,313	,927	,852
	N	132	132	132
Realización Personal	Pearson	,257**	,349**	,312**
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,000
	N	132	132	132

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Los resultados al correlacionar las dimensiones de la variable burnout con las dimensiones de la variable valores se presentan en la Tabla 43 los cuales describen que se encontró correlación negativa entre las dimensiones cansancio-colectivismo ($r = -.175$, $p = .044$). Estos resultados reflejan que los docentes que tienen estos valores colectivistas tienden a mostrar menos cansancio. Se encontró también correlación al nivel de ,001 en las tres dimensiones de valores (individualismo $r = .275$, $p = .003$; colectivismo $r = .349$, $p = .000$ y mixtos $r = .312$, $p = .000$), esta vez, con la dimensión de realización personal del burnout. Al parecer los valores que el docente ostente pueden afectar de manera positiva y significativa el sentimiento de realización personal de éste. Se podría decir que estos valores orientan, hasta cierto punto su actividad profesional, lo que implica en consecuencia que los profesores para evaluar su realización personal utilizan, criterios propios, criterios estipulados socialmente, y una mezcla de ambos.

4.3.2.2. Burnout y Personalidad

Se correlacionaron las tres dimensiones que componen el burnout (cansancio, despersonalización y realización personal) con las cinco de personalidad (extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura) y se presentan en la Tabla 44.

Tabla 44. Correlaciones de las dimensiones de burnout y las características de personalidad

VARIABLE		Extraversión	Amabilidad	Responsabilidad	Neuroticismo	Apertura
Cansancio	Pearson	-,066	-,273**	-,107	,492**	-,171*
	Sig.	,455	,002	,221	,000	,050
	N	132	132	132	132	132
Despersonalización	Pearson	-,263**	-,368**	-,284**	,460**	-,276
	Sig.	,002	,000	,001	,000	,001
	N	132	132	132	132	132
Realización Personal	Pearson	,287**	,351**	,437**	-,309**	,603**
	Sig.	,001	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Los resultados presentados en la tabla 44 al correlacionar las tres dimensiones del burnout con las cinco dimensiones de la personalidad en los profesores que fueron parte de la muestra estudiada, arrojaron relaciones significativas entre algunas de ellas. La primera dimensión de burnout afectada es la de cansancio, ésta dimensión correlacionó de forma negativa con dos de las dimensiones de personalidad, con amabilidad ($r = -.273$, $p = .002$) y apertura ($r = -.171$, $p = .050$). Según estos datos y por los niveles de significancia de los mismos, los que son más amables presentan menos cansancio y en los que muestran apertura se presenta, igualmente, aunque en menor grado. La dimensión de cansancio también correlacionó, aunque no de forma negativa con la dimensión de neuroticismo de la personalidad ($p = .492$; $p = .000$) indicando que hay una fuerte influencia de este rasgo con el hecho de que el maestro pueda sentir cansancio. Las personas que presentan el rasgo de neuroticismo son ansiosas,

emocionalmente inestables, se preocupan con facilidad y están a menudo de mal humor o deprimidas.

La segunda dimensión del burnout que se correlacionó con los cinco rasgos de la personalidad es la despersonalización. Esta dimensión correlacionó con cuatro de las dimensiones de personalidad, de las cuales en tres lo hizo de forma negativa. Las correlaciones fueron significativas al nivel .01 y de forma negativa lo hizo con Extraversión ($r = -.263$; $p = .002$), Amabilidad ($r = -.368$; $p = .000$) y Responsabilidad ($r = -.284$; $p = .001$). Los más extrovertidos muestran menos despersonalización, al igual que los más amables y los más responsables. El cuarto rasgo de la personalidad con el cual correlacionó la despersonalización fue con neuroticismo ($r = .460$; $p = .000$), al parecer los docentes que presentan este rasgo están más propensos a desarrollar este sentimiento de indiferencia y distancia en relación al objetivo y utilidad del trabajo que realizan, no habiendo por lo tanto una implicación personal positiva en el proceso de la tarea que realiza.

La tercera y última dimensión del burnout, la realización personal, al hacer la correlación con las dimensiones de personalidad tuvo una significación al .01 en las cinco dimensiones de la personalidad. Sólo hubo una que correlacionó de forma negativa y fue el Neuroticismo ($r = -.309$; $p = .000$), lo que indica que al parecer los más neuróticos muestran menos realización personal. En las demás dimensiones se obtuvieron las siguientes correlaciones: Extraversión, $r = .287$, $p = .001$; Amabilidad, $r = .351$, $p = .000$; Responsabilidad, $r = .437$, $p = .000$ y Apertura $r = .603$, $p = .000$. La presencia de estos rasgos al parecer contribuye en la realización personal de los docentes, las personas que son abiertas, amables, responsables y tienen apertura podrían sentirse más satisfechos al haber alcanzado los objetivos que se han propuestos y tienen la tendencia a una alta autoestima profesional.

4.3.2.3. Burnout con Autoestima

Se correlacionaron las tres dimensiones que componen el burnout (cansancio, despersonalización y realización personal) con la autoestima del docente, se obtuvieron los resultados que se presentan en la Tabla 45.

Tabla 45. Correlaciones burnout y la medida de personalidad

VARIABLE		Autoestima General
Cansancio	Pearson	-,258**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	132
Despersonalización	Pearson	-,263**
	Sig. (bilateral)	,002
	N	132
Realización Personal	Pearson	,120
	Sig. (bilateral)	,172
	N	132

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

La autoestima general es una variable que influye en el individuo en los diferentes ámbitos en los que éste se desenvuelve. En el caso del docente uasdiano se estudió la correlación de esta variable con el burnout para identificar la posible correlación entre ellas. En la tabla 45 se muestra que hubo una correlación en dos de las dimensiones del burnout con la autoestima y lo hizo de forma negativa. La dimensión Cansancio ($r=-.258$, $p= .000$) y Despersonalización ($r=-.263$, $p= .002$) fueron las dimensiones que correlacionaron.

Estos resultados indican que al parecer los docentes con buena autoestima tienden a no presentar el agotamiento emocional y la pérdida de recursos emocionales que produce el padecer la dimensión de cansancio que es parte del burnout. En el caso de la despersonalización puede inferirse por los resultados que cuando el profesor tiene autoestima general contribuye a no presentar esa deshumanización y actitudes negativas de insensibilidad y cinismo hacia las personas que son objeto de su propio trabajo, como en este caso son los estudiantes.

4.3.3. Variables que contribuyen al éxito docente entre el alumnado

Para estudiar las variables que contribuyen al éxito docente entre el alumnado se utilizó la prueba t de Student, obteniéndose los resultados de la Tabla 46 que se muestra a continuación:

Tabla 46. Pruebas t de Student con variables que contribuyen al éxito docente

	Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Valores Individualismo	,007	,934	,207	130	,836	,01554	,07489	-,13261	,16369
			,211	106,467	,833	,01554	,07356	-,13030	,16137
	,350	,555	-	130	,733	-,02145	,06263	-,14536	,10246
Valores Colectivistas			,342						
			-119	,961	,716	-,02145	,05883	-,13794	,09504
			,365						
VMIXTOS	1,617	,206	-,20	130	,838	-,01010	,04936	-,10775	,08756
			-,20	95,732	,841	-,01010	,05018	-,10971	,08952
	1,878	,173	-	130	,339	-,11854	,12343	-,36273	,12566
			,960						
Autoestima general			-	69,817	,396	-,11854	,13884	-,39545	,15838
			,854						
	,047	,830	,364	130	,717	,04565	,12553	-,20270	,29400
Extraversión (B5)			,355	93,168	,724	,04565	,12871	-,20993	,30123
	,096	,758	-2,7	130	,007	-,26319	,09680	-,45469	-,07169
Amabilidad (B5)			-107	,807	,006	-,26319	,09468	-,45087	-,07551
			2,70						
	,305	,582	-,41	130	,682	-,04191	,10204	-,24379	,15997
Responsabilidad (B5)			-110	,623	,673	-,04191	,09893	-,23794	,15413
			,424						
	,001	,980	,131	130	,896	,01476	,11233	-,20748	,23699
Neuroticismo (B5)			,132	101,293	,896	,01476	,11217	-,20774	,23726
	1,167	,282	-,17	130	,899	-,01503	,11839	-,24924	,21918
Apertura (B5)			-,12	91,815	,902	-,01503	,12194	-,25722	,22716
	3,566	,061	,973	130	,332	,19049	,19577	-,19681	,57779
Cansancio			,919	84,063	,361	,19049	,20729	-,22172	,60270
	,084	,773	-,39	130	,692	-,07172	,18074	-,42928	,28584
Despersonalización			-108	,218	,685	-,07172	,17656	-,42168	,27824
			,406						
	2,372	,126	-,76	130	,449	-,10285	,13535	-,37064	,16493
Realización personal			-,69	74,871	,491	-,10285	,14874	-,39916	,19346

Los resultados de la Tabla 46 luego de aplicar la prueba t a las variables estudiadas para establecer la posible relación de estas variables con el éxito docente se describen a continuación:

Se relacionaron las tres dimensiones de la variable Valores (individualismo, colectivismo y mixtos) con el éxito docente, encontrándose que ninguno de ellos se relacionó significativamente: individualismo $t = .207$, $p = .836$; colectivismo $t = -.342$, $p = .733$; mixtos $t = -.205$, $p = .838$.

Otra de las variables estudiada en relación con el éxito del maestro, es la autoestima general del mismo. Los resultados arrojados por la prueba t , no son significativos ($t = -.960$, $p = .837$). Al parecer la autoestima general que tenga el profesor no se relaciona con el éxito docente del mismo.

También se siguió el mismo procedimiento con las cinco dimensiones de la variable personalidad. De las cinco dimensiones, la de extraversión, responsabilidad, neuroticismo y apertura no tuvieron resultados significativas con el éxito docente (extraversión: $t = .364$, $p = .717$; responsabilidad: $t = -.411$, $p = .682$; neuroticismo $t = .131$, $p = .896$ y apertura: $t = -.127$, $p = .899$), sólo la dimensión amabilidad obtuvo niveles de significancia para poder hablar de una relación entre ellas debido a sus resultados $t = -2.71$, $p = .007$. La amabilidad del maestro parece ser un rasgo que puede aportar a su éxito docente.

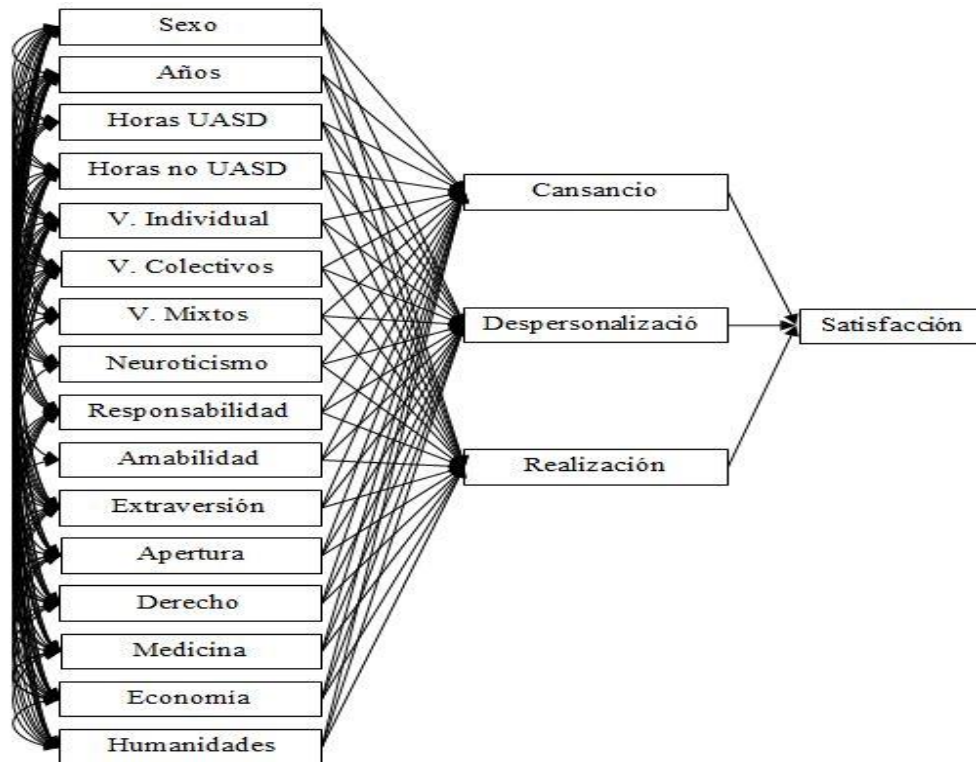
La última variable asumida para análisis es la dimensión cansancio de la variable burnout. Al aplicar la prueba t de Student los resultados no fueron significativos por lo que al parecer el cansancio no tiene relación con el éxito docente.

4.4.- Un modelo estructural integrador

A partir de los resultados anteriores, se puede tener un panorama sobre las variables que están jugando papeles importantes en la calidad docente. Se puede, por tanto, y aunque sea de forma relativamente exploratoria, plantear un modelo de relación predictiva entre variables, que las integre. La forma de llegar a este modelo es parcialmente sustantiva (relaciones que se esperan por los modelos teóricos valorados en la introducción) y parcialmente exploratoria (basada en los resultados bivariados previos hallados hasta ahora). El objetivo de la integración es valorar la capacidad predictiva sobre las variables resultado más relevantes y, todo ello, controlando por los efectos en contexto multivariante.

Inicialmente se plantea un modelo a priori (Figura 11) donde se cuenta con una serie de variables independientes, tales como sexo, edad, horas de trabajo dentro y fuera de la universidad, valores individuales, autoestima, los cinco grandes factores de personalidad, y la facultad de pertenencia, en este caso derecho, medicina, economía o humanidades. El modelo plantea que estas variables exógenas, que representan tanto condiciones personales como del trabajo, tienen capacidad predictiva sobre el burnout (cansancio, despersonalización y realización), cuyas dimensiones actúan como mediadoras entre las primeras y la satisfacción. En este primer modelo se asume que todas las variables independientes/exógenas se encuentran correlacionadas.

Figura 11. Modelo inicial de predicción de la satisfacción laboral a través del burnout en docentes universitarios

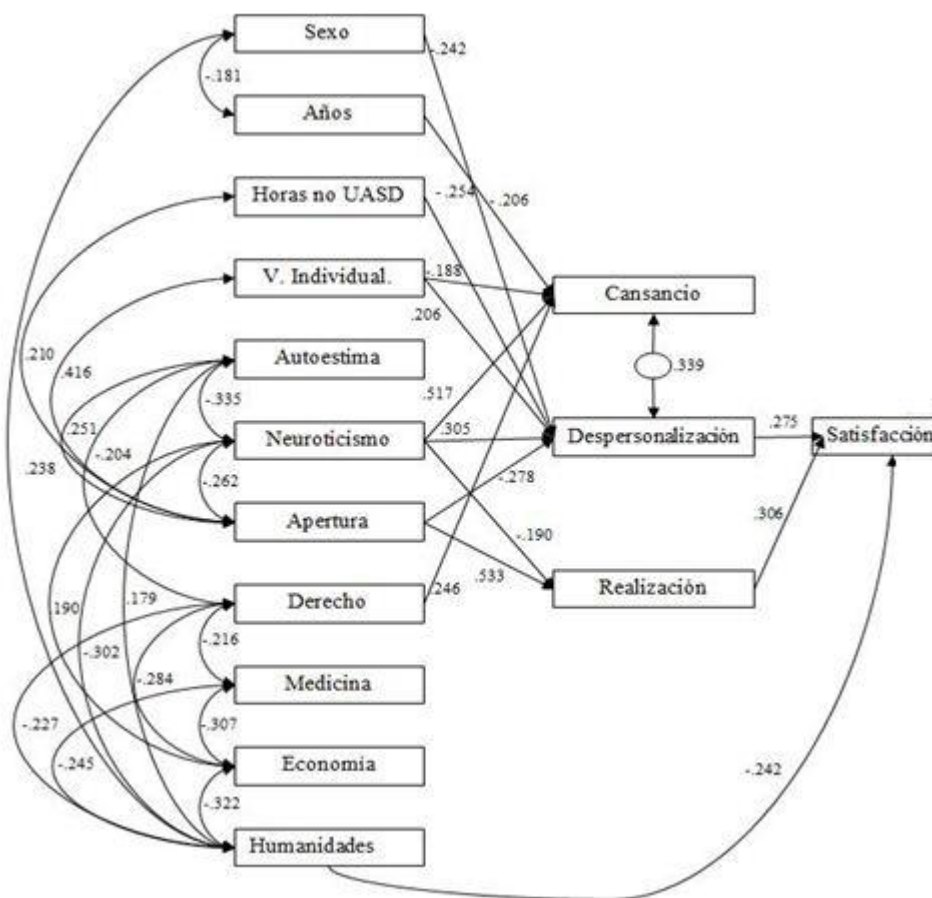


*Nota: se han omitido las correlaciones entre los errores de las dimensiones de burnout en la figura para simplificar la comprensión del modelo.

Tras la puesta a prueba del modelo inicial, que presentaba un ajuste claramente inadecuado ($\chi^2(34) = 234.34$, $p < .0001$), $CFI = .713$, $GFI = .913$, $SRMR = .068$ y $RMSEA = .212$ [IC 90% .186 a .237]) se realizaron algunas modificaciones para lograr un ajuste correcto. Las modificaciones consistieron en eliminar relaciones no significativas y prácticamente nulas y la introducción, de acuerdo a las sugerencias del test de multiplicadores de Lagrange (LM

test), de algún efecto adicional. Además, las variables exógenas que no guardaron ninguna relación con burnout o satisfacción en absoluto (tres dimensiones se eliminaron del modelo, con el objetivo de simplificarlo. Esto dio lugar al modelo final, que tuvo muy buen ajuste: $\chi^2(10) = 25.215$, $p < .01$, CFI = .964, GFI = .977, SRMR = .029 y RMSEA = .108 [IC 90% .056 a .160]. El modelo definitivo se muestra en la Figura 12, donde sólo aparecen las relaciones estadísticamente significativas para facilitar su interpretación.

Figura 12. Modelo final de predicción de la satisfacción laboral a través del burnout en docentes universitarios.



*Nota: se han omitido las correlaciones entre los errores de las dimensiones de burnout en la figura para simplificar la comprensión del modelo, salvo entre cansancio y despersonalización.

En primer lugar, se puede observar que no todas las variables independientes tuvieron un efecto significativo sobre el burnout. De este modo, el cansancio únicamente se vio afectado negativamente por la edad y los valores del individuo, y positivamente por el neuroticismo (con el efecto más potente) los profesores de la facultad de derecho declararon sentirse significativamente más cansados. En conjunto, los predictores del cansancio explicaron un

35.2% de la varianza de éste. La dimensión de despersonalización se vio afectada por el sexo, las mujeres estaban menos despersonalizadas que los hombres, las horas de trabajo fuera de la universidad (cuanto más se trabajaba fuera, menos despersonalizados se estaba) y la apertura, de forma negativa y, de nuevo, por los valores y el neuroticismo de forma positiva. El efecto conjunto de todos ellos alcanzó un porcentaje de varianza explicada del 38%. Por su parte, la realización sólo se vio afectada significativamente por el neuroticismo, a más neuroticismo menos realización, y la apertura, relacionada positivamente con la realización. El porcentaje de varianza de la realización explicada por todos estos efectos alcanzó un 41.5%.

En segundo lugar, en cuanto al carácter mediador de las tres dimensiones de burnout, fueron la despersonalización y la realización quienes tuvieron un efecto positivo y directo sobre la satisfacción, perdiendo el cansancio su relación estadísticamente significativa con esta variable final. Puede destacarse el efecto negativo y directo que ejerció la pertenencia de los docentes a la Facultad de Humanidades sobre la satisfacción (se mostraron más insatisfechos que los del resto de facultades), habiéndolo de incluir en el modelo para su adecuado ajuste. El conjunto de predictores de la satisfacción laboral explicó un 20.2% de ésta.

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSION

V.- Discusión y Conclusiones

La calidad de vida es la percepción del individuo sobre su posición en la vida, en el contexto de la cultura y sistema de valores en el cual él vive, y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares e intereses (OMS, 1994, en Guevara y Domínguez, 2011). En ella influirán los elementos del sistema con los cuales convive el individuo y su propia realidad como sujeto integral.

Es un constructo que abarca tanto lo objetivo como lo subjetivo y que puede estudiarse desde diferentes ámbitos, en este caso la calidad de vida en el trabajo. Para esta investigación se consideró como sujeto de investigación a los docentes universitarios y como contexto laboral la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). El hecho de que en ese contexto se conjuguen aspectos propios del individuo con aspectos propios de la institución al interactuar produce efectos que pueden afectar la calidad de vida de sus docentes. Factores personales relevantes como la satisfacción, personalidad, burnout y valores, que al conjugarse con variables como la edad, sexo, los años de labores en la institución, la cantidad de grupos a los que se imparte clases, las horas dedicadas a actividades laborales, tanto a lo interno como a lo externo de la UASD, pueden tener un efecto positivo o negativo en el desempeño y calidad tanto de su práctica docente, como de su calidad de vida en general.

La identificación del modo en que interactúan estas variables permitiría, entre otras cosas, identificar la satisfacción del docente, establecer rasgos de personalidad más relevantes, presente en ellos, analizar la presencia del burnout y los valores predominantes en los mismos. Con estos resultados se habrá de contribuir al mejoramiento del perfil del docente que ingresa a la UASD, además de que se subraya la realidad que vive la universidad estatal y cómo esta realidad la está afectando, por lo que se plantean, a modo de sugerencia algunas posibles alternativas.

Esta investigación tuvo como objetivo general: Identificar los factores personales relevantes (satisfacción, personalidad, burnout y valores) de la calidad de vida docente en profesores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, la relación entre dichos factores, y la relación de éstos con variables sociodemográficas tanto personales como de la vida en la institución educativa (por ejemplo, edad, sexo, dedicación, tanto internamente en la UASD

como fuera de ella). De este objetivo general se desprendieron los objetivos específicos que puntualizaron los aspectos que se consideraron importantes para el presente estudio.

El primer objetivo específico se logró al extraer de la elección realizada por los estudiantes, una lista con profesores de diferentes facultades y escuelas docentes que cumplieran o no con la definición suministrada de buen profesor, según la percepción de los estudiantes encuestados. Esta lista permitió recabar, a través de los instrumentos aplicados, la información necesaria para comprobar los objetivos específicos planteados.

El segundo objetivo específico consistió en determinar los rasgos de personalidad predominantes en los profesores de la UASD. Los resultados muestran dos rasgos que puntuaron un poco más alto que los demás: Amabilidad y apertura.

En el caso de los profesores que cumplieran con el criterio de buen profesor, el rasgo amabilidad fue el que puntuó ligeramente por encima. Al comparar estos resultados con planteamientos de algunos autores que estudian la temática y que fueron abordados en el marco teórico de este estudio e igualmente algunas investigaciones realizadas del tema se puede confirmar la coincidencia en los mismos. Santana (2004) cuando clasifica en tres las características que debe tener un profesor universitario (características personales, profesionales y culturales) dentro de las características personales menciona el autor: la responsabilidad, ser amable, cuidadoso y preocupado por el rendimiento de los estudiantes. En el resultado de los estudios de Cabalín y Navarro (2008) el concepto amabilidad estuvo dentro del segundo grupo en las palabras con mayor peso semántico.

El rasgo apertura estuvo presente en ambos grupos, cumple y no cumplen con el criterio de buen profesor. Estos resultados coinciden con los estudios de Pozo et al (2000), en lo concerniente específicamente al rasgo apertura y en relación a que este rasgo se encuentra en profesores ideales (que para esta investigación son los que cumplen con la características de buen profesor) en donde los hallazgos de su investigación sugieren que las características de los profesores ideales van orientadas a los conocimientos relevantes, las actitudes ético-morales y las habilidades didácticas. Dentro de las actitudes ético-morales, entre otras características señalan la apertura al cambio.

Estos rasgos predominantes (amabilidad y apertura) en los profesores de la UASD son de vital importancia como soporte del proceso enseñanza aprendizaje. El rasgo amabilidad posibilita los vínculos psicosociales, lo que es fundamental en el maestro, ya que debe interactuar constantemente con sus estudiantes. El profesor debe tener un buen manejo de sus relaciones interpersonales en favor de comunicar conocimiento y emociones a sus alumnos (Zabala, 2003).

Al comparar estos resultados con lo planteado en el documento marco elaborado para el rediseño curricular del 2010 para la institución, coincide en uno de los puntos señalados dentro de las características propuestas para perfil docente requerido de los profesores de la UASD y es el referente a las relaciones interpersonales que éste debe poseer, que le permitan mantener y estimular en sus estudiantes relaciones psicoafectivas para estimular en ellos su desarrollo.

En dos de los rasgos restantes: extraversión y responsabilidad, la media para ambos grupos quedó en el punto intermedio, lo que en el entendido de la investigadora es necesario considerar, muy especialmente en el caso de la responsabilidad, ya que este rasgo es sumamente necesario para contribuir de manera más eficiente con su labor como docente, no solo de manera personal sino institucional con los lineamientos, normas y exigencias de la universidad. López (2003) se refieren al rasgo de responsabilidad como el grado de organización, pertenencia, control y motivación en tareas dirigidas a alcanzar un objetivo o una meta que tiene la persona.

Observando las facetas que lo componen (competencia, orden, sentido del deber, necesidad de logro y deliberación) se puede notar que la responsabilidad no es sólo cumplir, va más allá, incluye sentimientos y valores de la propia persona, en este caso del maestro, ya que involucra según las facetas: sentimientos que tiene la persona sobre sus propias competencias, el hecho de ser cuidadoso con lo que hace, involucra los principios ético-morales, el compromiso sentido por la persona para hacer lo que tiene que hacer aun considerando que la tarea puede ser aburrida o sin sentido y por último el reflexionar cuidadosamente antes de realizar o hacer cualquier actividad o toma decisión.

El hecho de que este rasgo no obtuviera niveles más altos responde a la misma inquietud de la investigadora en la forma en cómo el docente cumple con su rol y el efecto negativo que tiene en los estudiantes, doblemente: una por el hecho de que no se predica con el ejemplo y se pueden transmitir formas de comportarse y valores ajenos a los que la universidad promueve, tal como consta en el artículo 9, acápite “f” sobre los valores en los que está sustentada la UASD, la responsabilidad es uno de ellos y la otra es que se afecta la calidad de la enseñanza que se recibe. Las quejas de los estudiantes de la UASD en torno a sus profesores son un secreto a voces, tal como se planteó en la introducción de este estudio.

En el caso de la extroversión, si la amabilidad (que fue uno de los rasgos que ligeramente puntuó por encima de los demás) hace énfasis en la calidad de la interacción social, la extraversión lo hace en la cantidad e intensidad. Este rasgo incluye no sólo la capacidad para hacer amigos, sino que sus facetas (cordialidad, gregarismo, asertividad, actividad, búsqueda de emociones y emociones positivas) (López, 2003) abarcan el que las personas puedan involucrarse en múltiples actividades, como es el caso de los maestros, que no sólo es impartir docencia, el proceso enseñanza aprendizaje es antes, durante y después sin contar lo del pluriempleo, involucra además la necesidad de estar con otros, la necesidad de estar siempre haciendo algo y el experimentar estados de felicidad y alegría.

El último rasgo que es el de neuroticismo, la media sí quedó en valores próximos a las puntuaciones bajas, tal como se presentó en los resultados los docentes de la UASD no sienten presentar las características propias de este rasgo en sus diferentes facetas (ansiedad, hostilidad, depresión, impulsividad y vulnerabilidad). Aunque es consideración de la investigadora que necesariamente estos resultados, en el caso de los profesores de la UASD, no implica una adecuada estabilidad emocional y se requeriría ahondar más al respecto.

Para concluir con este segundo objetivo en opinión de la investigadora, el hecho de que los rasgos que componen la personalidad de los profesores de la UASD, según el modelo de los cinco grandes rasgos, no hayan quedado en parámetros negativos, tampoco es alentador el que quedaran en un punto intermedio, por lo menos en el de responsabilidad que es fundamental.

El tercer objetivo que consistió en establecer la presencia del síndrome del burnout en los maestros de la UASD, permitió establecer que dicho síndrome no está en la población estudiada. En las dimensiones que lo componen, analizadas de manera individual se pudo observar en relación a la dimensión de cansancio que la presencia es mínima, por lo menos una vez al año han sentido este sentimiento de cansancio, algo que resulta natural dado que el docente debe realizar de manera simultánea diversas tareas que van desde la constante interacción con los estudiantes, tener que elaborar programas, evaluar constantemente de diferentes formas y en diferentes momentos, participar en actividades docentes y actos protocolares de la institución. Lo ideal es que este malestar no se incremente con el paso de los años.

Si se considera los planteamientos de los modelos de Leiter y Maslach (1988); Leiter (1993); Lee y Ashforth (1993) y Gil-Monte y Peiró (1995) en donde un común denominador entre ellos es el agotamiento emocional (cansancio) como punto de partida dentro de las fases de desarrollo del síndrome de burnout, sería necesario prestar atención a estos resultados con el propósito de evitar que este sentimiento siga en aumento y crear estrategias de afrontamientos que permitan al docente manejar los estresores que lo llevan a dicho agotamiento.

Otra dimensión que, igualmente no estuvo presente en los profesores de la muestra estudiada es la despersonalización. De acuerdo con los resultados obtenidos, ambos grupos (cumple y no cumple) no presentan sentimientos y actitud negativa hacia sus estudiantes, dado que la puntuación estuvo en el parámetro inferior de la escala.

Estos resultados son similares a los hallazgos de Carlotto (2003) en su estudio no se evidenció diferencias significativas en la dimensión de despersonalización en la muestra estudiada.

La última dimensión estudiada es la de realización personal. Existen en los profesores de la UASD un alto grado de realización personal. No se evidenció diferencias entre los que cumplen y no cumplen.

El sentimiento de realización personal adiciona un sentir de bienestar y seguridad que en consonancia con la autoestima positiva facilitan el desarrollo de la personalidad resistente.

Al comparar los datos arrojados con la hipótesis de partida de la investigadora de que los profesores que no cumplen con los criterios de buen profesor presentarían menos burnout que los que cumplen no se confirmó, ya que no hubo diferencias significativas entre la muestra de docentes bajo estudiado.

De hecho por la propia convicción que tiene la investigadora de que las características personales de algunos profesores, de dejadez y el no sentirse comprometidos con la labor docente, acompañados de las realidades de la institución, implicaría poco involucramiento en la cotidianidad universitaria y por lo tanto menos estrés o presión en el ejercicio de su práctica docente, pero al parecer los profesores de la UASD, quizás, han creado sus propios mecanismos de afrontamiento ante la realidad con la cual hay que convivir día a día, de excesiva población estudiantil, poco presupuesto estatal y por lo tanto carencias económicas de toda índole, una excesiva mecanización de su estructura organizativa, entre otras.

Si se combina estrategias de afrontamiento efectivas y si dispone de las habilidades profesionales necesarias para alcanzar el éxito en las tareas docentes, el profesor puede llegar a mostrar conductas generativas, que a su vez le proporcionen un sentido al esfuerzo (aumentar su realización personal) (Fernández, 2011). El maestro que es generativo encuentra su práctica docente satisfactoria y este hecho beneficia evolutivamente a las dos generaciones involucradas (profesor y alumno) pues cumple la doble función de guía para la siguiente generación y satisface de la necesidad del adulto de sentirse necesitado.

La investigadora al inicio de este estudio planteó las razones que le inquietaban en torno a los docentes universitarios de la UASD y que le llevaban a realizar la presente investigación. Entre las inquietudes planteadas se encontraba la generatividad del docente y aunque no es un variable planteada en los objetivos de la misma, se hace necesario tocar la vinculación con el tema.

Evans (2009) refiere que la generatividad se convertiría así en un factor preventivo del síndrome de burnout al posibilitar que el profesor interprete sus motivaciones, metas y acciones en un marco más amplio que resulta congruente con su propio desarrollo personal.

Pero la realidad es que no siempre ni los niveles de interés y compromiso por parte de los docentes están presentes, ni la acción generativa por lo que podría hablarse de un estancamiento generativo y llevar a que probablemente aparezca entonces el estudiado "malestar docente" (Serra, 1999). Por lo que la ausencia de un desarrollo generativo de los docentes podría considerarse como un antecedente evolutivo del burnout y junto con los estresores que pudieran estar presentes, acelerarían su aparición.

En el caso de la generatividad en profesores uasdianos, en un estudio comparativo entre profesores de dos escuelas docentes (arquitectura y pedagogía) se encontró que ambos grupos mostraron preocupación generativa (Ureña, 2008). Estos resultados y el hecho de que el síndrome de burnout no esté presente en los docentes de la UASD coinciden con lo planteado por Evans (2009).

El cuarto objetivo consistía en verificar los niveles de autoestima general presentes en profesores de la UASD y se encontró que ambos grupos de docentes presentan una autoestima aceptable, ya que en la escala utilizada para medir este aspecto la puntuación alcanzada por ambos grupos (C-NC), la media no quedó en el valor positivo máximo de la escala (4), pero sí el punto más cercano a la misma (3). Lo cual no coincide con la hipótesis de la investigadora que consideraba que los profesores que cumplen puntuarían por encima de los que no cumplen.

La autoestima se relaciona con el sentido del valor subjetivo que el propio individuo se adjudica como persona y al peso que éste le da a lo que los demás perciban de él y tiene efectos en todos los ámbitos de la vida de la persona, tanto positivos, si la autoestima es positiva, así como negativos si la autoestima es negativa. Es un sentimiento profundo que tiene sus orígenes en la infancia y tiene relación con la percepción que se hace de la estima que los demás tienen de nosotros (Hué, 2012).

En el caso de los docentes, un profesor con baja autoestima no actúa en las mejores condiciones para la formación de sus alumnos, ni para su propio proceso de aprendizaje continuo, su desarrollo profesional y la práctica de la enseñanza. De manera particular afecta aquellas actuaciones didácticas que favorecen la motivación y la creatividad de sus alumnos, así como de su propia motivación y creatividad (Herran, 2004).

El hecho de que la autoestima no haya quedado ubicada en parámetros de valores negativos de la escala utilizada tiene un efecto favorable tanto para el propio profesor como para la universidad, pero igualmente el que no quedara en valores más elevados también tiene una lectura, posiblemente valorar la fragilidad que pudiese tener la misma.

El planteamiento de la investigadora coincide con lo expresado por Herran (2004) en el sentido de que para cualquier docente, su propia autoestima es un tema importante, sobre todo si ésta es insuficiente o frágil.

La práctica educativa requiere de la mejor formación docente posible. Pero esa formación entrecruza con aspectos que no son meramente de conocimientos, sino que además tienen que ver con algunos factores de la personalidad que pueden ser especialmente relevantes en la práctica de la profesión: la autoestima docente es uno de ellos, ya que redundaría en un docente seguro y capaz de emprender procesos didácticos, de desarrollo profesional y personal con mayores garantías de éxito, igualmente poder hacer frente y salir airoso a las dificultades tanto personales como institucionales. Un docente con una autoestima bien articulada está en mejores condiciones para favorecer la formación de sus alumnos.

El quinto objetivo se orientaba a analizar la satisfacción con el trabajo y la satisfacción con la vida de los maestros uasdianos, los datos obtenidos presentaron que los profesores de la UASD en sentido general sienten altos niveles de satisfacción con su labor docente, quizás no una satisfacción plena, pero sí en niveles muy positivos, no así en la satisfacción con la vida, en donde sí hubo algunas diferencias.

Los datos obtenidos coinciden con los resultados de la encuesta realizada por Marchesi (2007) en donde a pesar de los docentes sentir su trabajo poco valorado se sentían altamente satisfechos con el mismo. Igualmente hay una semejanza con lo que concluye Herranz

(2004) al analizar diferentes investigaciones sobre satisfacción del docente y encontrar que a pesar de la existencia de intensas transformaciones y la aparición de numerosos estresores laborales en la educación superior los profesores no dejan de sentir satisfacción por su trabajo.

Los hallazgos de Casilla (2007) son similares a los anteriores, dado que encontró que los profesores de la Universidad Pontificia de Salamanca mostraban satisfacción profesional positiva en la mayoría de los aspectos relacionado con su función docente. Los planteamientos de estos autores son similares en cuanto al hecho de que a pesar de existir condiciones que pudiesen justificar la insatisfacción laboral de los profesores, no ocurre así ni en la ya citada como tampoco en ésta.

Lo que plantean los referidos autores va en consonancia con lo que considera, igualmente, la investigadora en relación al hecho de que ciertas condiciones del entorno que competen básicamente a aspectos provistos por la organización, en este caso la universidad, así como del propio docente, pudiesen influir en la satisfacción de los profesores.

En el caso de los maestros de la UASD, en el estudio realizado por Cornielle (2015)., se encontraron factores de riesgos psicosociales que afectan y atentan contra la salud de los docentes de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura, debido a que el medio ambiente, las características de la institución, la carga laboral y los recursos económicos (salarios, bonos, entre otros) presentaban una relación lineal no proporcional en las manifestaciones observadas por el investigador.

No obstante, en sentido general, la población estudiada consideró que aunque las condiciones laborales no son pertinentes para ellos, reconocen que la institución ofrece la posibilidad de crecer en el ámbito personal y profesional, con ciertos niveles de dificultades, además de que trabajar en una institución con tanta historia y prestigio representa un privilegio, lo que implícitamente refleja cierto grado de satisfacción en dichos maestros.

Al parecer, al igual que en los estudios citados no existe ese efecto directo de las condiciones laborales en la satisfacción del profesor, por lo que es rechazada, parcialmente, la hipótesis planteada por la investigadora, ya que los hallazgos muestran que existe una

satisfacción laboral aceptable, pero no hay diferencias entre los que cumplen y los que no cumplen. Se partía del supuesto de que los que cumplen se sentirían más satisfechos.

Al parecer las dificultades y carencias de la institución no están influyendo de forma negativa en cómo los docentes se sienten en torno a su trabajo. Coincidiendo con Corniell (2015), es parecer de la investigadora que el hecho de ser parte del staff del cuerpo profesoral de la UASD, la primera universidad del nuevo mundo y universidad estatal con más prestigio y estatus, además de ser un referente social histórico de ideologías y luchas populares, el pertenecer a ella genera el orgullo de decir que se es profesor de la UASD, añade un grado de satisfacción, sin dejar de lado los beneficios económicos en cuanto al pago por hora, dado que es una de las instituciones de educación superior que mejor salario paga a sus docentes, así como la posibilidad de ascender laboralmente a través de las categorías profesoras u ocupando posiciones administrativas.

Esa satisfacción mostrada aún a pesar las condiciones adversas pudiera explicarse igualmente desde lo planteado por (Bosch, 2012). Este autor reflexiona en que si esa satisfacción mostrada no tendría que ver más con la necesidad que tienen los profesores de sentirse orgullosos de su supuesto éxito, dado que rara vez dan su trabajo a evaluar a aquellos que directamente reciben su enseñanza, los estudiantes.

Estos planteamientos pueden ser apoyados, igualmente, por lo propuesto por Gil-Monte y Peiró (2009), en algunos de los puntos señalados, cuando explica las dimensiones de la satisfacción desde una perspectiva factorial y las aísla en satisfacción intrínseca, satisfacción con la supervisión o estilo de dirección, satisfacción con la organización y dirección de la misma, satisfacción con la posibilidad de ascenso, satisfacción con los colaboradores, la satisfacción con las condiciones de trabajo (físicas y psíquicas), la satisfacción con las recompensas y recomendaciones, y la satisfacción con el reconocimiento.

A consideración de la investigadora dentro de las dimensiones que plantea Gil-Monte y Peiró (2009), existen dos que encajan perfectamente en los planteamientos anteriores y es la satisfacción con la posibilidad de ascenso, con las recompensas, y con el reconocimiento.

Los resultados en la variable satisfacción con la vida, en los profesores de la UASD, muestran una satisfacción aceptable en sentido general y una diferencia, aunque no muy significativas, entre los grupos estudiados (C y Nc), confirmando con estos datos la hipótesis planteada por la investigadora de que los maestros que cumplen se sentirían más satisfechos con la vida que aquellos que no cumplen con los criterios.

Estos resultados van en consonancia con los de Herranz (2004) en el sentido de que la mayoría de los profesores del estudio que realizara en la Universidad de Alicante consideró tener una calidad de vida buena y muestran un grado de satisfacción con la vida moderadamente alto.

La satisfacción con la vida es un aspecto subjetivo sobre la valoración cognitiva que la persona realiza de sus experiencias propias (Arita, 2004) y estos juicios dependen de las comparaciones que realiza en relación a lo que ha alcanzado, sus logros y lo que espera conseguir.

El trabajo es un aspecto de la vida de las personas que es sumamente importante. Los éxitos, logros y expectativas que la persona perciba en él puede influir de forma positiva o negativa en su satisfacción con la vida, y el hecho de que la satisfacción laboral de los docentes uasdianos no mostrara una satisfacción plena, pudiera tener alguna relación en que la satisfacción con la vida puntuara en parámetros igualmente aceptables.

El sexto objetivo planteado consistió en describir los valores presentes en los profesores de la UASD. Para recabar la información que permitiría comprobar este objetivo se aplicó un cuestionario a los profesores de la muestra, el cual valoraba tres dimensiones: valores individualistas, colectivistas y mixtos.

Los resultados del estudio muestran la presencia de las tres dimensiones de valores estudiadas en todos los docentes de la UASD que fueron parte de la muestra. Las mismas reflejan un alto grado (3) del máximo (4) en un orden ascendente de la escala utilizada. En base a estos hallazgos se puede concluir que los profesores de la UASD, en su esquema de valores presentan valores individualistas, colectivistas y mixtos. Estos datos al compararlos con los valores que promueve la UASD irían en consonancia, dado que en ellos hay tanto

individualistas, como colectivistas “solidaridad, transparencia, verdad, igualdad, equidad, tolerancia, paz, responsabilidad, convivencia” (p.17), igualmente con el primer punto del documento marco para el rediseño curricular en donde se propone que el docente posea, entre otras, “formación en valores éticos, morales, estéticos, sociales y afectivos” (p.124).

Estos hallazgos permiten concluir que no hay diferencias significativas entre los grupos de profesores estudiados (cumple y no cumple), lo que no concuerda con el supuesto de partida de la investigadora de que los profesores que cumple mostrarían más valores colectivistas y los que no cumplen presentarían valores más individualistas.

Los valores son concepciones ideales acerca del mundo. El ser humano es quien le asigna un significado, por lo que tiene un componente subjetivo, pero al mismo tiempo tiene una naturaleza objetiva, ya que el sujeto se desarrolla en un contexto en el cual interactúa con una realidad social e histórica que lo rodea.

Desde la teoría de Hofstede (1984, en Ros y Gouveia, 2001) se explica el individualismo y colectivismo como la preferencia por entornos sociales poco cerrados, en los que se supone que son las propias personas las que tienen que cuidar de sí mismas y sólo de sus familias cercanas, en el primer caso. En el segundo caso, los valores colectivistas se contraponen a los primeros en una preferencia por la armonía en el grupo de pertenencia, por cumplir sus metas y expresarle lealtad a cambio de protección.

Triandis (1985) rechazó estos planteamientos porque entendía que no podía existir la dualidad, o se era individualista o se era colectivista. Mientras que Schwartz (1992) para resolver la dicotomía, agregó el mixto, como tercer valor. Considerando este autor que las personas podían ser tanto de uno como de otro, o de ambos. Como se observa en los hallazgos de este estudio los profesores de la UASD conjugan los tres tipos de valores, incluyendo el mixto.

Estos resultados resultan alentadores hasta un punto dado que los profesores de la UASD, aparentemente, tal como plantea Schwartz (1994), para hacer frente a la realidad en el contexto tanto social como de la propia universidad transforman cognitivamente sus necesidades inherentes como personas y la expresan en el lenguaje de valores específicos con

los cuales puede comunicarse, en donde cada persona tiene una programación en parte compartida y en parte individual. No obstante, al parecer de la investigadora, entran en contradicción, hasta cierto punto, con la tesis doctoral de la Dra. Mabel Gómez (Gómez, 2009), cuyos estudios fueron uno de los puntos motivantes para incluir la variable valores en esta investigación. En los datos obtenidos en Gómez (2009), la autora llamó “alarmantes” sus resultados, dado que expuso una realidad preocupante y es el que en algunos casos los estudiantes de algunas facultades (áreas profesionales) ingresaban a la universidad con unos valores prosociales (colectivistas) y al término de su carrera, en vez de reforzarlos los perdían o lo transformaban (individualistas).

Ciertamente no se puede culpabilizar de este fenómeno, solamente, al docente uasdiano, dado que hay otros factores como la propia practica institucional que igualmente puede afectar, pero la realidad es que el profesor tiene una cuota importante en lo que transmite desde el aula, a través de su ejercicio docente, tal como expresa Bosch (2002) en los análisis de su investigación en donde encontró que el profesor se mueve de forma contradictoria entre la teoría y la práctica.

Según este autor, el profesor está de acuerdo en que la educación es una actividad que transmite valores, pero al mismo tiempo no reconoce cómo a través de su propio comportamiento puede transmitirlos y existe entonces una dicotomía entre lo que dice y lo que hace en su accionar diario en el aula. El docente universitario debe ser modelo educativo para sus estudiantes (González, 2000).

En la medida que el docente exprese en su actuación profesional y en sus relaciones con los estudiantes valores, tales como la responsabilidad, el amor a la patria, la libertad entre otros valores, propiciará su formación en los estudiantes, ya que éstos pueden ser mejor aprendidos si están presentes en el juego de relaciones entre maestro y alumno (Martínez, 2006).

Amparada en lo que señala Martínez (2006) valdría reflexionar sobre los resultados en este mismo estudio, en lo concerniente al segundo objetivo cuyos resultados muestran la responsabilidad, no sólo con valores intermedios en la escala utilizada, sino que no salió como un rasgo predominante en los profesores. Implicaría, por consiguiente, que el nivel de

compromiso con su labor y con la institución no estaría en un cien por ciento identificado y entraría en contraposición, incluso, con los Estatutos de la universidad, donde esta característica es considerada como un valor fundamental. Si esto es así, surge la interrogante de qué ocurre en la práctica diaria, cómo se están comportando los docentes de la UASD y por lo tanto que están observando, aprendiendo y asumiendo los estudiantes en el sistema de valores que se supone debe afianzar la academia.

La práctica institucional hace referencia a los comportamientos colectivos que se promueven desde la propia institución, a través de la cultura que ella crea y en la cual sus líderes juegan un papel trascendental. Permiten transmitir o compartir mediante un proceso de socialización las normas, creencias, rituales, valores, entre otros, que pueden ser positivos o negativos. Si en el mejor de los casos son positivos, beneficiarían al logro de los objetivos y fines de ésta, pero si son negativos pueden llevarla al desorden y al caos, por lo del libre albedrío, donde cada quien hace lo que quiere y no hay consecuencias para las conductas poco éticas. Aquí entonces caben algunas interrogantes: ¿Qué tipo de cultura promueve la UASD? ¿La cultura que promueve es la ideal para reforzar valores más colectivistas y pro-sociales en sus profesores y por tanto en sus estudiantes?

De manera lega se pudiera dar respuesta a las preguntas planteadas, dado que el ser parte de la misma, le ha permitido a la investigadora socializar, percibir y palpar su cultura, sus realidades, pero desde el punto de vista científico se demanda aplicar el procedimiento riguroso que conlleva concluir sobre bases concretas ante una realidad o hecho por lo que, en ese ámbito, las posibles respuestas quedan abiertas para ser respondidas en otra investigación.

El séptimo objetivo procuraba identificar las características personales relevantes de los profesores percibidos por los estudiantes como buenos profesores. Los resultados mostraron, en el caso de la variable personalidad, que el primer rasgo, el de extraversión, todas las escuelas quedaron en el intermedio de la escala utilizada para medir dichos rasgos y las diferencias entre ellas fueron mínimas. En un orden ascendente por los valores asumidos por cada una y según la escala (1= menor y 5=mayor), se pueden situar en el siguiente orden: farmacia, psicología, educación física, derecho, biología, medicina, contabilidad, administración, matemáticas y por ultimo letras. Se puede concluir en este objetivo que la extraversión es un rasgo presente en los profesores de la UASD, en un grado intermedio.

En el rasgo amabilidad y responsabilidad, hubo una constante con tres escuelas: letras, farmacia y psicología y en las que, con relación a las demás escuelas, hubo una ligera diferencia. En el caso del rasgo responsabilidad se agrega una cuarta escuela docente, la de medicina. Las escuelas a las que se hace referencia obtuvieron una alta puntuación (4), en dicho rasgo en comparación con las demás. Se puede concluir, por lo tanto, que los profesores de letras, farmacia y psicología dentro de su personalidad estos rasgos (amabilidad y responsabilidad) se encuentran más afianzados que en los otros profesores y en los profesores de la escuela de medicina solamente el rasgo de responsabilidad. El orden en que quedaron ubicadas las escuelas restantes en estos rasgos por el lugar ocupado de la media dentro de la escala aplicada, en el caso del rasgo responsabilidad están: matemática, derecho, biología, administración, contabilidad y educación física y en el de amabilidad quedaron: contabilidad, biología, educación física, medicina, matemáticas, administración y por último derecho.

En el rasgo neuroticismo en sentido general todas las escuelas docente encuestadas quedaron en valores bajos de la escala (2), resultado que es positivo y alentador, dado que mientras más bajo, en este caso, menos presencia del rasgo. No obstante, hubo algunas ligeras diferencias entre los docentes por las escuelas a las que pertenecían. Los profesores de psicología fueron los que menor valor obtuvieron de todos, indicativo de que estos maestros presentan menos neuroticismo que los de las otras escuelas y por consiguiente más estabilidad emocional. Seguidos en orden ascendente, las restantes escuelas quedaron en el siguiente orden: derecho, letras, farmacia y medicina, biología, contabilidad, administración, matemática y educación física.

En el caso del rasgo apertura en sentido general casi todas las escuelas, a excepción de dos, obtuvieron una alta valoración (4), en el siguiente orden ascendente: letras, farmacia, derecho, educación física, biología, psicología y medicina. Significan estos datos que los profesores de letras son los que presentan más resaltados este rasgo en su personalidad, seguidos por la escuela de farmacia y así sucesivamente. Administración y contabilidad no quedaron exactamente en dicha puntuación, al igual que las demás, pero sí muy próximas a ellas.

Todos estos resultados confirman, por lo menos en este rasgo, el supuesto de la investigadora de que existirían diferencias entre los docente según la facultad de origen (escuela docente).

A modo de conclusión para este acápite se sugiere a los gestores de las universidades tengan claro la relevancia que este aspecto reviste y cómo ciertas características de la personalidad constituyen determinantes muy importantes en la calidad de la práctica docente. Algunas creencias relativas al contexto en el que se desarrolla su acción docente y la autopercepción que tenga el profesor de su capacidad para enseñar son parte integral de su personalidad (Prieto, 2007). Implica una autoevaluación consciente no solo del propio docente, sino además de la academia; que trate de indagar qué rasgos presenta de forma constante y positiva en los que se pueda apoyarse y cuáles se muestran frágiles y es necesario reforzar. A consideración de la investigadora existe una relación entre la personalidad y el desempeño o efectividad del docente, lo cual coincide con planteamientos de otros investigadores (Robbins y Judge, 2009, Segura, 2005, y Martin, 2007, entre otros).

La presencia o ausencia de algunos rasgos, más que otros, quizás, pueden influir en un mejor o peor desempeño y por lo tanto en la calidad de su práctica docente. Coincidiendo en esta afirmación con lo planteado por Prieto (2007) cuando señala algunos estudios en donde se encontraron ciertas correlaciones significativas entre determinados rasgos de personalidad del profesor como la autoestima, entusiasmo, percepción positiva de los otros y la eficacia docente y en otros correlaciona las características de personalidad como son liderazgo, extraversión y curiosidad intelectual con la eficacia en su ejercicio como profesor.

Algunos parámetros de otras investigaciones pudieran tomarse para sustentar la relevancia que reviste el identificar los rasgos de personalidad de los profesores, como por ejemplo los de Costin y Grush (1973) en donde se encontró que el comportamiento en el salón de clases tenía alta correlación con la descripción de los rasgos de personalidad del docente. Rasgos como: juicioso, inspira confianza, comprensivo. Igualmente lo hallazgos de García y Rugarcía (1985) donde estudiantes de ingeniería de semestres avanzados se les solicitó describir, en términos de su personalidad y método de enseñanza, al mejor y peor profesor que hubieran tenido durante sus estudios. Para ellos un buen profesor fue descrito como amable dentro y fuera del salón, de buen humor, alegre, sonriente, joven, adulto con espíritu

juvenil, de mucho empuje. El peor profesor fue descrito como apático, pasivo, déspota, impuntual, con poco interés por los alumnos, egoísta, se cree un sabelotodo.

En el caso de los profesores de la UASD, es a partir del 2014, cuando comienza aplicarse pruebas de personalidad en el proceso de reclutamiento y selección de éstos, algo que a juicio de la investigadora es un gran paso, si realmente se aplica como demanda este proceso, dejando de lado los aspectos clientelista para que no ingresen a la institución personas que en los resultados se evidencie que psicológica y emocionalmente no están aptas para ingresar a la carrera docente de la UASD.

Resta, por lo tanto, analizar qué tipo de persona entra a la institución en el rol de docente, así como los rasgos de personalidad que pudiesen salir frágiles o débiles, igualmente dar seguimiento a la evolución de estos docentes, pudiese ser incluyendo en la evaluación del desempeño que realizan los estudiantes, ítems que de alguna manera reflejen los rasgos de personalidad fundamentales que debe exhibir el profesor y concomitantemente con la coordinación de perfeccionamiento y actualización docente de la Escuela de Actualización y Perfeccionamiento del Personal Docente y Administrativo de la UASD, plantear planes de capacitación tendentes a mejorar dichos aspectos.

Continuando con el séptimo objetivo, ahora con la variable burnout y sus dimensiones, los resultados arrojado al analizar las medias de cada dimensión, comparándolas entre ellas por escuela docente a la que pertenecían los profesores de la muestra, arrojan los siguientes datos: en la dimensión de cansancio en todas las escuelas existen muy bajos sentimientos de cansancio, no hay diferencias significativas entre ellas. Sería oportuno recalcar que de todas hubo dos escuelas que puntuaron un poco más por debajo de la media general y fueron biología y contabilidad, implicando que para estos docentes en la dimensión de cansancio existe menos presencia de los síntomas que se relacionan con la misma.

En cuanto a la segunda dimensión, la despersonalización, es notorio que en ésta, en relación con la anterior, los valores asumidos por los profesores de cada escuela estuvieron más próximos al valor mínimo (0) y solo dos escuelas elevaron un poco su puntuación (1), y fueron matemática y contabilidad. No hay diferencias significativas en esta dimensión por lo

que al parecer el área a la que pertenezca (facultad-escuela docente) no ejerce ninguna diferencia.

La última, pero no menos importante, dimensión es la realización personal. En esta dimensión los profesores en sentido general en todas las escuelas se sienten altamente realizados en su labor docente, ya que la puntuación en la media general estuvo muy próxima a la escala máxima (5). No hubo diferencias significativas entre ellas.

Resulta interesante estos resultados, ya que por muchas condiciones adversas a las que se enfrentan los profesores de la UASD (excesiva población en las aulas, condiciones físicas no aptas todavía en algunas facultades, los escasos recursos económicos que dispone la institución para apoyar la investigación, extensión, la capacitación, la poca tecnología de la que se dispone y la propia práctica docente), se suponía que presentaría evidencias claras sobre el efecto negativo en el profesor, con la presencia de síntomas del síndrome sino en todas en algunas de sus dimensiones y posiblemente unas áreas (facultad-escuela docente) más que otras, resultando todo lo contrario. A la luz de estos hallazgos, sería prudente indagar qué estrategias de afrontamiento están usando los profesores y si hay semejanzas en las diferentes estrategias usadas por la mayoría y tal como plantea Mansilla (2012), lo ideal es prevenir la aparición del burnout y no remediar.

Establecer un programa de seguimiento en el cual se evalué periódicamente los niveles de burnout, igualmente por facultad, y se registren los resultados no sólo para evaluar sus cambios sino que además permitan elaborar planes de intervención, de ser necesario, o preventivos si así amerita.

Gil-Monte y Peiró (2009) en relación a la intervención en las organizaciones propone algunas medidas, las cuales a consideración de la investigadora pudieran ajustarse y ser valoradas para la propuesta de elaborar programas de intervención, tratando con esto de evitar su desarrollo o avance. Entre las cuales están:

- Mejorar el clima laboral promoviendo el trabajo en equipo. A consideración de la investigadora en el caso de la UASD, la universidad es un organismo colegiado y en el caso del docente que pertenece a una cátedra en su escuela, es accionar la misma y que

realmente funcione integrando a todos sus docentes y procurando apoyo mutuo, intercambio de conocimientos e ideas y una sana convivencia. Hacer cumplir las normas de que las cátedras deben reunirse periódicamente.

- Promover la autonomía y descentralizar la toma de decisiones. En este aspecto entiende la investigadora hay una exagerada autonomía en los profesores de la UASD, dado que algunos maestros se les olvida, incluso, que deben responder a un coordinador de cátedra y aunque existe la libertad de cátedra, en algunas ocasiones se traspasa la línea del libre albedrío. Este punto ya estaría cubierto si las condiciones no cambian y sería básicamente tratar de que haya un empoderamiento por parte de los profesores en torno a su labor.
- Evitar ambigüedades de roles mediante análisis y descripción de puestos claros y precisos. Ajustando esta recomendación diría que procurando que el docente tenga claro cuál es su rol, sus deberes y responsabilidades, tal como lo establecen los estatutos y el reglamento de carrera docente y creando mecanismos para que el mismo lo internalice y los tenga claro y pueda asumir las funciones que realmente le corresponden. Dentro de la inducción que se le realiza a los nuevos docentes, incluir una segunda inducción ya desde la escuela a la que pertenece y en esta abordar lo relativo a este punto.
- Establecer líneas claras de autoridad y responsabilidad. Igualmente la universidad tiene bien claro en relación a las escuelas docentes todo el andamiaje que la sustenta, en donde se tiene establecido la jerarquía docente y en que eslabón entra el profesor como tal. Esto igualmente socializar y procurar el asimilamiento por parte de éstos, que a modo de ver de la investigadora, hace falta.
- Definir competencias y responsabilidades, de forma precisa y realista, considerando las capacidades reales de cada quién. En el caso de los profesores de la UASD, esto se puede ajustar a las exigencias que pudiesen hacerse para asignar las materias en cada cátedra.
- Establecer redes de comunicación mediante las cuales se promueva la participación y mejorar el ambiente. Este aspecto podría enfocarse retribuyendo de alguna manera al maestro el tiempo invertido, podría ser, acumulando créditos o puntos por participación en eventos institucionales.
- Flexibilidad en los horarios. Este aspecto es sumamente importante en el caso de los docentes de la UASD, ya que cuando un profesor se retrasa, no importa la causa, quienes deben supervisarlos (bedeles), muchas veces, les marcan ausente sin escuchar las explicaciones del maestro y peor aún el profesor queda ausente aun a pesar de impartir

sus clases y esta(s) hora(s) se le descuenta de su pago, ya que en la institución no está contemplado la reposición de clases. Debe establecer la reposición de clases.

- Promover seguridad en el empleo. Hasta ahora éste es uno de los puntos más fuerte en la UASD.
- Establecer objetivos claros para los roles profesionales. El rol del docente uasdiano es necesario ajustarlo a la realidad del presente siglo del conocimiento y la información y al aporte que desde él puede realizar a sus estudiantes y a la propia universidad y socializarlo a través de charlas.
- Establecer programas de recompensas. Igualmente este es otro aspecto en la UASD que aparenta ser un punto fuerte, dado que la institución es una de las que mejor pago por hora realiza a sus profesores, sino que además tiene otros beneficios y consideraciones con éstos.
- Fomentar las relaciones interpersonales. Este aspecto es necesario trabajarlo, dado que aunque existe un club de profesores el mismo básicamente, por lo que oferta, no presenta muchas opciones en las cuales los profesores pudiesen compartir en otro entorno. Igualmente ocurre con la Federación de Asociaciones de Profesores de la UASD, (FAPROUASD). Su participación en esto es mínima.
- Fortalecer los vínculos sociales entre el grupo de trabajo. Podría hacer utilizando el club de profesores como vehículo, coordinando con FAPROUASD las actividades, que pudiesen ser, semanales, mensuales y anuales.
- Facilitar la formación e información. La formación del docente uasdiano fue reconocida e incluida de manera formal, en la estructura de la universidad al aprobar en el 2012 la coordinación docente adscrita a la Escuela de Actualización y Perfeccionamiento del Personal Docente y Administrativo, luego de 21 años de creación de la misma. Se requiere por lo tanto que las autoridades de la alta casa de estudios fijen sus ojos en ella y se le designe una mejor partida presupuestaria de la asignación que le corresponde a la UASD, pero además crear los mecanismos para que dentro del reglamento de carrera docente se incluya el acumular créditos a través de la formación y que esto sea considerado para la promoción de categoría docente y de esta manera incentivar el desarrollo continuo de los profesores, igualmente que se le concedan, dentro de las posibilidades de la institución, el apoyo económico y las facilidades para formarse. Que actualmente aunque existen, en algunos casos, están sujetas a consideraciones personales de quien tiene que tomar la decisión.

Para concluir este punto se analiza a continuación sobre la base de los resultados encontrados otro aspecto sumamente importante y que interviene como eje transversal como es la autoestima general del docente, considerada como una dimensión importante en la formación de la personalidad resistente y ésta, a su vez, un mecanismo que permite un mejor afrontamiento para los estresores propios del ejercicio docente.

La media general de la autoestima presente en los profesores de la UASD obtuvo una alta calificación (3) dentro de la puntuación máxima (4) de la escala utilizada. Estos resultados son muy satisfactorios ya que favorecen tanto al profesor, ejerciendo una influencia positiva en su comportamiento, así como para la universidad que recibe el producto final de su trabajo.

Examinando los resultados en base a las diferencias entre las escuelas docentes se concluye que no hubo diferencias significativas entre ellas, lo que implica que los profesores de la UASD poseen una alta autoestima no importando la facultad a la que pertenezcan. Estos hallazgos son importantes dado que si el profesor tiene buena autoestima, su personalidad se ve afianzada, en su identidad como persona y como profesor universitario y no sólo se mostrara más seguro, sino que además influirá positivamente en su desempeño, lo cual redundará en una mejor calidad de su práctica docente.

Millar y Troncoso (2005) definen la autoestima profesional docente como el grado de apreciación de la propia valía que el educador tiene con la tarea (pedagogía) para la cual ha sido formado. En tal autoestima están relacionados factores internos como la identidad, la satisfacción y la conducta profesional y factores externos como la percepción de los alumnos, pares y la comunidad educativa. De aquí el efecto que esta puede tener en aspectos de las otras variables planteadas este estudio.

Peñaherrera, Cachón y Ortiz (2014) al analizar la definición de autoestima del profesorado planteada por Voli (1995), enfatiza que en dicha definición hay dos componentes que son claves: autoapreciación y autorresponsabilidad y además de que dicha definición plantea la premisa de que el profesorado necesita reflexionar, aceptar y asumir la propia dinámica vivencial y profesional, igualmente el que la autoestima se puede aprender y además que un educador proyecta y transmite su situación anímica a sus alumnos, y por último el hecho de

que la sociedad ha asumido que el profesorado, además de la familia, tiene la tarea y la responsabilidad de la formación de la personalidad de las nuevas generaciones y no se limita solo a transmitir conocimientos.

Se puede inferir analizando estos datos que el hecho de que los profesores de la UASD muestren alta autoestima podría estar relacionado con los resultados encontrados en las variables anteriores.

El octavo objetivo consistía en establecer un perfil con las principales características encontradas, que pudiesen ser consideradas positivas, del docente universitario de la UASD considerado como buen profesor, o en su defecto recomendar algunas mejoras al ya existente.

A la luz de los resultados encontrados en los cuales no se encontraron diferencias notorias entre los profesores que cumplen y no cumplen, solo en algunos aspectos los que cumplen puntuaron un poco por encima y dado que los datos resultantes servirían de base para hacer las recomendaciones de lugar, se propondrán incluir específicamente un acápite que no aparece reflejado en el perfil propuesto en el documento marco para el rediseño curricular (p.124) de la UASD ya citado en otros momentos de este estudio, dado que variables como los valores y rasgos de personalidad como la extraversión, ya aparecen reflejados no se hace necesario incluirlos:

El docente de la UASD deberá poseer:

- Una personalidad estable, con muy buena autoestima, altos niveles de responsabilidad y grados aceptables de amabilidad y apertura.

El noveno objetivo consistió en explorar los efectos que las principales características sociodemográficas y educativas tienen sobre la calidad educativa y en concreto sobre la satisfacción laboral y vital de los profesores y el burnout del docente. Para alcanzar este objetivo se aplicaron análisis de comparación de medias para estudiar la vinculación entre las variables planteadas.

La primera relación analizada satisfacción/facultad el resultado fue estadísticamente no significativo, indicando esto que la facultad a la que pertenece no es un factor determinante en su satisfacción, pero dado que en algunos casos (escuelas) el tamaño de la muestra resultó ser pequeño se procedió a reagruparlas creando entonces nuevos grupos de análisis distribuidos de la siguiente manera: derecho, humanidades, medicina, básicas/fundamentales y economía y en este caso los resultados sí fueron significativos y se encontró que la variable facultad afectaba la satisfacción laboral (docente) no así en la satisfacción por la vida. Al aplicar las pruebas post-hoc, que demandaban estos hallazgos, se encontró que los docentes de la facultad de humanidades presentaban menos satisfacción que los profesores de la facultad de economía.

Al analizar las demás variables sociodemográficas con satisfacción, aplicando los análisis correspondientes, en los datos arrojados no se encontraron evidencias de relación entre ésta con: cumplir o no cumplir, titulación alcanzada y titulación cursando y el número de alumnos.

Sólo se encontró evidencia de relación con la variable realizar actividades extra (fuera de la UASD). El análisis resultó ser estadísticamente significativo, específicamente con la satisfacción laboral (docente) y no en la satisfacción con la vida. Lo que indica que el realizar trabajos extra es relevante para la satisfacción laboral (docente) del profesor de la UASD frente a los que no realizan actividades fuera de la UASD.

Para relacionar la satisfacción, esta vez con las sociodemográficas cuantitativas se buscaron las oportunas correlaciones. Se calcularon las correlaciones de las dos medias de satisfacción con las sociodemográficas cuantitativas y los resultados no arrojaron ninguna correlación ni con los años (edad) del docente, ni los años desde su ingreso, tampoco la cantidad de secciones ni las horas trabajadas.

Al considerar los hallazgos que dan respuesta al noveno objetivo se puede decir que el supuesto de partida planteado por la investigadora se cumplió parcialmente dado que sólo se evidenció alguna relación entre:

- Satisfacción laboral (docente) y la facultad

(facultad humanidades \angle facultad de economía)

- Satisfacción laboral con realizar actividades fuera de la UASD
(en sentido general en los profesores uasdianos)

Estos resultados no coinciden con los de otras investigaciones como por ejemplo la de Álvarez (2007), quien al trabajar con muestra de profesores universitarios públicos y privados, encontró correlación negativa baja con el factor edad de docente y la satisfacción, en ambos grupos. En esta misma investigación se encontró diferencias estadísticamente significativas en la escala utilizada de satisfacción con el tiempo dedicado a la docencia.

En cuanto a trabajar en otra institución, los datos muestran mayores niveles de satisfacción en los docentes que trabajan en una sola universidad que los que trabajan en más de una, mientras que con los años de trabajo a la universidad donde prestaban servicios se encontró una correlación negativa baja con los factores intrínsecos del docente (o sea aspectos que tienen que ver con él como persona, su motivación, su personalidad).

Aunque no coinciden los hallazgos de esta investigación con los Álvarez (2007), si lo hacen con la de Herranz (2004) en donde en los resultados de su estudio se encontró que ni la edad, ni el género del profesorado afectaban la satisfacción.

La satisfacción laboral implica una actitud positiva (Landy y Conte, 2005, Ogando, 2006, Robbins y Judge, 2009, Topa *et al*, 2004)) y las personas que tienen esa actitud, tienden a ser activas, alertas, entusiastas, inspiradas e interesadas (Muchesky, 2007) lo que a su vez tiene un efecto en el rendimiento académico y el desarrollo personal del alumnado (Ogando, 2006), dado que el maestro con esta característica realizará con más profesionalidad y amor a su trabajo, por lo que es necesario que las instituciones de educación superior se aboquen por mantener las condiciones óptimas de trabajo del docente universitario de tal forma que constituyan un factor de atracción de los docentes (Álvarez, 2007).

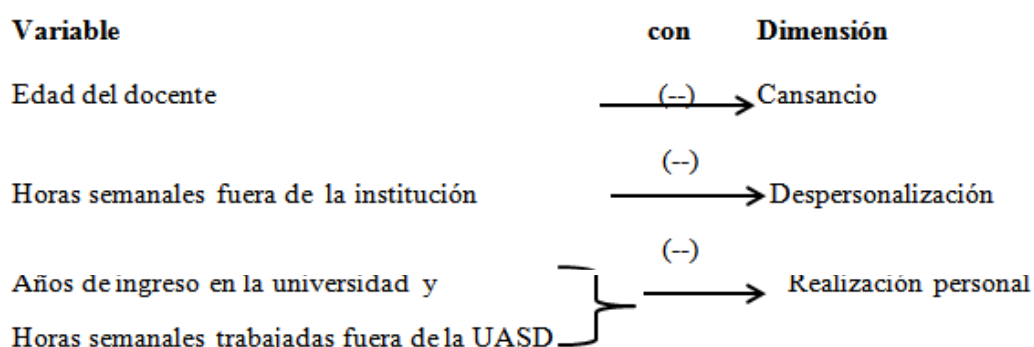
Podría decirse que la mayoría de autores coinciden en establecer que el maestro aspira a sentirse satisfecho con su labor docente, como todo trabajador aspira a sentirse satisfecho en cualquiera que sea la labor que realice en su empleo (Fernández, 2014).

La insatisfacción es el polo opuesto de la satisfacción y se expresa como sentimiento de desagrado que siente la persona por tener que realizar un trabajo que no le gusta o que no le interesa, en un ambiente en el que no se siente bien, dentro del ámbito de una institución, organización o empresa (Tella, 2007). Está demostrado que tiene efectos adversos en el desempeño de las personas en su trabajo y puede llevarlos, incluso, a enfermar, tal como expresan Matud *et al* (2007) en los resultados de su investigación en donde encontró que esta correlacionó con sintomatología de tipo somático, depresiva, ansiedad e insomnio.

Concluyendo esta primera parte del noveno objetivo y a luz de estos análisis sería recomendable, en el caso de las dos facultades que correlacionaron negativamente, indagar que factores en esos profesores están incidiendo más directamente para que se exprese en ellos este sentimiento. En el caso de las horas dedicadas a otras actividades fuera de la UASD, investigar si las razones que llevan a los docentes a esta situación son económicas o es de otra índole y asumir medidas para tratar, dentro de lo posible, de darle opciones al maestro para que no busque realizar otras actividades laborales fuera de la UASD.

En la segunda parte del noveno objetivo se estudió, igualmente, la relación entre las variables sociodemográficas y las variables personales, pero esta vez con variables cuantitativas.

Se encontraron correlaciones negativas, lo que implica que a más de una menos de la otra, en el siguiente sentido:



Se rechazó en este caso la hipótesis planteada por la investigadora de que existirían correlaciones directas entre las variables analizadas.

Estos resultados, al compararlos con los datos de otras investigaciones, como por ejemplo la de Hermosa (2006), coinciden con los datos arrojados. En el estudio de esta autora, la edad se comportó de manera homogénea con cada dimensión del burnout. En cuanto a la variable antigüedad en la universidad y el tiempo de ejercicio profesional observó que al aumento en el tiempo de permanencia en la institución y el tiempo en que ha ejercido la profesión incrementan levemente los niveles en las diferentes dimensiones del burnout y la satisfacción laboral, no coincidiendo en esta parte de los hallazgos.

Al analizar estos datos se percibe cómo el docente a medida que entra en edad en vez de mostrar más signo de cansancio, ocurre lo contrario. Pudiera explicarse estos datos desde lo que plantea Mediano (2001) de que con los años aumentan en las personas el cinismo y la amargura por los sueños no realizados y el considerar que se está al final de la vida no se visualizan razones para seguir luchando, lo que se quería lograr en su carrera y no se pudo a ese momento ya no hay tiempo. También llega el pensamiento de que es tarde para rectificar o empezar de nuevo. El pensamiento tiende a ser, según Mediano (2001) más rígido y menos flexible.

Gil-Monte y Peiró (2009) coinciden con lo planteado por Mediano (2001) al referir que en la mayoría de los estudios, aunque sus resultados no son concluyentes, la relación edad/burnout se expresa en el sentido de que a mayor edad los sujetos expresan menos sentimientos de quemarse por el trabajo, pero en las posibles razones del por qué considera que los profesores de mayor edad, frente a los más jóvenes, han desarrollado a lo largo de sus vidas mejores estrategias de afrontamiento del estrés y expectativas profesionales más reales (Gil-Monte y Peiró, 2009, Zabel y Zabel, 1982).

Mediano (2001) en torno a la antigüedad en el puesto expresa que tampoco influye en la aparición del síndrome del burnout. Igual quien trabaja desde hace poco, como el que tiene mucho tiempo trabajando pueden presentarlo. En el caso del primero puede exceder en sus esfuerzos y llegar a desilusionarse y el segundo el tener mucho tiempo haciendo lo mismo puede llevarlo al aburrimiento. En el caso de esta investigación sí aparenta afectar, ya que los años de ingreso a la universidad correlacionaron de manera negativa, significando que mientras más tiempo tenga laborando en la universidad menos realización personal mostrará. No obstante se podría asumir lo planteado por Mediano (2001) en el sentido de que, quizás el

docente al tener tanto tiempo en su labor docente, posiblemente sin realizar innovaciones en la metodología o incursionar en otras áreas, y con escaso o ningún apoyo social o mecanismos de distracción, llegue a este estado y si se le suma la otra variable que correlacionó de manera negativa, horas semanales fuera de la UASD, se convierten en un detonante que puede desencadenar el sentimiento de fracaso en el docente.

Estos resultados se pueden relacionar con otro aspecto tocado en esta investigación y es el concerniente a la satisfacción. Schultz (1991) en cuanto a los factores que afectan la satisfacción de las personas con su trabajo cita, entre otros, la edad, salud, antigüedad, estabilidad emocional, condición social, actividades recreativas y de tiempo libre, relaciones familiares y otros desahogos, afiliaciones sociales, como factores influyentes. Por ejemplo, en el caso de la edad a medida que los trabajadores aumentan en edad, al principio tienden a estar un poco más satisfechos con su trabajo. Parecen reducir sus expectativas a niveles más realistas y se ajustan mejor a la situación laboral. Igualmente Newstrom, (2011) quien opina que a medida que la persona entra en edad su satisfacción puede mermar, pues los ascensos son menos frecuentes y enfrentan las realidades de la jubilación. Por la afirmación de estos autores se podría inferir que aunque no se hayan encontrado evidencias a través de los hallazgos de esta investigación de alguna relación entre satisfacción y edad en los profesores de la UASD, pero sí el hecho de que se sienten satisfechos, podría inferirse que si llegado a esta etapa de sus vidas, los maestros uasdianos, sienten niveles de satisfacción quizás influya esto como mecanismo inconsciente contra la dimensión cansancio del burnout.

Preocupa el pensar que las razones por las cuales el docente mientras más edad cumple menos cansancio, sea por la explicación que Mediano (2001). En el caso de lo que sostiene Gil-Monte y Peiró (2009), que la persona crea sus propias estrategias, sería más aceptable. Esta disparidad en las opiniones sugiere que es necesario profundizar en el porqué de la correlación de estas variables y si resultase confirmada la hipótesis citada por Gil-Monte y Peiró (2009), saber cuáles son las estrategias utilizadas por estos docentes, saber si coincide y tratar de ampararlas en ellas establecer programas de afrontamiento. No obstante es pensar de la investigadora que la universidad debería considerar establecer programas tendentes a preparar al docente para el despegue de la institución cuando cumpla con la edad (cronológica) establecida y los años en servicio docente, tal como lo plantea el reglamento del plan de retiro en la resolución 2003-093 de fecha 4/6/2003 (modificada) en donde se

establece para el retiro 45, años de edad cronológica, mínimo, y 25 años de labores, mínimo. Igualmente se sugiere a la institución revisar lo concerniente a la práctica de recontractar al personal ya jubilado para que asuma carga docente, muchas veces a tiempo completo. Pudiera establecer programas, como en otros países, para aprovechar la experiencia y conocimiento del profesor jubilado en apoyo a la investigación, o en programas de intercambio para socializar buenas prácticas de otros modelos en diferentes aspectos de la gestión universitaria, asesorías, entre otros.

El décimo objetivo procuraba explorar las variables personales asociadas a la calidad educativa, en concreto los efectos de éstas sobre: la satisfacción laboral docente y vital de los profesores, el burnout y el éxito mismo. Para obtener las informaciones que responderían este objetivo, primeramente se analizaron los efectos de las variables cualitativas sobre el éxito docente, aplicando una prueba de chi-cuadrado.

El nivel de significancia de las variables cualitativas se relacionó con variables cuantitativas (años, años en servicios docente, número de alumnos aproximados por cuatrimestre, cantidad de secciones, horas semanales trabajadas para la UASD, horas semanales trabajadas fuera de la UASD y total de horas trabajadas). Los datos del análisis entre variables cualitativas y el éxito docente resultaron estadísticamente no significativos. Al parecer el éxito docente no depende de ninguna de las variables cualitativas planteadas.

En cuanto a las variables cuantitativas para estudiar el nivel de significancia y por lo tanto su relación con el éxito docente se aplicaron las pruebas correspondientes. Los resultados resultaron estadísticamente no significativos, por lo que se puede concluir que no existe relación, aparentemente, entre las variables cuantitativas y el éxito docente.

Los profesores uasdianos, al parecer para ser exitosos en su labor docente los factores como la satisfacción laboral y el burnout no intervienen. Tampoco ejercen diferencia ni la edad, o sea, si tiene menos o más edad ni el tiempo que tengan en la institución, así un profesor de poco tiempo de haber ingresado a la institución como uno que tenga muchos años laborando, ambos pueden sentirse exitosos en servicios docente. El número de alumnos aproximados por cuatrimestre, si se tienen muchos o pocos estudiantes no es significativo para el éxito que pueda sentir el profesor, ni la cantidad de secciones, horas semanales

trabajadas para la UASD, horas semanales trabajadas fuera de la UASD y total de horas trabajadas.

Espino (2007) en torno al éxito docente refiere que las explicaciones más recurrentes a este constructo se enfocan en diferentes aspectos, tales como: las actividades intelectuales asociadas al aprendizaje, en relación a su dominio, en otros ámbitos se vincula con el sentido práctico que hace posible que el profesor se desenvuelva en la complejidad, también lo relacionan con la posibilidad de participar en la toma de decisiones.

En opinión del referido autor el éxito del docente es aquel que posibilita un desempeño académico y laboral apoyado por una formación profesional exitosa, concebida ésta como una relación integral entre las tres dimensiones que se complementa.

Las tres dimensiones: desempeño académico, desempeño laboral y formación profesional se concretan de la siguiente manera, tal como lo plantea Espino (2007):

- El desempeño académico es la relación entre pensamiento y acción que en términos de éxito implica una mejora continua, que lleva un bienestar de quien aprende y de quien enseña. Implica la autoevaluación del maestro. En la UASD dentro del proceso de evaluación del desempeño docente, incluye la autoevaluación, se recomendaría revisar sus ítems y procurar a través de ellos indagar sobre esta relación, hasta qué punto se cumple y en qué sentido.
- El desempeño laboral se refiere a la función social del docente en relación con el cumplimiento de las normas que lo rigen, la funcionalidad en lo que hace y la percepción salarial. Se centra, desde esta óptica, tanto en la realización personal como en la profesional, congruente con un reconocimiento social manifestado en el salario. En este caso la UASD, debería considerar retroalimentar a los profesores uasdianos sobre los resultados de sus evaluaciones del desempeño.
- La formación profesional que debe orientar los contenidos de aprendizaje en torno a su función como maestro (planeación didáctica, evaluación, técnicas didácticas, entre otros). Este aspecto la UASD como ya se ha explicado dentro de la sustentación teórica de esta investigación tiene una unidad asignada para estas funciones, pero la misma requiere más atención.

A estas dimensiones, que son propias del desarrollo humano del docente, agrega Espino (2007) se debe incluir y abordar el tema de las actitudes, en donde deben integrarse de manera significativa el desarrollo de habilidades que permitan al maestro actuar con actitudes afectivas, comunicativas, creativas, éticas, y algunas más, apoyado todo esto en la propia experiencia del profesor. Reflejado, como dice el autor “en un desempeño congruente que reclama de un docente satisfecho por lo que se hace, pero que además acepta y se reconozca por los demás” (p.1521).

Hay que considerar, igualmente con el desarrollo humano del docente el desarrollo de la institución y la relación entre ambos. Las funciones del docente se desenvuelven en un contexto cultural y laboral en donde se acatan y cumplen disposiciones, con un sentido de pertenencia y además debiendo mostrar una actitud abierta ante las diferentes situaciones que se le presentan.

En consideración de la investigadora de este estudio, el contexto cultural de la universidad se socializa, además, a través del comportamiento de sus líderes e integrantes, no solo esos elementos ya citados por Espino (2007), sino aquéllos que no están normalizados pero que en la cotidianidad y uso se han asumido como buenos y válidos. Por lo que es de vital importancia prestar importancia a esto.

Por último está el desarrollo social que se relaciona con los obstáculos y oportunidades que encuentra el docente en su vida laboral, haciéndose necesario la proyección de su trabajo docente concretada en ascensos, mejoras en las percepciones salariales, etc.

El éxito del docente, por lo tanto y como se ha visto, está supeditado a diferentes variables, que influyen y lo afectan. Consideraciones que van de acuerdo a lo que la investigadora plantea y la base teórica que sustenta este estudio.

Continuando con el décimo objetivo se planteó en esta investigación, igualmente, algunas variables que se entienden afectan la calidad de la labor docente de los profesores de la UASD. En concreto la satisfacción, autoestima, valores, personalidad y burnout.

Para recabar la información que daría respuesta a esta parte del objetivo se calculó las oportunas correlaciones, las dos medias de satisfacción (satisfacción laboral y satisfacción con la vida) con cada una de las variables ya citadas.

Los resultados arrojados por estos análisis al correlacionar satisfacción (en sus dos dimensiones) con los valores se encontró una relación significativa en la dimensión satisfacción con el trabajo, en los tres renglones que componen la variable valores (individualismo, colectivismo y mixto). A mayor puntuación en valores mayor satisfacción docente (laboral), no siendo así en satisfacción con la vida.

El hecho de que en los profesores de la UASD correlacionen las tres dimensiones de valores con la dimensión de satisfacción docente (laboral), a entender de la investigadora, indica que, aparentemente, la presencia de estos valores les facilita a los profesores uasdianos manejar las emociones, sentimientos, situaciones, tanto personales como organizacionales, entre otras, propias de la dinámica de su ejercicio lo que contribuyen en la satisfacción laboral que ellos muestran.

Siguiendo el orden de las correlaciones la siguiente variable analizada con las dimensiones de satisfacción (laboral y con la vida) es la personalidad.

Al correlacionar las dos medidas de satisfacción con la personalidad, a través de las cinco dimensiones que la componen se encontró correlación significativa al 0.05 sólo en cuatro de ellas: extraversión, amabilidad, responsabilidad y neuroticismo. Se encontró correlación significativa al 0.05 en satisfacción con la vida.

Lo rasgos de extraversión, amabilidad, responsabilidad y neuroticismo al parecer influyen en la satisfacción de éste por la vida, unos rasgos más que otros.

La dimensión amabilidad es la que más correlacionó de todas, lo que podría inferirse que este es el rasgo que más influencia ejerce en que el profesor uasdiano se sienta satisfecho con su vida. Le siguen en orden extraversión, responsabilidad y neuroticismo.

En el caso de la amabilidad (cuyo polo opuesto es oposicionamiento) así como la extraversión (cuyo polo opuesto es la introversión) tienen una relación e influencia muy estrecha dado que en la interacción social de las personas, en este caso de los profesores y es natural que ambas hayan salido como rasgos predominantes en satisfacción con la vida, dado que una hace énfasis en la calidad de las relaciones (la primera) y la otra a la cantidad (la segunda).

El estudio realizado por Navarro (2004) encontró al correlacionar los rasgos de personalidad con satisfacción, exactamente una correlación de amabilidad y extroversión, pero en el caso de dicho estudio, fue con satisfacción con el trabajo. Resultados estos que van en contradicción con los de esta investigación en el sentido de la dimensión en donde ellos aparecen.

La siguiente correlación del décimo objetivo estuvo entre satisfacción y autoestima general. Los hallazgos del análisis realizado apuntan a una alta correlación de la autoestima general con satisfacción con la vida, pero no así en satisfacción laboral. Al parecer el sentimiento de valía en los maestros de la UASD tiene algún efecto en su satisfacción con la vida.

La autoestima es parte importantes de la personalidad del ser humano e influye en su actitud, en la forma en cómo se comporta y da respuesta a las diferentes situaciones de la vida. Es un componente, además, de la salud mental de las personas que puede verse reflejado en la imagen personal, la motivación que muestra ante los proyectos de su vida, la valoración de sus propios éxitos y su calidad de vida (Jiménez-Orellana *et al*, 2005). Según sea la imagen que el sujeto vaya construyendo sobre sí, afectará e inclinará hacia una autoestima positiva o negativa (Peñaherrera *et al*, 2014). Palencia (2006) define la autoestima como “la llave de equilibrio de las relaciones y adaptación para la vida de los individuos y de la sociedad” (p.52).

La autoestima se construyen en la interacción con las demás personas (Jiménez-Orellana *et al*, 2005) y el hecho de que en los profesores uasdianos los dos rasgos que correlacionaron de forma positiva (amabilidad y extraversión), en la satisfacción con la vida, son precisamente los que tienen que ver con la forma y cantidad en que se dan las relaciones con

los demás, quizás facilite, refuerce o contribuya en la autoestima que presentan. Si sus interacciones sociales son gratificantes y estimulantes pudieran reforzar la construcción de la autoestima positiva en dichos maestros.

Igualmente los datos encontrados de una alta correlación de la autoestima con satisfacción en la vida se pueden cruzar con los resultados de esta misma investigación en relación con los bajos niveles de burnout mostrado por los maestros uasdianos, dado que los profesores con una elevada autoestima pueden manejar mejor estrés (Jiménez *et al* 2005).

Igual se pueden cruzar estos resultados con el tema de los valores, dado que la autoestima al involucrar elementos tanto afectivos, así como motivacionales, relacionados con la actitud, con el proceso de evaluar sus propios pensamientos, del afecto y la conducta de las personas, donde al socializar e interactuar con los demás, el profesor intercambiará sus escogencias valorativas a través de su accionar regulando su conducta tanto individual como grupal. Si tiene una autopercepción buena o positiva de él mismo, tratará de comportarse en consonancia con la realidad que lo rodea y no tendrá temor de regirse por valores aceptados socialmente o en este caso establecidos como filosofía por la universidad.

La última correlación analizada fue entre las tres dimensiones del burnout (cansancio, despersonalización y realización personal) con las tres de valores (individualismo, colectivismo y mixtos).

Los resultados de esta correlación arrojaron una correlación negativa entre cansancio y colectivismo.

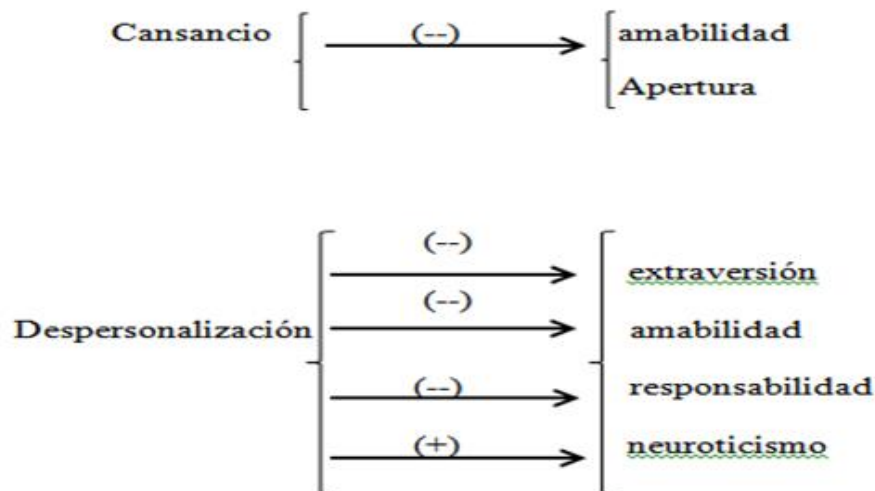


Para comentar estos resultados hay que hacerlo desde los planteamientos de los diferentes modelos que explican las fases o proceso de desarrollo del síndrome de burnout, de las cuales tres de ellas incluyen el cansancio (agotamiento) como iniciadora del burnout e igualmente la

despersonalización como uno de los efectos resultantes (Leiter y Maslach (1993,1988), Lee y Ashforth (1993), Gil-Monte *et al* (1995)).

Si hay despersonalización implica pérdida de interés por las personas objeto de su trabajo y por ende los valores colectivistas que apuntan al sentimiento de “nosotros”, dejan de ser prioridad en el docente. Quizás en el caso de los profesores de la UASD esta transformación de sus valores pueda ser usado como una estrategia (negativa) de afrontamiento, al no tener otros mecanismos para hacer frente a ese sentimiento de cansancio.

Siguiendo con la correlación de las dimensiones de burnout (cansancio, despersonalización y realización personal), esta vez se hizo con personalidad (en sus cinco dimensiones: extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo, apertura a la experiencia), encontrando relaciones significativas en el siguiente sentido:



Como se observa la dimensión cansancio correlacionó de manera negativa con amabilidad y apertura, o sea a mas cansancio menos muestras de estos rasgos característicos de la personalidad. Los sentimientos de cansancio (agotamiento) emocional son producto de las relaciones interpersonales, y se refleja en la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás (Guerrero, 2003) y estos rasgos de amabilidad y apertura están muy vinculados con las relaciones satisfactorias o no que las personas puedan establecer. Mientras más agotados, los profesores uasdianos estén, menos amables y menos abiertos serán con sus estudiantes.

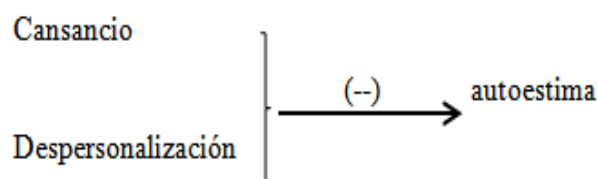
En el caso de la despersonalización, como se observa, hubo tres correlaciones negativas y una positiva. Extraversión, amabilidad y responsabilidad correlacionaron de forma negativa y despersonalización de forma positiva.

Es lógico considerar que una persona que se sienta agotada y emocionalmente cansada le sea más difícil poder entablar relaciones sociales, dado que el desarrollo de sentimientos negativos, actitudes y el cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo se los impedirá.

Al analizar las propuestas de cuatro de los modelos que explican las fases del burnout y que coinciden en el proceso planteado, ya citadas anteriormente, estas ubican la despersonalización como consecuencia del cansancio (agotamiento), unas las ubican como mediadora y otras como resultados final, pero la idea es que la primera es consecuencia de la segunda.

La despersonalización al correlacionar de forma positiva tiene implicaciones en el sentido de que a más despersonalización, más presente el rasgo de neuroticismo. La despersonalización se entiende como el desarrollo de sentimientos negativos, actitudes y sentimientos de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo (Guerrero, 2003).

Por último se correlacionó las tres dimensiones de burnout con la autoestima general. El resultado mostró una correlación negativa en dos de las dimensiones del burnout con la autoestima.



Pudiese ser en el caso de los profesores de la UASD que el sentimiento que provoca el ser consciente de que ya no se tienen las mismas energías y deseos con la labor docente y al mismo tiempo saber que se ha dejado de hacer lo que corresponde en su rol como docente, llegando muchas veces hasta la indiferencia hacia sus estudiantes, provoque que el sentimiento de valía hacia él mismo, disminuya. Al no tener claro el proceso que vive y no

saber que está padeciendo el síndrome de burnout puede entender que sus competencias han disminuido con los años, o sentir que lo que hace no tiene sentido, entre otras.

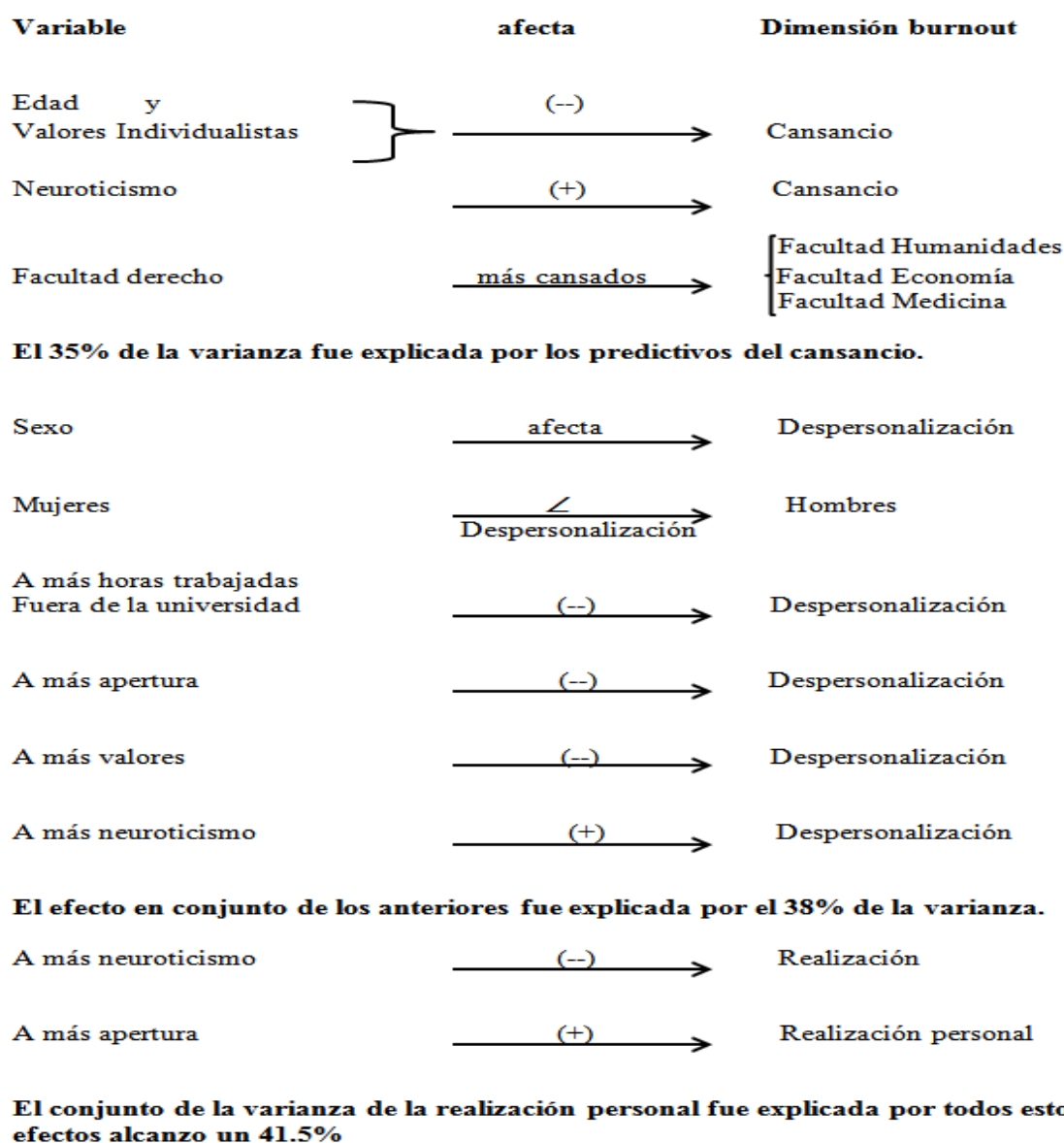
Para estudiar la variables que contribuyen al éxito docente entre el alumnado se relacionaron con las variables valores, autoestima, personalidad y burnout. Se relacionó el éxito docente con las variables de los valores (en sus tres dimensiones), resultando sus datos no significativo y con la autoestima general, resultando no significativo en ambos casos. Igualmente se relacionó con la variable personalidad y sus cinco dimensiones (extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura a las experiencias) de las cuales solo el rasgo de amabilidad obtuvo niveles de significancia que permitan hablar de una relación. Al parecer existe alguna relación entre la amabilidad que muestra el profesor y su éxito docente. El hecho de que el profesor sea amigable con sus estudiantes y lleve unas relaciones cordiales y de respeto ejerce una influencia en cómo el estudiante lo percibe y por lo tanto lo valora. Igualmente al parecer que este rasgo le permite manejar las situaciones que se le presentan en su práctica docente y asumir una filosofía sobre la base de una convivencia armoniosa.

El undécimo objetivo analizado en esta investigación consistió en que, a partir de los resultados que antecedieron a este último objetivo, se plantearía un modelo estadístico complejo predictivo de la calidad de vida docente, siempre considerando satisfacción, burnout y éxito docente como indicadores de ésta. A través del modelo se trató de establecer cuáles variables jugaban realmente papeles importantes en la calidad docente.

Las variables independientes contempladas fueron: sexo, edad, horas de trabajo dentro y fuera de la universidad, valores individuales, autoestima, los cinco grandes factores de la personalidad y la facultad de pertenencia, en este caso derecho, medicina, economía y humanidades. Se planteó que estas variables exógenas que abarcan tanto aspectos personales como del trabajo tenían capacidad predictiva sobre el burnout a través de sus tres dimensiones (cansancio, despersonalización y realización) las cuales actúan como mediadoras entre las primeras y la satisfacción.

Se planteó un primer modelo y para el mismo se asumió que todas las variables independientes exógenas se encontraban correlacionadas, no resultando así. Este análisis

permitió eliminar las variables exógenas que no guardaban ninguna relación con burnout o satisfacción en absoluto (tres dimensiones de personalidad, valores colectivos y mixtos, horas trabajadas en la UASD). Para simplificar el modelo se eliminaron dichas variables y se construyó un segundo modelo. En este segundo modelo se encontró que no todas las variables independientes tuvieron un efecto significativo sobre el burnout.



El modelo final de predicción de la satisfacción laboral a través del burnout en los docentes universitarios de la UASD mostró relaciones estadísticamente significativas, unas más que en otras, con: años, valores individualistas, neuroticismo, derecho, medicina, economía y humanidades), horas no UASD, autoestima, sexo, apertura.

CAPITULO VI

LIMITACIONES EN LA

INVESTIGACION Y PROSPECTIVA

VI.- Limitaciones en la investigación

Para realizar la investigación y recabar la información se recibió el apoyo abierto de las máximas autoridades de la institución, a quienes sí se les pidió permiso y autorización para realizar la misma. No siendo así con algunos docentes que fueron parte de la muestra. Los profesores parte de la muestra fueron seleccionados sobre la base de la percepción de los estudiantes y la frecuencia con que fueron nominados, tanto para los que cumplían como para los que no cumplían. Se generó la lista por escuela docente de los maestros que serían entrevistados, por lo que en esta fase había que buscarlos con nombre y apellido, aunque luego, como era de esperarse, se convertirían en datos estadísticos, dado que los instrumentos utilizados no requerían identificación personal. Aún a pesar de esto hubo resistencia en cumplimentar el instrumento por parte de algunos docentes. Al momento de contactarlos preguntaban el por qué ellos y no otros. Esto llevó a tener que tomar un tiempo para explicarle lo necesario de la investigación hasta que quedaran satisfechos y convencidos con la respuesta. No obstante y a pesar de esto algunos maestros decidieron no llenarlo y otros simplemente solicitaban que se les visitara al día siguiente y luego no tenían la entrevista llena y nueva vez solicitaban que se les visitara otro día y así sucesivamente. Algunas posibles inferencias de la actitud de resistencia mostrada por esos docentes: podrían ser entre otras cosas el temor a ser objeto de estudio, miedo a desvelar interioridades, valores individualistas.

Otra limitante, con los mismos docentes, fue tratar de ubicarlos, dado que en algunos casos aunque sus asignaturas tenían aulas formalmente asignadas, en la UASD existe la flexibilidad de que el maestro se mueva, de manera informal, ya sea por la cantidad de estudiantes, por lo caluroso del espacio, por condiciones físicas, entre otras. Esto obligaba a visitar a un mismo profesor más de una vez hasta lograr localizarlo. Alargando con esto los plazos para el procesamiento y posterior análisis de los resultados.

Los escasos antecedentes en el país y en la UASD en relación a la temática estudiada en esta investigación se constituyeron en una limitante también. Los estudios previos cuando son del mismo contexto de la investigación de referencia, al analizar y contrastar planteamientos teóricos y resultados, pueden enriquecer aún más los hallazgos y la discusión que se lleve a cabo.

Un aspecto que al parecer de la investigadora resultó limitante, fue el involucrar más de una variable y correlacionarla entre ellas lo hizo más complejo, dado que cada una de ellas por si sola es una investigación en particular. Lo que ameritó de más abordaje teórico.

A modo de autocrítica reflexiva en relación a las limitaciones mencionadas a consideración de la investigadora, si se hubiese elegido otra metodología para la escogencia de la muestra se hubiese evitado alargar el proceso de la investigación y el malestar que ocasionaba, tanto a la investigadora como al equipo que levantaba la información las respuestas y actitud poco colaborativa de algunos docentes. Así mismo con la cantidad de variables de estudio planteadas.

A modo de prospectiva

Los aspectos tanto personales como organizacionales que influyen en la presencia y desarrollo de cada uno de los temas estudiados en esta investigación son variados y dado que cada uno en sí mismo representaría un estudio propio, ingrediente que sumado a los hallazgos de ésta, podrían aportar a la UASD, en particular y entendiendo tal como plantea la OCDE (2012) que en esta era de grandes competencias económica mundial se hace necesario que se establezca un equilibrio entre el legado de la universidad nacional (UASD) con las exigencias del mejoramiento de la productividad nacional, por lo que es importante redefinir el papel que ella juega en la sociedad dominicana en la futura economía del conocimiento, junto con la necesidad de diversificar las oportunidades para el avance de sus estudiantes. Esto implica un gran desafío al cual puede hacer frente si se aboca a investigar, analizar y tratar de corregir y cambiar los aspectos que sean necesarios. Igualmente cómo otras instituciones de educación superior del país pudiesen replicar la línea de investigación de este estudio y finalmente comparar los resultados de los mismos. Es sugerencia de la investigadora, por lo tanto, que sean considerados algunos posibles futuros estudios, los cuales pudiesen orientarse en los siguientes aspectos:

Se pudiese, a luz de otras teorías asumidas, ver como se compartan las variables estudiadas: personalidad, satisfacción, valores y burnout y comparar con los resultados de esta investigación.

Igualmente dirigir estudios tendentes a indagar a través de la satisfacción de los estudiantes de la UASD, en torno a la calidad de la práctica educativa de sus profesores y de la propia institución. Qué esperan, qué quisieran, qué es positivo y que es negativo en sus profesores. Tratar de indagar que rasgos de personalidad y valores ellos perciben de sus profesores, así como la entrega, dedicación y amor con que realizan su trabajo, tratando de identificar a través de este punto señales de burnout.

Como uno de los aspectos que resultó con alguna diferencia significativa fue el que tiene que ver con satisfacción por la vida, sería interesante el saber por qué, qué pasa a los profesores de la UASD en ese sentido, porque, finalmente, ese hecho puede afectar de forma negativa la satisfacción laboral.

Por último, es importante que la UASD se aboque a realizar estudios científicos sobre su cultura y clima organizacional. Aunque sería fácil, quizás, describirla de modo lego porque mientras más tiempo se tiene conviviendo en ella, más se socializa y se conoce, no es un punto para poder tomar decisiones tendentes a tratar de cambiarla. Como se pudo observar la cultura y el clima organizacional son aspectos que influyen sobre manera en el comportamiento de las personas.

Dentro de la cultura organizacional existe la cultura docente. Tratar de verificar si, ciertamente, hay alguna influencia en las variables estudiadas en esta investigación (personalidad, satisfacción, burnout y valores) y utilizar los resultados de este estudio para comprar datos.

CAPITULO VII

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Referencias Bibliográficas

- Aamodt, M. G. (2010). *Psicología Industrial-organizacional: Un enfoque aplicado* (6a ed.). México: Cengage Learning Editores.
- Alcalá, U.E.M. (2011). *El clima organizacional en una institución pública de educación superior* (Tesis de grado). Universidad del Papaloapan. México.
- Álvarez F. D. (2007). Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios de Lima metropolitana. *Persona, 10*, 49-97.
- Álvarez, G.M.T. (2003). *Condicionantes Socio Profesionales de la Salud Docente*. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo. España.
- Arita W. B. Y., (2004). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. Disponible en: <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/826/1501>.
- Ayan, S. y Kocacik, F. (2010). The Relation between the Level of Job Satisfaction and Types of Personality in High School Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, Vol. 35*, (1).
- Barba, B. (2005). Educación y Valores: Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*, 9-24.
- Barra A. E., Soto, Q. O. y Schmidt D. K., (2013). Personalidad y bienestar psicológico: un estudio en universitarios chilenos. *Revista de Psicología, 9*, 7-18.
- Beltrán, B.J; Belén, V. F. y Brito, T. M. (2001). *Factores Psicosociales que Influyen en la Satisfacción de los Profesores en Psicología en la UASD*. (Tesis de grado). Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana.

- Boch, C. M. C., (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2). Recuperado de:
<http://web.archive.org/web/20041221200659/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=900>.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y Desafíos*. Editorial Fondo de Cultura Económica, Chile.
- Cabalín, D. y Navarro, N. (2008). Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera-Chile. *International Journal of Morphology*, 26, 887-892.
- Caballeira, M., González, J-A y Marrero, R. J. (2015). Diferencias transculturales en bienestar subjetivo: México y España. *Anales de psicología*, 3. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.166931>.
- Camacaro, P. R., (2006). *Aproximación a la Calidad de Vida en el Trabajo en la Organización Castrense Venezolana (Caso: Aviación Militar Venezolana)*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2010/prc/Conceptos%20de%20Satisfaccion%20Laboral.htm>.
- Cano P. G. y Bauzá V. E. (2010). La Cultura organizacional, su pertinencia en las universidades cubanas. Disponible en: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/2010/cpbv.htm>.
- Cardona A., D. y Agudelo G., H. B. (2005). Construcción cultural del concepto calidad de vida. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 23, 79-90.
- Carvajal, G. C. (1993). Características Afectivas Ideales del Docente Universitario. *Revista Educación*, 17, 25-29.

- Casillas, M. S. (2007). La satisfacción profesional del docente universitario. Un caso práctico. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14, 141-152.
- Cherniss, C. (1980 a). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cherniss, C. (1980 b). *Profesional burnout human service organizations*. New York: Praeger.
- Cisneros, B. Y. y Ramírez, S. M. L. P., (2009). Prevalencia de enfermedades en trabajadores académicos de una universidad pública según seguro de gastos médicos. *Revista Salud de los Trabajadores*, 17, 121-131.
- Código de Trabajo Dominicano (1992). Ley 16-92. República Dominicana. Disponible en: <http://codigodetrabajo.do/documentos>.
- Collado, F. (2012). *Efecto Multiplicador de la Educación en el Desarrollo Humano*. Editora UASD, República Dominicana.
- Corniell, H. J. F. (2015). *Medición de la presencia de adicción al trabajo en los profesores con más de 10 años en el ejercicio de la docencia de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (UASD)*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).
- Cuadra L. H. y Florenzano U. R. (2003) El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista psicológica de la Universidad de Chile*, 12, (1), 83-96.
- Davis, K. y Newstrom J.(1999). *Comportamiento Humano en el Trabajo (10a ed.)*. México. Editorial McGraw Hill.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid-España. NARCEA, S.A. Ediciones.

- De la Herrán, A. (2004). El Docente de Baja Autoestima: Implicaciones Didácticas. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 5, 51-65.
- De la Torre, R. C. (2007). El Malestar Docente: un fenómeno de relevancia internacional. *Docencia e investigación: revista de la escuela universitaria de magisterio Toledo*, 17, 301-325.
- Díaz Ll. G. (2001). El bienestar subjetivo: Actualidad y perspectivas. *Rev Cubana Med Gen Integr*, 17, (6). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252001000600011&script=sci_arttext.
- Díaz, S. M. (2009). *Crisis de Valores en República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana. Editora Universitaria UASD.
- Díaz y Saavedra (2000). *La carrera del maestro: Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Documento de trabajo No.32. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20100625022454/ddt32.pdf>.
- Dicaprio, N. S. (1993). *Teorías de la Personalidad*. México, D.F., Mc-Graw Hill.
- Dubrin, A. J. (2008). *Relaciones Humanas: Comportamiento en el Trabajo*. (9a ed). México, D. F., Pearson Educación.
- Durán, M.A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Erikson, E.H. (1970). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires. Hormé.

- Espino, G. M. N. (2007). *El éxito profesional del docente de educación primaria*. Primer congreso Internacional de Educación: Construyendo inéditas viables. Chihuahua, México.
- Esteban F. (2002). Ética en la Universidad: Entre la necesidad formativa para el alumnado y la exigencia docente para el profesorado. *Revista Ciencias de la Educación*, 191, 345-359.
- Esteban, F. y Buxarrais, M. (2004). *El Aprendizaje Ético y la Formación Universitaria: Más allá de la casualidad*. Disponible en: <http://www.ub.edu/GREM/wp-content/uploads/2012/08/El-aprendizaje-%C3%A9tico-y-la-formaci%C3%B3n-universitaria.pdf>.
- 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 26 de octubre 2013).
- Evans, E. (2009). *Percepción docente de generatividad y factores de liderazgo escolar en directores de instituciones educativas*. Trabajo de investigación no publicado. Lima: Universidad de Valencia- Instituto de Educación Superior CREA.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Revista Educar*, 33, 31-59.
- Fernández M. B. (2011). *Un análisis multidimensional del síndrome de burnout en profesorado de conservatorios y enseñanza secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Fernández, M. T (2014). *Factores relacionados con la actitud hacia el trabajo de los profesores universitarios: Implicaciones en su rol como docente*. (Tesis doctoral). Universidad Metropolitana. San Juan, Puerto Rico.

- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 22, 3-11.
- Figuroa, V. M., del R., Cayeros, L. L. I. y González, R. F. (2013). La organización universitaria en la cultura del conocimiento. En Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso (Eds). *El Profesorado Universitario, Rupturas y Continuidades* (pp.71-98). Disponible en: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1269/index.htm>.
- Freudenberger, H. (1980). *Burnout: The cost of high achievement*. New York: Anchor Press.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *The Journal of Social Issues*, 30, 159-166.
- Fronidzi, R. (1968). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Galaz F. J. (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal. *Perfiles Educativos*, 24(96), 47-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209604>.
- Garbarini, M. (2011). La personalidad del docente. Su influencia en el alumnado. Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2010/administracion-concursos/archivos_conf_2012/496_51611_554con.pdf.
- García, G. J. M. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001006>.
- García, P. F. (2004). *Educación, Economía y La Paz: Desde la academia*. Santo Domingo, República Dominicana. Editora. Universitaria-UASD.
- García, R. D. (2004). Desafíos de la Educación en el siglo XXI desde la perspectiva de las Educadoras y los Educadores. *Revista Educar Sujetos con Raíces: minoría-identidad-proyecto. Anuario pedagógico*, 7, 19-34.

- García V. D. (2010). *Satisfacción Laboral. Una aproximación teórica*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, julio 2010. Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/09/dgv.htm.
- García-Viniegras, C. R., López G. V., Seuc, J. A., (2004) Propuesta Metodológica para la Evaluación del Bienestar Psicológico. *Revista Electrónica de Psicología "Iztacala"*, 7, 36-55.
- Garza C. M. T.; Guzmán S. E.; y Cervantes M. A., (2014). Análisis comparativo de profesionistas, profesores y estudiantes mexicanos en cuanto a sus valores y sus implicaciones respecto al trabajo. *Revista Ciencia y Sociedad*, 39, 509-532.
- Garza, J. (2005). *Valores para el ejercicio profesional. Guías Didácticas*. México. McGRAW-HILL/Interamericana editores. S.A. C.V. G.
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J. y Konopaske, R. (2011). *Organizaciones: Comportamiento, estructura y procesos*. México: McGraw Hill.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. (2003). Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19, 181-197.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (2009). *Desgaste Psíquico en el Trabajo: El Síndrome de Quemarse*. Madrid-España: Editorial Síntesis.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Revista electrónica: Anales de Psicología*, 15, 261-268.
- Golembiewski, R.T. y Muzenreider, R. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*. New York: Praeger.

- Gómez, J. A. y Martínez, S. E. (2000). Implicaciones del modelo de valores de Schwartz para el estudio del individualismo y el colectivismo. Discusión de algunos datos obtenidos en muestras españolas. *Revista de psicología general y aplicada*, 532, 279-301.
- Gómez N. M. (2009). *Rol de la Universidad en la Conformación de valores pro-sociales. Un estudio Transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia-Universidad/ Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana.
- Gómez P. L. y Carrascosa, J. (2000). *Prevención del estrés profesional docente. Vol. II. Desarrollo de habilidades personales*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- Gómez, V., Villegas, P. C., Barrera, F., Cruz, J. E. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 311-325.
- González, (1990). *Calidad de la Docencia Superior en América Latina. Programa políticas y gestión universitaria-CINDA calidad de la docencia universitaria en América Latina y el caribe: Políticas, Gestión y Recursos Estudio de casos*. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. 1990. Disponible en <http://www.cinda.cl/download/libros/Calidad%20de%20la%20Docencia%20Universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20El%20Caribe>.
- González, C. y Rosario, A. M. (2004). La Educación en Valores y su Tratamiento en República Dominicana. *Revista Educar Sujetos con Raíces: minoría-identidad-proyecto. Anuario pedagógico*, 7, 67-120.
- González, M. V. (2000). La Educación en Valores en el Curriculum Universitario: Un enfoque psicopedagógico para su estudio. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/maura.htm>.

- González, M.V. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. Ponencia presentada en el I congreso de Formación de Profesores, Universidad Federal de Santa María. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/gonzalezmaura.htm>.
- González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Revista electrónica REDHECS*. Disponible en: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/450>.
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1983). *Psicología Educacional*. México, D. F., McGraw-Hill.
- Guerrero, B. E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Revista electrónica Anales de Psicología*, 19, 145-158.
- Guevara, R. H., y Domínguez, M. A., (2011). Aproximaciones teóricas a la calidad de vida del profesor universitario. *Revista Iberoamericana Latinoamericana*, 8, 61-74.
- Guevara R.H y Domínguez M. A. (2011). Calidad de vida del docente universitario vista desde la Complejidad. *Revista Cubana Salud Pública*, 37, (3). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662011000300012&script=sci_arttext.
- Gutiérrez, D.F.E. y Valadez, R.A.A. (2011). Una descripción general del burnout y sus efectos en profesores universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14, (3), Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/27659>.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hermosa R. A. M. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "Burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.
- Hernández, G.L. y Olmedo, E. (2000). Un estudio correlacional acerca del síndrome de "estar quemado" (burnout) y su relación con la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 22, 121-136.

- Herranz, B. J. (2004). *La calidad de vida, el trabajo y la salud de los profesores universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Hue, G. C., (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes, 12*, 47-68.
- Hullin, C. (1991). Adaptation persistence, and commitment in organizations, en M. D. Dunette y L. M. Hough (Eds), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2^{da}. ed., Vol.2, 445-505). Palo alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Judge, T. A., Heller, D. y Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*, 530-541.
- Kepowicz M. B., (2007). Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia. *Reencuentro, 49*, 51-58.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity: A study in values*. Homewood, Dorsey Press.
- Landy, F. J. y Conte, J. M. (2004). *Psicología Industrial. Introducción a la Psicología Industrial y Organizacional*. Editorial McGraw-Hill, México, D. F.
- Ledo, R. C. T. (2007). *Un enfoque creativo y vivencial como vía de superación para el Metodólogo General Integral de Secundaria Básica*. (Tesis doctorado). Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógica “Frank País García”.
- Leibowiez, J. (2001). Ante el Imperativo del Aprendizaje Permanente, Estrategias de Formación Continua. Oficina Internacional del Trabajo. Disponible en: http://www.oei.es/etp/estrategias_formacion_continua.pdf.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as development process: Consideration of models. En W. B. Schaufeli, C., Maslach y T. Marek (eds), *Professional burnout: Recent development in theory and research*. Washigton, Dc: Hemisphere.

- Leiter, M.P. y Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Lennis, M.J.D. (2003). El Maestro Contemporáneo. *Revista Magisterio: Educación y Pedagogía*, 5, 15-18.
- León L. M. L. y Bourdier R. B. J. (2001). *Situación del (la) Profesor (a) como Trabajador (a) Académico (a) del Centro Universitario Regional de Santiago (CURSA-UASD) y la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA)*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana.
- Ley 139-01 de Educación Superior Ciencia y tecnología. Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCYT). República Dominicana: Impresora Mi Casa.
- López, R. A; García, M. L. M; y Cardona G. L. L. (2012). *Relación entre el estilo de personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente-estudiante*. (Tesis de grado). Corporación Universitaria Lasallista, Caldas, Antioquía, Colombia.
- Magno y Sembrano (2009). The role of teacher effectiveness and characteristics of teaching effectiveness, efficiency and the use of student-centered practices. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21, 158-170.
- Maita, H., Rodríguez, D., Gutiérrez, L., y Núñez, L. (2011). Factores de Satisfacción Laboral en los Docentes del Núcleo Bolívar de la Universidad de Oriente. *Saber*, 23, 147-151.
- Maslach, C. J., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3ª ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Mansilla, I.F. (2012). Manual de Riesgos Psicosociales en el trabajo: Teoría y Práctica. El síndrome de burnout o síndrome de quemarse por el trabajo. Disponible en: http://www.psicologia-online.com/ebooks/riesgos/capitulo4_10.shtml.

- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, S. M.A. (2007). El Profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia, en *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 1, 17-30.
- Martínez, A.J.D. (2010). La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. *Entre lenguas*, 15, 89-102.
- Martínez, P. A. (2010). *El Síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión*. Vivat Academia: Madrid: Universidad Complutense.
- Martínez, M. M., Buxarraís, E. M. R., y Esteban, B. F. (2002). La Universidad como Espacio de Aprendizaje Ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie29a01.htm>.
- Maslach, C. y Jackson S. (1986). *Inventario Burnout de Maslach, Síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial*. Palo Alto, California, USA. Madrid: Publicaciones de Psicología aplicada, serie menor Num.211, TEA Ediciones, S.A. Según acuerdo especial con propietario original, CCP, Consulting Psychologists Press, Inc.
- Maslach, C. J. (1993). Historical and conceptual development of burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds), *Professional burnout. Recent Development in theory and research*. Washington, D.C: Taylor & Francis.
- Maslach, C. J. (1982). *Burnout, the cost of caring*. New York: Prentice Hall Press.
- Maslach, C. J., Jackson, S., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual (3ªed.)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. J. y Marek, T. (1993). *Professional burnout. Recent development in theory and research*. Washington, D.C: Taylor & Francis.

- Maslach, C. J. y Schaufeli, W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (eds). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp.1-6). UK. : Taylor y Francis.
- Matud, M. P., García, M. A. y Matud, M. J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 451-465.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Pricenton, N.J: Van Nostram.
- Mediano, J. (2001). *El Burnout en los Médicos: Causas, prevención y tratamiento*. España, Graficas Rimont, S.A.
- Mejía, R. T. (2000). Psicología y Ética Jurídica: Las bases psicológicas de la ética. *Perspectivas psicológicas*, 1, 8-20.
- Melo, Q. V^{da}. C. L. A., (2006). *Sistema Nacional de Acreditación de Docentes de Educación Superior*. Santo Domingo, R.D: Editora Alfa y Omega.
- Meneses M. E. 1978. Un Perfil del Maestro Universitario. *Revista Ciencia y Sociedad*, 3, 19-33.
- Millar, A. y Troncoso, M. (2005). *La autoestima profesional docente: un estudio comparativo entre profesores de sectores rurales y urbanos de la Provincia Valdivia*. Universidad de Chile: Chile.
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT), (2012). *Programa de Reformulación de la Formación Docente*. República Dominicana. Editora Corripio, S.A.S.
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (2011). *Informe General Sobre Estadísticas de Educación Superior 2006-2009*. República Dominicana. Editora Corripio, S.A.S.

- Mischel, W. (1990). *Teorías de la Personalidad*. México, D. F., McGraw-Hill.
- Moreno, G. J. M. (1972). Evaluación de los factores que deciden la eficacia didáctica del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 187, 191-200.
- Moreno, J. B., Arcenillas, F. M. V., Eugenia, M. M., y Garrosa, H. E. (2005). Burnout en profesores de primaria: Personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 71-88.
- Moreno, J.B., Garrosa, H. E., Rodríguez, C. R., Martínez, G. M. y Ferrer, P. R. (2009). El burnout del profesorado universitario y las Intenciones de Abandono: Un Estudio Multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25, 149-163.
- Morris, C. G. y Maisto, A. A. (2009). *Psicología*. (13^{va} ed.). México, D. F. Pearson Educación.
- Muchinsky, P. M. (2007). *Psicología aplicada al trabajo* (8^{va}. ed.). México, D.F. CENGAGE Learning.
- Navarro A. Y. (2009) ¿Influyen los rasgos de personalidad y el método docente empleado en la percepción del rendimiento académico del alumnado universitario? *Revista Qurrriculum*, 23, 189-206.
- Neira F. E. (2008). Perfil del Buen Docente Universitario. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15652/1/docenteuniversitario.pdf>.
- OCDE (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en la República Dominicana*. DOI:[10.1787/9789264177079-es](https://doi.org/10.1787/9789264177079-es).
- OCDE (2008). *Informe sobre políticas nacionales de educación*. La educación superior en la Republica Dominicana. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41428055.pdf>.

- Odenbach, K (1974). La motivación en la enseñanza. *Educación*, 9, 112-123.
- Ogando, O. J. F. (2006). *Vulnerabilidad al Síndrome de Burnout en el Profesorado de Niveles Inicial y Básico en la República Dominicana*. (Tesis Diplomado de Estudios Avanzados, DEA). Universidad de Valencia-Universidad Autónoma de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ojalvo, M. C. V., (2000). Estrategias docentes que contribuyen al desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 20, 83-94.
- Olivares P. J., Quintana del S. M., Matta, M. C., Choy, L. J., Ronquillo, H. W., Maldonado, M. M., (2006). Satisfacción Laboral de docentes universitarios del Departamento Académico de Clínica Estomatológica. *Revista Estomatológica Heridiana*, 16, 21-25.
- Ortiz, E. (2004). Un modelo de personalidad para la formación de valores en la educación superior. *Revista Psicología Científica.com*, 6. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/personalidad-valores-educacion-superior>.
- Osorio, L. L. y Mercedes, S. J. (2003). *Niveles de Estrés en Profesores (as) de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Santo Domingo*, (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana.
- Padrón, M. (1994). *Satisfacción profesional del profesorado*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna, 1994.
- Palencia, G. E. M. (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera*, (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Peiró, J. M., Luque, O., y Meliá. J. L., F. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Ed. Alfar.

- Peñaherrera L. M., Cachón, Z. J. y Ortiz, C. A. *La autoestima profesional docente y su implicación en el aula*, 26. Disponible en: <http://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-la-autoestima-profesional-docente-su-90355665>.
- Pérez S. L. (2013). Calidad de vida y desempeño laboral docente universitario. En Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso (Eds). *El Profesorado Universitario, Rupturas y Continuidades* (pp.162-181). Disponible en:<http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1269/desempeno-laboral-docente-universitario.html>.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107, 23-30.
- Polo, L. (1994). El Profesor Universitario. Conferencia a Profesores de la Universidad de Piura. Disponible en: <http://www.leonardopolo.net/textos/profuniv.htm>.
- Ponce, D. C., Bulnes, B. M., Aliaga, T. J., Atalaya, P.M., y Huerta, R. R. (2014). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación En Psicología*, 8, 87-112.
- Prieto, N. L. (2007). *Autoeficacia del Profesor Universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid-España. Narcea, Ediciones.
- Quezada, Z. J. Retos en la docencia universitaria del Siglo XXI. *Consensus*, 9, 35-48.
- Quiceno, J. M. y Vinaccia A. S. (2007). Burnout: "síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)". *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 117-125.
- Ramírez, G. D. (2015, marzo 20). Speller: Calidad de la educación: Meta urgente de Iberoamérica. *El Día*. P.28.
- Reeve, J. (2006). Cognición. En J. Reeve (Ed.) *Motivación y Emoción*, (p. 197-231). México, McGraw-Hill.

- Reig, F. A., Cabrero, G. J., Ferrer, C. R. y Richart, M. M. (2003). La calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88711.pdf>.
- Restrepo, N., Colorado, G. y Cabrera, G. (2006). Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 1, 63-73.
- Ríos, M. D. (2004). Rasgos de Personalidad de Profesores Innovadores: Autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34, 95-112.
- Robbins, S.P. (2004). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. Pearson Educación: México.
- Robbins, S. P., y Judge, T. (2009). *Comportamiento Organizacional* (13 ed.). México: Pearson Educación.
- Robina, R. R. (2002). *Condicionantes Socio laborales de los empleados públicos: Motivación y satisfacción laboral en la Administración Regional Extremeña*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. España.
- Rodríguez D., Núñez L., y Cáceres A. (2010). Estudio comparativo de la satisfacción laboral universitaria en el núcleo de Anzóatequi de la Universidad de Oriente. *Investigación y Postgrado*, 25, 63-80.
- Rodríguez, H. (1996). *El estudiante es el cliente: Conceptos de calidad para profesores universitarios*. Susaeta Ediciones: Santo Domingo, R. D.
- Rojas-Barahona, C. A., Zegers, P. B., y Förster, M. C. E. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137, 791-800.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

- Ros, M., y Gouveia V. (2001). *Psicología Social de los Valores Humanos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Ros, M. y Grad H. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología Social*, 6,181-208.
- 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 Pysique.
- Salanova, Llorens y García (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Revista del INSHT (Instituto Nacional Seguridad e Higiene en el Trabajo)*, 28, 16-20.
- Salas, A. M. (2006). *Envejecimiento Satisfactorio, Madurez y Bienestar Subjetivo: Un Estudio Exploratorio en Hombres Mayores*. (Tesis Diplomado de Estudios Avanzados, DEA). Universidad de Valencia-Universidad Autónoma de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana.
- Salas, G. B., (2003). Los valores y la construcción de la identidad personal. *Revista Magisterio*, 4, 16-19.
- Salazar, E. J. G., Guerrero, P. J. C., Machado, R. Y. B. y Canedo, A. R. (2009). Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral. *ACIMED*, 20, 67-75.
- Santana, T. E. (2004). *Caracterización profesional y pedagógica de los profesores de la Universidad Federico Henríquez y Carvajal, Recinto Moca*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana.
- Santiago, M. J., y Otero, J. M., (2005). *Malestar Laboral en Profesores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Schaufeli W. B. y Buunk, B. P. (1996). Professional burnout: En M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst y C.L. Cooper (Eds), *Handbook of work and health psychology*. Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Schultz, D. P. (1991). *Psicología Industrial* (3 ed.). MacGraw-Hill: México.
- Schultz, D. P. y Schultz, S. E. (2010). *Teorías de la Personalidad* (9 ed.). México, D. F.: CENAGE Learning.
- Schwartz, S. H. (2014). Rethinking the concept and measurement of societal culture in light of empirical findings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 5-13.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En M. P. Zana (Ed). *Advances in experimental social psychology* (pp-1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1990). Individualism-collectivism: critique and proposed refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 139-157.
- Schwartz, S. y Bilsky, W. (1987). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Secretaría de Estado de Economía, Planificación y Desarrollo (2008). *Perspectivas Macroeconómicas de la República Dominicana en el Mediano Plazo*. SEEPyD, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación (2008). *Plan Decenal de Educación Superior en Acción: resultados 2012 al 2018*, (2^{da} ed.). República Dominicana.

Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCyT), (2008a), hoy MESCyT, , Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018: Una Educación Superior de Calidad, para el País que soñamos los Dominicanos. Disponible en: www.seescyt.gov.do/plandecenal/docsplandecenal/Plan%20Decenal%20ES%20Completo%20Imprimir.pdf.

Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCyT), (2008b), hoy MESCyT, Construyendo la Economía del Conocimiento y la Innovación en la República Dominicana. Disponible en: http://www.seescyt.gov.do/planestrategico/Documentos%20relevantes/Plan_Estrategico_SEESCyT_Web.pdf.

Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCyT), (2002). , hoy MESCyT, Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación “Situación y Perspectivas del Estudiante que ingresa por primera vez a la Educación Superior”. Disponible:<http://www.seescyt.gov.do/plandecenal/Foro%20Presidencial/Libro%201%20-%20Mesa%2019%20-%20Versi%C3%B3n%2002.pdf>.

Segura, B. M., (2005). Competencias Personales del Docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(26). Disponible en: http://www.urosario.edu.co/cgtic/documentos/competencias_personales_docentes.pdf.

Serra E. (1999). Desarrollo adulto y actividad docente. *Ponencia presentada en el III. Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela, 8-11, de septiembre.

Silie G. (2003). *Ética del Docente Universitario*. Santo Domingo-República Dominicana. Editora 9 de octubre.

Tamez, G. S. y Pérez, D. J. F. (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Revista Educación Sociedad, Campinas*, 3, p.373-387.

- Tedesco, J. C. (2000). Los Nuevos Desafíos de la Formación Docente. *Revista de Tecnología Educativa*, 14, 323-373.
- Tella, A. (2007). Work Motivation, Job Satisfaction, and Organizational Commitment of Library Personnel in Academic and Research Libraries in Oyo State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, 9. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2293865>.
- Torres, J. (1998). *El Currículo Oculto*. Madrid-España. Ediciones Moronta.
- Travers, C. J. y Cooper, C. L. (1997). *El Estrés de los Profesores*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Triandis, H. C.; Bontempo, R; Villareal, M. J.; Asai, M. y Lucca, N., (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Tünnerman, B. C. (2000). *Desafíos del Docente Universitario*. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Búho.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Panorama Estadístico de la Enseñanza Superior en el mundo: 1980-1995. París: 5-9 octubre.
- UNESCO (1998). *Hacia un programa 21 para la educación superior*. Conferencia Mundial de Educación Superior, París 5-9 de octubre de 1998, documento de trabajo.
- Universidad Autónoma de Santo Domingo. Santo Domingo (2013). *Estatuto Orgánico y Reglamentos Recintos, Centros y Subcentros*. República Dominicana. Editora Universitaria UASD.
- Universidad Autónoma de Santo Domingo de la UASD (2004). *Reglamento de Ingreso, Evaluación del Personal Docente*. República Dominicana. Editora Universitaria de la UASD.

- Universidad Autónoma de Santo Domingo (2003). *Reglamento Plan de Retiro*. República Dominicana. Editora Universitaria de la UASD.
- Universidad Autónoma de Santo Domingo (1986). *Reglamento de Carrera Académica, I*. República Dominicana. Editora Universitaria de la UASD
- Universidad Autónoma de Santo Domingo (2010). *Propuesta documento marco para el rediseño curricular de la UASD*, versión preliminar (1.0). (Inédito).
- Ureña, A. J. (2008). Generatividad en los profesores universitarios: un estudio comparativo entre profesores de disciplinas técnicas (arquitectura) y educativas (pedagogía). (DEA Suficiencia Investigativa). Universidad Autónoma de Santo Domingo/Universidad de Valencia. Santo Domingo, República Dominicana.
- Vaillant, D. (2008). Los docentes en primer plano, Pg.19 a 24. Congreso: Profesión Docente en América Latina. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. Disponible en: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/195E8C5A45C0368A05257AFA007997BB/\\$FILE/Profesion_Docente_Latinoamerica_2008.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/195E8C5A45C0368A05257AFA007997BB/$FILE/Profesion_Docente_Latinoamerica_2008.pdf).
- Vásquez, R. F. E. y Gabalán, C. J. (2006). Percepciones estudiantiles y su influencia en la evaluación del profesorado. Un caso de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali-Colombia. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 12, 219-245.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Vélez, W., y Subirats, P. (2010). Apuntes para un perfil del profesor o la profesora de educación general. *Revista Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 14, 17-20.
- Verdugo, L.J.C., Guzmán, M. J., Moy, L. N. A., Meda, L. R. M., y González, P.O.P. (2008). Factores que influyen en la calidad de vida de profesores universitarios. *Revista Psicología y Salud*, 18, 19, 27-36.

- Winnbust, J. A. (1993). Organizational structure, social support, and burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T Marek (eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp.151-162). Washington DC: Hemisphere.
- Xu, F. M. (2003). A Study on teachers' Occupational Stress and bournout. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 11, 195-197.
- Zabala, M. A. (2007). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid-España: Narcea, S.A. Ediciones.
- Zacarés, J. J., Ruiz, J. M. y Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. Disponible en: https://www.academia.edu/10194850/Generatividad_y_bienestar_en_profesores_Zacar%C3%A9s_Ruiz_y_Amer_.
- Zaiter, J. (1998). El Estudio de los Valores Sociales y la Educación. *Revista Estudios Sociales*, 113, 53-66.
- Zúñiga, C. M., Jopia, A. B., (2008). *Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Chilenas: Diagnóstico desde las perspectivas de las autoridades universitarias*. Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria: Santiago de Chile.

CAPITULO VIII

ANEXOS

Anexo: 1

Saludos

Por favor llena los espacios de la siguiente información:

Carrera que cursas _____ edad _____ sexo: F _____ o M _____

Asignatura donde se te entrevistó _____ secc. _____

Semestre en que te encuentras de tu carrera: _____

Gracias por la colaboración y contribución que brindarás al objetivo de esta investigación.

A continuación leerás una definición de lo que es un buen profesor, sobre la base de ella, elige tres profesores de tu carrera (de la licenciatura que cursas, de tu facultad), no importa en qué semestre te hayan dado clases, y escribe sus nombres:

UN BUEN PROFESOR ES AQUEL QUE.....

- ✓ Explica la materia con claridad
- ✓ Inteligente
- ✓ Explica las veces que sea necesario.
- ✓ Presenta la materia ordenada
- ✓ Posee un buen dominio del tema
- ✓ Es respetuoso
- ✓ Es puntual
- ✓ Es amable
- ✓ Es responsable
- ✓ Es comprensivo
- ✓ Empático
- ✓ Es paciente
- ✓ Se interesa por sus estudiantes
- ✓ Genera un clima de confianza
- ✓ Permite la participación activa
- ✓ Demuestra interés en el aprendizaje de sus alumnos.
- ✓ Exhibe una orientación humanista.
- ✓ Entrega una retroalimentación positiva.
- ✓ Es motivador

Escribe aquí los nombres de tres profesores que, para ti, CUMPLAN con esta definición y la asignatura que te impartió:

1) Prof. _____ Asig. _____

2) Prof. _____ Asig. _____

3) Prof. _____ Asig. _____

Escribe aquí los nombres de tres profesores que, para ti, NO CUMPLAN con esta definición y la asignatura que te impartió:

1) Prof. _____ Asig. _____

2) Prof. _____ Asig. _____

3) Prof. _____ Asig. _____

Anexo 2:

15 de octubre 2013

Señores:

Dr. Jorge Asjana David, Vicerrector Docente
Lic. Francisco Vegazo, Vicerrector de Investigación y Postgrado
Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)
Sus manos.-

Distinguidos maestros:

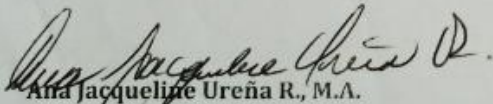
Por este medio tengo a bien solicitar su anuencia para que se me permita realizar un levantamiento de información con los estudiantes de término en diferentes secciones de las carreras que tienen más personal docente en las facultades de esta institución, según los análisis que realizáramos para sacar esta primera muestra.

Igualmente y producto de los resultados de este levantamiento se me permita aplicar a la muestra de profesores resultantes, un cuestionario para recabar los datos necesarios para la investigación que estamos realizando en torno a **Factores Personales Facilitadores del Éxito Docente y la Calidad de la Práctica Educativa en Profesores Universitarios Públicos Dominicanos** y de esta manera concluir el programa doctoral que llevamos gracias al acuerdo de esta alta casa de estudios con la Universidad de Valencia, España.

Por lo que solicito se me expida una constancia del permiso concedido.

Segura de su positiva respuesta, le saluda,

Atentamente,

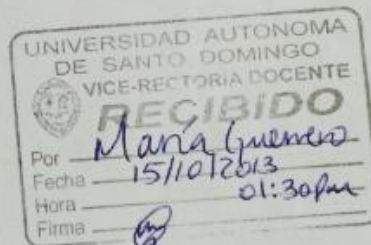

Ana Jacqueline Ureña R., M.A.

Cod. 990104

Telfs: 809-949-0471, 809-535-8273 Ext.7807

Escuela de Psicología

Facultad de Humanidades



Anexo 3

18 de octubre 2013

Maestro:

León Jon

Director Escuela Educación Física
Y Ciencias del Deporte
Facultad Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Santo Domingo
Su Despacho.-

Vía: **M.A. Evarista Matías**
Decana



21/10/2013

Distinguido maestro:

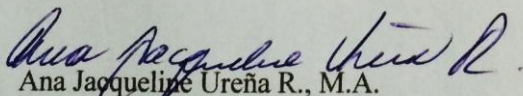
Muy cortésmente tengo a bien solicitar su permiso para realizar un levantamiento de información entre los estudiantes y profesores de la escuela que usted dirige. Dentro del análisis realizado con la base de datos obtenida, su escuela es una de las que mayor cantidad de profesores tiene y esa es una condición requerida para la selección de la muestra de profesores definitiva.

A la muestra de profesores resultantes, que saldrá del cuestionario aplicado a los estudiantes, se les aplicará un cuestionario para recabar los datos necesarios para la investigación que estamos realizando en torno a **Factores Personales Facilitadores del Éxito Docente y la Calidad de la Práctica Educativa en Profesores Universitarios Públicos Dominicanos** y de esta manera concluir con el programa doctoral que llevamos gracias al acuerdo de esta alta casa de estudios con la Universidad de Valencia, España.

Adjunto encontrará la solicitud de permiso realizada a las instancias correspondientes.

Segura de positiva respuesta, le saluda,

Atentamente,



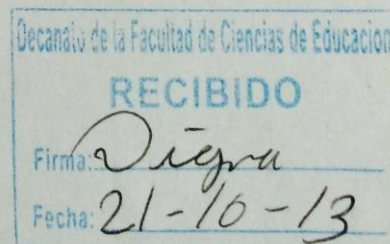
Ana Jacqueline Ureña R., M.A.

Cod.99-01-04

Telfs:809-949-0471,809-535-8273

Prof. Escuela Psicología

Facultad Humanidades, UASD



Anexo: 4

Ana Jacqueline Ureña Ramírez
Cod.990104

Coordinadora de Perfeccionamiento Docente, UASD
Coordinadora de Cátedra Social e Industrial y
Profesora Adjunta de Psicología de la Escuela Psicología UASD.

Telf. 809-949-0471 Cel. Ofic.809-535-8273 Ext.7807
Correo Electrónico: psicoyaqui7@hotmail.com

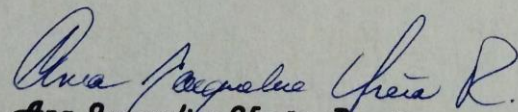
Distinguido(a) Maestro (a):

Quien suscribe esta comunicación es doctoranda del programa de “Psicología Educativa y del Desarrollo Humano” ejecutado gracias al acuerdo suscrito entre la universidad Valencia-España y la UASD. En este momento estoy en la etapa de recolección de la información de la muestra seleccionada para verificar algunos aspectos generales sobre la práctica docente.

En virtud del tiempo disponible y por la cantidad de encuestas a aplicar he instruido y capacitado un equipo de apoyo para aplicar los referidos instrumentos, razón por la cual lo (la) visita la joven portadora de esta misiva.

Por anticipado agradezco su colaboración y receptividad al responder a las preguntas de la encuesta. De no ser posible llenar la misma en el preciso momento en que la joven le visite, agradeceré acordar con la misma el día y la hora de devolverla ya completada. Considerando el poco tiempo que le resta al presente semestre, apelo a su solidaridad al hacerme llegar su encuestada cumplimentada en el menor tiempo posible.

Con respeto y agradecimientos sinceros, le saluda


Ana Jacqueline Ureña Ramírez

Anexo: 5

Maestro (a):

Por favor coloque la información que se le solicita en el siguiente cuestionario.

Estos datos serán tratados con toda confidencialidad y para uso exclusivo de la presente investigación. No requiere que usted escriba su nombre, solo responder estricta y únicamente las preguntas realizadas aquí.

Conjuntamente con este cuestionario encontrará una batería de instrumento, a través de los cuales recabaremos información importante para la investigación:

Edad: _____ (años cronológicos) Sexo: _____

Fecha de Ingreso a la institución (UASD): _____

Tiempo años (laborando como docente en la UASD): _____

Facultad a la que pertenece: _____

Anexo: 6**Saludos maestro/a**

Gracias por aceptar colaborar con la presente investigación en la cual se les pedirá suministrar una serie de informaciones que permitirán evaluar algunos aspectos generales sobre la practica docente. Los datos serán manejados con toda discreción y confidencialidad, no obstante de que la presente encuesta no requiere su identificación, sólo algunos datos demográficos mínimos. De sus respuestas dependerán los resultados de esta investigación y los aportes que podamos realizar a través de ella por lo que es necesario que sus respuestas se apeguen a lo sentido realmente por usted

I. NIVEL DE TITULACION PROFESIONAL ALCANZADO (Seleccione los que aplique)

- Grado (Licenciatura, doctor en medicina, ingeniería)
- Especialidad
- Maestría
- Doctorado

II. NIVEL DE TITULACION PROFESIONAL CURSANDO (Seleccione las que aplique)

- Grado
- Especialidad
- Maestría
- Doctorado

III. NUMERO DE ALUMNOS APROXIMADO QUE IMPARTE DOCENCIA POR CUATRIMESTRE (Seleccione uno)

- De 1 a 150
- De 151 a 300
- De 301 a 500

IV. NUMERO DE GRUPOS A LOS QUE DA CLASE _____ Cantidad de Secciones**V. Actividades extras / Otros trabajos: Si No** **VI. HORAS SEMANALES APROXIMADAS TRABAJADAS**

Para la UASD _____ horas Fuera de la UASD _____ horas

Anexo: 6.1

A CONTINUACIÓN APARECEN UNA SERIE DE CUESTIONARIOS. MARCA LA OPCIÓN DE RESPUESTA QUE MEJOR TE DESCRIBA EN CADA AFIRMACIÓN O PREGUNTA. ANTES DE CADA UNO DE LOS CUESTIONARIOS APARECERÁ UN CUADRO CON SU ESCALA DE RESPUESTA.

1. Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5. Totalmente de acuerdo
1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea.				1 2 3 4 5
2. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes.				1 2 3 4 5
3. Estoy satisfecho con mi vida.				1 2 3 4 5
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido.				1 2 3 4 5
5. Las circunstancias de mi vida son buenas.				1 2 3 4 5

1. Totalmente en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. De acuerdo	4. Totalmente de acuerdo
1. Siento que soy una persona de valor, por lo menos en un plano de igualdad con los demás.			1 2 3 4
2. Siento que tengo una serie de buenas cualidades.			1 2 3 4
3. En definitiva, me inclino a pensar que soy un fracaso.			1 2 3 4
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.			1 2 3 4
5. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso.			1 2 3 4
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.			1 2 3 4
7. En general, estoy satisfecho conmigo mismo.			1 2 3 4
8. Me gustaría poder tenerme más respeto.			1 2 3 4
9. A veces me siento inútil.			1 2 3 4
10. A veces pienso que no soy bueno en todo.			1 2 3 4

Anexo: 6.2

	1. Muy en desacuerdo	2. Ligeramente en desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. Ligeramente de acuerdo	5. Muy de acuerdo
Me veo a mí mismo como alguien que...					
1. ... es hablador				1	2 3 4 5
2. ... tiende a ser criticón				1	2 3 4 5
3. ... es minucioso en el trabajo				1	2 3 4 5
4. ... es depresivo, melancólico				1	2 3 4 5
5. ... es original, se le ocurren ideas nuevas				1	2 3 4 5
6. ... es reservado.				1	2 3 4 5
7. ... es generoso y ayuda a los demás				1	2 3 4 5
8. ... puede, a veces, ser algo descuidado				1	2 3 4 5
9. ... es calmado, controla bien el estrés				1	2 3 4 5
10. ... tiene intereses muy diversos				1	2 3 4 5
11. ... está lleno de energía.				1	2 3 4 5
12. ... prefiero trabajos que son rutinarios				1	2 3 4 5
13. ... inicia discusiones con los demás				1	2 3 4 5
14. ... es un trabajador cumplidor, de confianza				1	2 3 4 5
15. ... con frecuencia se pone tenso				1	2 3 4 5
16. ... tiende a ser callado				1	2 3 4 5
17. ... valora lo artístico, lo estético				1	2 3 4 5
18. ... tiende a ser desorganizado.				1	2 3 4 5
19. ... Es emocionalmente estable, difícil de alterar				1	2 3 4 5
20. ... tiene una imaginación activa.				1	2 3 4 5
21. ... persevera hasta terminar el trabajo				1	2 3 4 5
22. ..., es, a veces, maleducado con los demás				1	2 3 4 5
23. ... es inventivo				1	2 3 4 5
24. ... es, generalmente, confiado				1	2 3 4 5
25. ... tiende a ser flojo, vago				1	2 3 4 5
26. ... se preocupa mucho por las cosas				1	2 3 4 5
27. ... es, a veces, tímido, inhibido				1	2 3 4 5
28. ... es indulgente, no le cuesta perdonar				1	2 3 4 5
29. ... hace las cosas de manera eficiente				1	2 3 4 5
30. ... es temperamental, de humor cambiante				1	2 3 4 5
31. ... es ingenioso, analítico				1	2 3 4 5
32. ... irradia entusiasmo				1	2 3 4 5
33. ... es, a veces, frío y distante				1	2 3 4 5
34. ... hace planes y los sigue cuidadosamente				1	2 3 4 5
35. ... mantiene la calma en situaciones difíciles				1	2 3 4 5
36. ... le gusta reflexionar, jugar con las ideas				1	2 3 4 5
37. ... es considerado y amable con casi todos				1	2 3 4 5
38. ... se pone nervioso con facilidad				1	2 3 4 5
39. ... es educado en arte, música y literatura				1	2 3 4 5
40. ... tiene una personalidad asertiva				1	2 3 4 5
41. ... le gusta cooperar con los demás				1	2 3 4 5
42. ... se distrae con facilidad				1	2 3 4 5
43. ... es extrovertido, sociable				1	2 3 4 5
44. ... tiene pocos intereses artísticos				1	2 3 4 5

Anexo: 6.3

0. Nada importante en mi vida	1	2	3	4. De mucha importancia en mi vida
COMO PRINCIPIO-GUÍA EN MI VIDA, cada uno de estos valores es...				
IGUALDAD. Igualdad de oportunidades para todos	0	1	2	3 4
PLACER. Satisfacción de deseos	0	1	2	3 4
LIBERTAD. Libertad de acción y pensamiento	0	1	2	3 4
ORDEN SOCIAL. Estabilidad en la sociedad	0	1	2	3 4
UNA VIDA EXCITANTE. Experiencias estimulantes	0	1	2	3 4
RECONOCIMIENTO SOCIAL. Respeto, aprobación de los demás	0	1	2	3 4
RIQUEZA. Posesiones materiales, dinero	0	1	2	3 4
CREATIVIDAD. Originalidad, imaginación	0	1	2	3 4
UN MUNDO EN PAZ. Libre de guerras y conflictos	0	1	2	3 4
SEGURIDAD FAMILIAR. Tranquilidad con los seres queridos	0	1	2	3 4
BUENOS MODALES. Cortesía, educación y buenas maneras	0	1	2	3 4
UNA VIDA VARIADA. Llena de desafíos, novedad y cambios	0	1	2	3 4
RECIPROCIDAD DE FAVORES. Evitar estar en deuda con los demás	0	1	2	3 4
SABIDURÍA. Comprensión madura de la vida	0	1	2	3 4
JUSTICIA SOCIAL. Corregir injusticias, preocuparse por los débiles	0	1	2	3 4
AMISTAD VERDADERA. Amigos cercanos que me apoyen	0	1	2	3 4
TRABAJO. Ganarse dignamente la vida	0	1	2	3 4
INDEPENDIENTE. Confiado en mi mismo, autosuficiente	0	1	2	3 4
MODERADO. Evitando los extremos en sentimientos y acciones	0	1	2	3 4
LEAL. Fiel a sus amigos, a mi grupo	0	1	2	3 4
AMBICIOSO. Trabaja duro, con altas aspiraciones	0	1	2	3 4
ABIERTO. Tolerante, con diferentes ideas y creencias	0	1	2	3 4
HUMILDE. Modesto, pasa inadvertido	0	1	2	3 4
ATREVIDO. Busca aventuras y riesgos	0	1	2	3 4
HONRA A PADRES Y MAYORES. Mostrándoles respeto	0	1	2	3 4
ELIGIENDO MIS PROPIAS METAS. Seleccionando mis propios objetivos	0	1	2	3 4
CAPAZ. Competente, efectivo, eficaz	0	1	2	3 4
ACEPTANDO MI PARTE EN LA VIDA. Sometiéndome a las circunstancias de la vida	0	1	2	3 4
HONESTO. Genuino, sincero	0	1	2	3 4
OBEDIENTE. Cumplidor de mis deberes y obligaciones	0	1	2	3 4
AYUDANDO. Trabajando por el bienestar de los demás	0	1	2	3 4
DISFRUTAR DE LA VIDA. Disfrutar de la comida, el sexo y el ocio	0	1	2	3 4
RESPONSABLE. Digno de confianza, fiable.	0	1	2	3 4
LOGRAR EXITOS. Consigue metas.	0	1	2	3 4

Anexo: 6.4

Por favor, lea cada una de las frases y marque el valor que usted considera más representativo de la intensidad o la frecuencia con las que usted tiene ese pensamiento o sentimiento en relación con su trabajo docente.

0. No	1. Algunas veces al año	2. Una vez al mes	3. Algunas veces al mes	4. Una vez a la semana	5. Algunas veces a la semana	6. Cada día
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
4. Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos.	0	1	2	3	4	5 6
5. Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales.	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
7. Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos.	0	1	2	3	4	5 6
8. Me siento «quemado» por culpa de mi trabajo.	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
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
12. Me siento muy activo.	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
15. Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos.	0	1	2	3	4	5 6
16. Trabajar con personas me produce demasiada tensión.	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
20. Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades.	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
22. Creo que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas.	0	1	2	3	4	5 6

Anexo: 6.5

	1. Muy Insatisfecho	2	3	4	5	6	7. Muy Satisfecho
¿Cuánto de satisfecho me encuentro con...							
1. Las relaciones profesor-alumno	1	2	3	4	5	6	7
2. La actividad docente que realizo	1	2	3	4	5	6	7
3. Las habilidades y destrezas que puedo aplicar en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
4. La autonomía en el desempeño de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
5. Los logros profesionales alcanzados	1	2	3	4	5	6	7
6. El conjunto general de actividades docentes y no docentes que desarrollo	1	2	3	4	5	6	7
7. Las relaciones con el personal no docente	1	2	3	4	5	6	7
8. Las posibilidades de decisión acerca de la metodología docente	1	2	3	4	5	6	7
9. Mi horario de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
10. La relación con mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
11. El periodo de vacaciones	1	2	3	4	5	6	7
12. El impacto que mi trabajo docente y no docente genera	1	2	3	4	5	6	7
13. Los medios técnicos y materiales que me ofrece la universidad	1	2	3	4	5	6	7
14. Las diferentes actividades incluidas en mi trabajo docente y no docente	1	2	3	4	5	6	7
15. Mi labor en la investigación	1	2	3	4	5	6	7
16. El entorno físico de las aulas en las cuales desarrollo mi actividad docente	1	2	3	4	5	6	7
17. La distribución semestral de la docencia que se me asigna	1	2	3	4	5	6	7
18. La posibilidad de formación continuada	1	2	3	4	5	6	7
19. El espacio del que dispongo en mi oficina para trabajar	1	2	3	4	5	6	7
20. El profesional que la institución forma de acuerdo con el plan de estudios	1	2	3	4	5	6	7
21. Los reconocimientos que recibo por mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
22. El sueldo	1	2	3	4	5	6	7
23. Lo que ganan los trabajadores de la facultad de acuerdo con su labor	1	2	3	4	5	6	7
24. Las políticas de ascenso de escalafón docente	1	2	3	4	5	6	7

Anexo: 7

Escuela:			
Color:			
Profesor (A)	Lugar para devolverla	Día fecha y hora para devolver la encuesta	Número de la encuesta

