



—EJE V—  
Factores de riesgos  
psicosociales en la práctica  
docente

<b>PRÁCTICAS DE LECTURA ESCOLAR. ESTUDIO CUALITATIVO</b>	<b>3</b>
DAVID JASSO VELÁZQUEZ / JAIME DOMÍNGUEZ MUÑOZ SONIA VILLAGRÁN RUEDA / MÓNICA RODRÍGUEZ ORTIZ ROCÍO RODRÍGUEZ AGUIRRE	
<b>DEPRESIÓN: FACTOR DE RIESGO PSICOSOCIAL EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS</b>	<b>26</b>
OLGA GÁLVEZ MURILLO / GLORIA EDITH PÉREZ GARCÍA NEREIDA ARELLANO CHÁVEZ	
<b>EFFECTOS EMOCIONALES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN PERSONAL EDUCATIVO DE ESCUELAS PÚBLICAS</b>	<b>39</b>
SANDRA ELIZABETH LOERA JIMÉNEZ / OLIVERIO LEONEL LINARES OLIVAS COSME FRANCISCO MALDONADO RIVERA	
<b>RIESGO EMOCIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES</b>	<b>51</b>
MA. DEL CARMEN FARFÁN GARCÍA / ENRIQUE NAVARRETE SÁNCHEZ IGNACIO MORALES HERNÁNDEZ	
<b>EL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO PROMOTOR DE FACTORES PROTECTORES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS</b>	<b>61</b>
JUAN ANTONIO TARANGO RODRÍGUEZ / TOMÁS DE JESÚS MORENO ZAMUDIO LUIS MARIO CARDIEL OLVERA	
<b>BURNOUT EN PROFESORES DEL ÁREA DE LA SALUD MENTAL</b>	<b>71</b>
MÓNICA ADRIANA VASCONCELOS RAMÍREZ / ROCÍO ZARIÑANA HERREJÓN	

# PRÁCTICAS DE LECTURA ESCOLAR. ESTUDIO CUALITATIVO

DAVID JASSO VELÁZQUEZ<sup>1</sup>  
JAIME DOMÍNGUEZ MUÑOZ  
SONIA VILLAGRÁN RUEDA  
MÓNICA RODRÍGUEZ ORTIZ  
ROCÍO RODRÍGUEZ AGUIRRE  
Universidad Autónoma de Zacatecas.

Unidad Académica de Psicología. Campus Ojocaliente.

## RESUMEN

La presente reflexión se centra en discernir a la lectura como práctica, lo que implica el abordaje, comprensión y correlación de categorías de análisis: institución, ideología, cultura, sujeto, subjetividad, práctica, lectura; que permitan el entendimiento de la *práctica de la lectura*, tomando como referente a Bourdieu (1995) desde lo que denomina *habitus*.

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo. Se aplicó una entrevista semiestructurada a profundidad a tres especialistas.

Se concluye que, la lectura está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales (Bahloul, 2003); la iniciativa de la lectura, la recepción y la circulación de los conocimientos adquiridos, las representaciones del libro y de la lectura actúan en el marco de las redes de socialización, y por lo tanto conformando un *habitus* lector.

Palabras clave: Lectura, habitus, Educación Básica.

## SUMMARY

The present reflection focuses on discerning reading as practice, which implies the approach, understanding and correlation of categories of analysis: institution, ideology, culture, subject, subjectivity, practice, reading; That allow the unders-

---

1 dajass971@gmail.com

tanding of the practice of reading, taking as referring to Bourdieu (1995) from what he calls habitus.

Research is conducted under a qualitative approach. A semi-structured interview was applied in depth to three specialists.

It is concluded that reading is totally imbricated in the organization and social conditions (Bahloul, 2003); The initiative of reading, reception and circulation of acquired knowledge, book and reading representations act within the framework of socialization networks, and therefore forming a reader habitus.

Keywords: Reading, habitus, Basic Education.

### **INTRODUCCIÓN:**

¿Alguna vez se han preguntado qué es la lectura?, o ¿para qué y por qué leer? ¿Por qué los gobiernos y sus políticas públicas enfatizan en formar lectores? ¿por qué la mayoría de veces y voces oficiales fracasan en su pertinaz intento de hacer cruzadas a favor de la lectura? El documento aborda estas interrogantes desde algunos flancos que constituyen las prácticas y los procesos de lectura en la educación básica. Se trata de un acercamiento introductorio a una vieja problemática desde nuevas visiones y versiones creativas, siempre atentas al contexto.

Un fenómeno generalizado en los tres niveles de educación básica, que tiene que ver con prácticas de lectura, es la concepción que tienen de ésta tanto docentes, padres de familia, directivos y alumnos, una concepción de lectura pasiva, primaria, instrumental; ésta óptica de lectura nos está llevando a creer que si leemos seremos buenos estudiantes y ciudadanos, personas competentes, o mejor dicho eficientes. Esto restringe las prácticas de lectura, las lleva hacia un estado estático. Se prioriza en alfabetizar, pero no en formar sujetos lectores

El objeto de la presente investigación se centra en las prácticas, y desde ahí se recuperan los procesos de lectura. Al hablar de prácticas el panorama se torna más complejo, menciona Garrido (1998) que el acto de leer aparece no sólo como desarrollo de la comprensión sino como un modo de participar en el espacio-tiempo de un juego, cuyas producciones tienen que ver con movilidades específicas y vinculaciones múltiples. La lectura es una ventana por la cual los niños ven y conocen el mundo y se conocen a sí mismos. La vida en el mundo de los libros es cosa muy distinta a la lectura de las lecciones.

En las últimas décadas se han producido avances importantes en el campo de

las acciones públicas a favor de la lectura: creación de asociaciones profesionales, creación de círculos de lectura, promoción de la formación profesional de bibliotecarios, creación de salas infantiles de lectura en las bibliotecas. Sin embargo, estos cambios no han sido suficientes en relación a las expectativas, existe una distancia considerable entre los propósitos y sus realizaciones. Es el caso del Programa Nacional de Lectura (SEP, 2001), que en el discurso promete mucho, pero en la realidad las escuelas de educación básica que participan en este programa, efectúan muy pocas acciones para cumplir con los objetivos, además los coordinadores de dichos programas carecen de referentes teóricos.

Un fenómeno generalizado en los cuatro periodos de educación básica (SEP, 2011)L, que tiene que ver con prácticas de lectura, es la concepción que tienen de ésta tanto docentes, padres de familia, directivos y alumnos, una concepción de lectura pasiva, primaria, instrumental; ésta óptica de lectura nos está llevando a creer que si leemos seremos buenos estudiantes y ciudadanos, personas competentes, o mejor dicho eficientes. Esto restringe las prácticas de lectura, las lleva hacia un estado estático. Se prioriza en alfabetizar, pero no en formar sujetos lectores. Al respecto Bourdieu (2005) afirma que al leer el sujeto empeña su *habitus*.

En las últimas décadas se han producido avances importantes en el campo de las acciones públicas a favor de la lectura: creación de asociaciones profesionales, creación de círculos de lectura, promoción de la formación profesional de bibliotecarios, creación de salas infantiles de lectura en las bibliotecas. Sin embargo, estos cambios no han sido suficientes en relación a las expectativas, existe una distancia considerable entre los propósitos y sus realizaciones. Es el caso del Programa Nacional de Lectura (SEP, 2001), que en el discurso promete mucho, pero en la realidad las escuelas de educación básica que participan en este programa, efectúan muy pocas acciones para cumplir con los objetivos, además los coordinadores de dichos programas carecen de referentes teóricos, por lo tanto las acciones empleadas en la difusión y promoción de la lectura no tienen alcances congruentes con lo que expresan las teorías psicosociales sobre formación de lectores (Peredo, 2005).

Los objetivos generales que persigue el trabajo de investigación son:

- Intenta descubrir o redescubrir la realidad de las prácticas de lectura desde el sujeto, las instituciones, la cultura o, como diría Bourdieu, desde el *habitus*.

- Construir un análisis crítico, reflexivo e interpretativo sobre las prácticas de lectura.

Los objetivos específicos que se enmarcan son:

- Analizar la situación actual de la lectura como práctica cultural en la educación básica.
- Reflexionar sobre las formas concretas en que se desarrolla la lectura como práctica en la educación básica.
- Hacer una construcción teórica, desde el análisis cultural de la lectura, que dé cuenta del momento en el que se sitúa el sujeto como lector.
- Comprender lo que significa y representa la construcción de un *habitus* lector.

La intención explícita de este documento, se centra en discernir a la lectura como práctica, este enfoque nos conduce a abordar, descifrar e hilvanar categorías de análisis que permitan entender la *práctica de la lectura*, tomando como sustento conceptual al sujeto (Foucault, 2005), subjetividad (Ramírez, 2005), cultura (García, 2002), ideología (Lapassade, 1977) y lo que Bourdieu (2005) llama *habitus*. Se intenta pues, repensar la lectura en y desde el contexto escolar, familiar y social. Se trasciende la idea de lectura exclusiva para la escuela.

Es necesario revisar la imbricación entre el capital cultural y el capital social y reconocer que su relación se efectúa a partir de su dimensión simbólica y las formas de socialización y convivencia. La relación entre capital cultural y social de una persona o grupo de personas cobra sentido en tanto que el espacio social delimita simultáneamente el espacio de relaciones de fuerza, de diferencias de potencial dependientes de la posición ocupada objetivamente (volumen y estructura del capital, trayectoria) y un espacio de luchas de tomas de posición (prácticas y representaciones) que riñen por imponer la definición legítima de las situaciones y que además dependen de las disposiciones incorporadas por los agentes entremetidos (Vázquez, 2002). De ahí que el sujeto lector se constituye como tal de acuerdo con las formas de socialización y convivencia que tiene con la lectura y con demás agentes en un espacio y situación de lectura determinada. El sujeto delimita una práctica de lectura cuando el volumen, la estructura y la trayectoria de sus distintas clases de capital configuran una disposición para que el sujeto lea. Bourdieu utiliza

la palabra habitus para evitar los vocablos hábito y costumbre, entendidos como un sentido práctico que se construye y no como la costumbre repetitiva y mecánica. La noción de habitus implica una relación activa y creadora con el mundo que se revela bajo acciones humanas que no son reacciones instantáneas a estímulos. Dicha noción muestra cómo es que la más insignificante reacción de una persona ante otra está preñada de la historia de ambas, así como de su relación. La práctica de lectura que manifiestan los sujetos, en un contexto dado, constituye una práctica permeada en cierta forma de toda la historia y de todas las tradiciones que conforman al sujeto en un entorno específico. Para entender las prácticas de lectura hay que tener una idea clara del habitus, por el cual los individuos están fecundados, de igual manera, la persona que desee explicar la práctica deberá considerar su historia. Se define el habitus como:

los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Vázquez, 2002, p. 70).

Cada contexto escolar y cada comunidad tienen condiciones particulares y muy específicas, no se pueden hacer generalizaciones apresuradas, pero sí es factible, a partir de algunos casos concretos, ubicar, aunque a manera de hipótesis, condicionantes que hacen que las prácticas de lectura sigan siendo una de las asignaturas pendientes en la educación básica. Desde tal perspectiva, no es posible comprender las prácticas de lectura de un sujeto, si se desconocen las condiciones (institucionales, comunitarias, sociales de producción y realización del habitus) que las originan. Las instituciones, desde la perspectiva de Lapassade (1977) C@, se conciben como grupos sociales oficiales, empresas, escuelas, sindicatos y los sistemas de reglas que determinan la vida de estos grupos. Las instituciones son un conjunto de actos o ideas completamente instituidos que los hombres encuentran delante de ellos y que se les impone en mayor o menor medida lo

comunitario y social. El “habitus racional” (Bourdieu, 1995) es la condición previa de una práctica cultural ajustada, adaptada y atinada, no puede construirse ni desarrollarse sino cuando existen ciertas condiciones de posibilidad, en particular culturales, y que la conducta racional cuya probabilidad determina a priori es el producto de una particular condición cultural y social, definida por la posesión de la cantidad mínima de capital cultural. La lectura como práctica, en este contexto, no la determina el espacio escolar, sino que viene precedida de las condiciones y posibilidades culturales familiares.

## MÉTODO

En las siguientes líneas se exhiben argumentos que explican la lectura como práctica, a partir de la percepción y representación de diferentes actores académicos. El enfoque del documento se funda en una perspectiva cultural, caracterizando así a la cultura como un tipo particular de producción, cuyo fin es comprender, reproducir y transformar la estructura social y luchar por la hegemonía desde una autocreación flexible y contextual. La sociología de la cultura precisa los mecanismos por los cuales un capital cultural se transmite a través de aparatos y se internaliza en los individuos generando hábitos y prácticas, es decir, la estructura de nuestra vida cotidiana (García, 2002).

La investigación se desarrolla desde una perspectiva cultural. Se trata de favorecer la desmitificación, es decir se apunta al carácter construido de los textos culturales (son todos los artefactos de la cultura: en este caso específico la lectura) y a los mitos e ideologías que se hallan incrustados en ellos.

La investigación examina la lectura en términos de prácticas culturales, y tiene el objetivo de comprender la cultura de la lectura en toda su complejidad y analiza el contexto político y social, que es lugar donde se manifiesta la cultura.

Considerando investigaciones sobresalientes en el tema de las prácticas de lectura –por ejemplo las de Joelle Bahouloul (2003), Michele Petit (1999), Daniel Goldin (2006), Michel Peroni (2003) y Felipe Garrido (2000)– se decidió recuperar la temática desde otro ángulo.

Se recuperan las prácticas de lectura, no desde la visión subjetiva de los sujetos niños o adolescentes (alumnos), sino desde la concepción y visión que tres especialistas suministran, intentando develar la lectura en su condición actual. Cabe destacar que los tres entrevistados son docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas y han realizado análisis e investigación sobre el tema de la lectura.



Con cada uno de los especialistas entrevistados, se entabla un diálogo crítico y analítico que permite mostrar a la lectura como una práctica sociocultural. Se explica así el fenómeno de la lectura a partir de los argumentos que los académicos proporcionan. La intención de las conversaciones con los especialistas no es legitimar el corpus teórico sino abrir un diálogo crítico entre realidad, teoría y contexto sociocultural. A los entrevistados se les ha denominado “entrevistado 1”, “entrevistado 2” y “entrevistado 3”. Los entrevistados laboran como docentes en el área de las Ciencias Sociales en licenciatura y posgrados: maestría y doctorado de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Toda la información que se logró recabar en las entrevistas aplicadas no aparece ni siquiera como apéndices, puesto que el fin del capítulo no se centra en repetir de manera acrítica lo que otros dicen sobre el tema de la lectura. Se pretende hacer un análisis de teoría y de los argumentos y puntos de vista que los especialistas proporcionan para explicar cómo viven y efectúan prácticas de lectura en la comunidad educativa del contexto zacatecano. Sin pretender hallazgos definitivos de la temática, se proporcionan al lector respuestas medidas sobre esta vieja problemática siguiendo respuestas de las preguntas que se mencionan a continuación: ¿Qué papel juega la lectura en la construcción de lectores como sujetos sociales? ¿De qué manera la lectura posee la capacidad de formar una idea de mundo en el sujeto? ¿Cuál es el sentido que le otorgan los niños

a la lectura dentro del espacio escolar? ¿Qué sentido le otorgan los niños a la práctica de lectura en los espacios extraescolares? ¿Cuáles son y en qué consisten los principales obstáculos para que el alumno se constituya como sujeto lector en la escuela? y ¿cuáles son y en qué consisten los principales obstáculos para que el alumno se constituya como sujeto lector en el espacio familiar? ¿Qué papel desempeñan las políticas públicas de lectura en la construcción de alumnos como sujetos lectores? ¿En qué consiste el concepto de habitus y su relación con la práctica de la lectura? ¿Cuáles son las condiciones didácticas que favorecen la práctica de la lectura? ¿Cuáles son las condiciones sociales y culturales que favorecen la práctica de la lectura?

La entrevista posibilita la intervención efectiva, en el corazón mismo del texto, de la alteridad y la crítica y, con ello, de la dialógica: al obligar al pensador a reaccionar al pensamiento ajeno, materializado por el entrevistador (con quien el lector puede identificarse cada vez que las preguntas que éste formula concuerden con las que él hubiera querido plantear).

Es común que se considere a la lectura como una actividad que mejora al ser humano en su quehacer como sujeto social. La lectura en la escuela se ha convertido en el remedio contra muchos males académicos, y el docente enfatiza –guiado por las nuevas políticas educativas y por las prioridades educativas nacionales– la velocidad de la lectura, la fluidez y la comprensión lectora, caracterizando con ello a los alumnos por su nivel de logro en la lectura, basándose en los siguientes parámetros: requiere apoyo, se acerca al estándar, estándar y avanzado (SEP, 2010a), son lectores competentes. Es así que la competencia lectora o ser un lector competente se refiere a, según Pisa, “la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal y participar en la sociedad” (SEP, 2010b, p. 32). Con todo ello se refleja una visión eficientista sobre la lectura y da la impresión que sólo sirve para mejorar ciertos procesos académicos.

### *Resultados, análisis y discusión*

Cada uno de los apartados, que el lector encontrará posteriormente (como subtemas), contienen un análisis de las preguntas planteadas en el guión de entrevista. Se presenta una visión contemporánea sobre lo que son las prácticas de lectura, a partir de los testimonios de los “expertos” (considerados así a los docentes universitarios entrevistados por su nivel de especialización).

### **LA LECTURA COMO IDEA DE MUNDO EN EL SUJETO**

La lectura cumple algunas funciones sociales e informativas que pueden estar relacionadas con propósitos laborales y de conocimiento del mundo cotidiano, de esparcimiento o espirituales, e incluso de comunicación personal o masiva (Peredo, 2005). La lectura como idea de mundo se centra en la reflexión y análisis del sujeto para discernir en la existencia de diversos motivos lectores que se dan a la postre como una práctica inconsciente y a veces consciente, que van desde un interés para obtener conocimiento, información, un dato; para disfrutar de temas de diálogo y, por tanto de participación social; hasta para comunicar o percibir sensaciones.

### **LA PRÁCTICA DE LA LECTURA: DE LA ESCUELA A LA FAMILIA**

Un estudio realizado por CONACULTA (2006)/ sobre la lectura en México muestra en una gráfica que las principales razones por las que las personas leen son las siguientes: una cuarta parte de la población (24.6 por ciento) lee por estar informa-

da; le siguen los motivos escolares con 20.5 por ciento. El gusto natural por la lectura es referido por 9.2 por ciento; por diversión, 6.8 por ciento. Otras respuestas que se refieren a una dimensión de mejora individual (crecimiento personal 8.0 por ciento, mejora profesional 7.3 por ciento, para ser culto 3.1 por ciento) alcanzan en conjunto 18.4 por ciento. Se confirma entonces que los niños y jóvenes están leyendo en su mayoría por acceder a un tipo de información. En segundo lugar se lee por motivos meramente escolares, ambas razones están relacionadas, pues se lee para conocer y luego este conocimiento es invertido en el ámbito escolar.

El problema reside en que la mayoría de las personas, entre niños y jóvenes, están leyendo únicamente por motivos escolares, lo cual restringe la lectura; la lectura desde la escuela se convierte en una lectura instrumental: esta idea de lectura significa que se lee por obligación y por cumplir con tareas escolares, las cuales en su gran mayoría no trascienden al ámbito social por estar descontextualizadas de la realidad inmediata del alumno; en ese sentido, los alumnos llevan prácticas de lectura “acartonadas”. De este modo la lectura se convierte en un medio y no en el fin, la lectura sirve así a los sujetos, sólo en el aquí y ahora. La lectura es pues un hábito encarnado en la institución escolar, y si concebimos la lectura desde los hábitos la estamos restringiendo, minimizando.

El literato Walter Foss cuenta una anécdota curiosa: “un día una joven ternera, con paso incierto, se aleja de la granja hasta llegar a la colina cercana. El granjero, que le ha seguido con la vista, va por ella al cabo de un rato y siguiendo el mismo camino... Cien años más tarde, los lugareños aún recorren esa ruta por el sendero que trazara aquella antigua y despistada ternera. ¡Tal llega a ser el peso de los hábitos y la inercia de las tradiciones!” (Rodríguez, 1989, p. 49).

Todo mundo tiene hábitos: comer ciertas cosas en determinados días, fumar, visitar o no visitar a los amigos, acudir a tales espectáculos, etcétera. Más que los sujetos, las instituciones viven de hábitos. El concepto mismo de institución implica estabilidad, porque cuando más se institucionaliza un grupo humano los comportamientos se tornan más previsibles y controlables. La lectura como hábito es repetición, inercia; lo conocido, lo fácil, implica seguridad; la lectura desde la práctica es el cambio, lo nuevo, el riesgo quizá, el esfuerzo. Entonces la lectura como hábito no trascenderá a la práctica, por ello la lectura como hábito desde la escuela es una lectura que no se propaga al contexto social del sujeto. Es difícil hacerse lector

si no hay alguien que nos acerque a la lectura. Quizá muchos docentes ya lo han comprobado. Se dice que quien lee por obligación tanto dentro como fuera de la escuela no es un lector y, quien lee fuera de la escuela y también dentro de ella, y además lo hace por gusto, es una persona a la que le gusta leer, es un lector.

En la encuesta de CONACULTA (2006) se presentan las principales razones por las cuales se lee fuera de la escuela —considerando únicamente a quienes declararon leer—: más de la mitad (58.2 por ciento) refirió como razón principal lo atractivo del tema de la lectura. A ésta le siguieron, con 30.2 por ciento, las recomendaciones hechas por amigos o familiares; las tareas escolares (28.6 por ciento) y la atracción del título (26.8 por ciento). 16.4 por ciento declaró que su principal razón para leer es porque le gusta y 11.2 por ciento porque conoce al autor. Los motivos de trabajo alcanzan 6.3 por ciento, los comentarios de radio y televisión 4.7 por ciento y los anuncios en medios 3.8 por ciento.

La lectura fuera de la escuela que se hace para cumplir tareas de la misma se ubica en la tercera razón por la cual se lee, lo cual plantea entonces que la lectura se practica en relación a la escuela, por ello se ubica en un porcentaje alto. Según los resultados de la encuesta sobre lectura, de CONACULTA, de 100 por ciento sólo 58.2 afirmó leer fuera de la escuela, es decir, el otro 41.8 por ciento si acaso lee, se limita a hacerlo en la escuela. El gusto por leer está en un porcentaje muy bajo: de 100 personas únicamente 16 leen por gusto; esto es alarmante, porque si no existe un gusto, significa que no hay interés.

No se intenta demeritar la lectura que se hace para elaborar tareas, lo que se intenta es demostrar que los niños se limitan a leer para cumplir con tareas escolares; en ese sentido, si los docentes de educación básica no encargaran trabajos para realizarse en casa, un porcentaje alto de niños y jóvenes (28.6 por ciento) no leería ni por gusto, ni por cumplir con una tarea escolar. Hay un habitus lector que coarta prácticas de lectura: los resultados de CONACULTA demuestran cómo están estructuradas las relaciones de los sujetos con la lectura. De ahí que surge una interrogante: si el habitus lector lleva precisamente al sujeto a no gustar de la lectura, ¿se estarán desarrollando habilidades y destrezas como la fluidez y la comprensión lectora? ¿A qué apostarle primero: incentivar, promover y promocionar práctica de lectura? o ¿enfaticar en formar lectores —como ahora les han llamado— competentes?

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011) y para la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009) las competencias re-

plantean la educación a partir de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico; en este sentido, el asunto de la lectura es de habilidades y destrezas que llevan a la competencia de leer; “hay que ser lectores competitivos” dentro de la globalidad económica que se ha trasladado a la educación y a la cultura, y que termina con la noción de la gratuidad y la felicidad de leer. El enfoque por competencias incuestionablemente tiene muchas bondades, ya que si se concibe a la lectura como “competencia” o práctica en todo su esplendor, el lector no sólo será un buen lector que gusta de la buena lectura, será selectivo y culto y hará de la lectura algo suyo, y esta condición lo pone como sujeto en actitud de resolver problemas de la vida y que a la vez construye su existencia en términos cualitativamente superiores. Desde esta óptica, sería erróneo pensar que la comprensión lectora por sí misma nos hace amar los libros; sin que sea una verdad absoluta se podría sugerir que es la lectura como gusto la que nos hace comprenderlos y comprender mejor la realidad y al prójimo. Es por ello que la visión que se tiene de competencias, por ser un modelo relativamente nuevo, es aún limitada, reduce la competencia lectora a la comprensión lectora. Cuando el habitus es cultura, es una subjetividad socializada, y en ese sentido es necesario definirla como un agente de formación, transformación y cambio.

Garrido (2000) comenta una experiencia muy interesante sobre lectura en un libro titulado *El buen lector no nace, se hace*: menciona que tuvo la oportunidad de trabajar un programa de lectura en Torreón en una casa hogar para varones que dependía del DIF municipal. La institución servía para proteger, recluir y ayudar a niños entre seis y dieciséis años de edad porque, por varias razones, no tenían dónde vivir. Comenta Garrido que al principio les llevó textos que le habían funcionado en otras experiencias, pero allí no despertaban el menor interés. Los habitantes de la casa se lo demostraban con mucha claridad, pues se dejaban caer en los pupitres y se echaban a dormir. Cierta día llegó con un corrido de la toma de Zacatecas cuando ciertos niños estaban durmiéndose; fue cosa de magia al escuchar la narración de cómo los hombres de Pánfilo Natera, de Felipe Ángeles, de Pancho Villa, iban cayendo; los muchachos comenzaron a despertar y a aproximarse hacia donde estaba Garrido:

No tardé en comprender lo que sucedía. La Laguna es tierra villista. Los antepasados de esos muchachos pelearon en la revolución y sufrieron tanto sus glorias como sus desórdenes. En la comarca está vivo el recuerdo de aquellos días. Los nombres que el

corrido mencionaba son familiares, forman parte de la vida cotidiana. Aquella lectura tenía un interés verdadero para esos niños (Garrido, 2000, p. 71).

Ya se ha mencionado que la lectura debe tener sentido para el lector. Garrido lo demuestra de manera muy clara en este pasaje. Sin un verdadero interés, la lectura se convierte en una ocupación inútil.

En ese sentido, si se lee lo escolar sin interés, será una tarea inútil. Sin embargo, es difícil hacerse lector si no hay alguien que nos acerque a la lectura, si no hay —como menciona el especialista “entrevistado 2”— un habitus, ese conjunto de disposiciones internas que hacen que el sujeto encuentre condiciones de posibilidad con la lectura. Nadie se hace lector si no llega a leer por voluntad propia, por el placer de dialogar con el libro. En ese sentido, no serán suficientes las Bibliotecas de Aula que ofrece el Sistema Educativo Mexicano a todas las escuelas de educación básica si no hay políticas y acciones educativas encaminadas a mostrar al chico las prácticas lectoras. No sirve de nada tener textos si el aprendiz no puede ver, sentir y experimentar cómo se utilizan los libros en nuestra comunidad. En la medida que se logre que el libro le signifique algo al niño y que a la vez ese significado adquirido forme parte de la misma cultura, de su propia identidad, se podrá obtener un avance o un cambio revelador en las prácticas de lectura de los sujetos de determinada comunidad.

### **OBSTÁCULOS PARA QUE EL ALUMNO SE CONSTITUYA COMO SUJETO LECTOR**

Las prácticas de lectura en la escuela y en el contexto familiar logran plenitud si, y sólo si, hay contacto con lectores y lecturas; y caso contrario, si no hay ese empalme, no habrá prácticas de lectura sólidas. Pero ¿qué obstaculiza la conformación de estas prácticas? Como parte de una familia, como sujeto social, como docente, somos a veces inconscientes de los posibles obstáculos; los entrevistados han manifestado que el principal obstáculo para leer en la escuela es el propio docente. Esta afirmación puede resultar molesta para algunos, sin embargo, es la realidad explicada por especialistas en el tema y que, además, son docentes con vasta experiencia. Esta idea de que el docente es un obstáculo a la hora de formalizar prácticas de lectura es una idea que no se ha pensado, por obvia que pudiera parecer, ya que se tiene la idea fundada por la cultura, el habitus y la misma cosmovisión de los sujetos, de que el docente es un alfabetizador, que enseña a leer, pero nunca nos cuestionamos si también él es el encargado de fomentar, promover o instituir un habitus lector

en los alumnos. El *habitus lector* va mucho más allá de la simple idea de enseñar a decodificar grafías y de garantizar la comprensión para satisfacer tareas con fines exclusivamente escolares y no culturales. Es necesario que en las escuelas realmente se tome en serio la cuestión de la lectura y se incluyan ambientes que la propicien. El ambiente debe trascender, como lo manifiesta Duarte (2004), la noción simplista de espacio físico como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura. Pero si encontramos, por el contrario, que el docente no lee ni el periódico, significa que estamos en graves aprietos.

En el hogar o en espacios extraescolares la lectura es vista como un instrumento al servicio de la escuela; los obstáculos son la familia, los sujetos sociales que siguen y diseñan, a la vez, la estructura social que genera pautas de conducta, modos de ser y hacer frente a la lectura. Falta una cultura de la lectura permanente, falta forjar una cultura que complemente y articule las determinaciones escolares con las determinaciones familiares —como lo han señalado los especialistas entrevistados—. Todos aquellos que se han vuelto lectores alguna vez iniciaron en la odisea personal y colectiva de hacer del mundo un racimo de signos legibles.

#### **LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LECTURA**

Se han gestado y consolidado muchas políticas de lectura, tanto en el ámbito educativo como en el ámbito social, políticas que desempeñan un papel en la construcción de personas como sujetos lectores. Pese a que ya se tienen varios años con diferentes programas, los avances en materia de lectura y escritura no son palpables aún.

“México hacia un país de lectores” (2004), “Programa Nacional de Lectura” (2001), “18 para los 18” (2010) son algunos de los más conocidos por los docentes de educación básica y docentes de educación media superior, pero, ¿cómo funcionan, cuál es el principal objetivo, cómo conciben a la lectura dichos programas, cuáles son los resultados? Seguramente los docentes nos pueden responder o, ¿quizá no? Pareciera que las concepciones que adoptan los responsables de los programas sobre el concepto mismo de lectura carecen de significado teórico, en tanto que no logran incidir en los destinatarios. Hace falta que desde las políticas educativas de lectura se genere una auténtica arqueología de la lectura, es decir, un estudio, una ciencia o historia de la lectura.

Los tres especialistas afirman que las políticas educativas sobre lectura son im-

portantes, pero también argumentan que han demostrado cierta ineficacia porque se han dedicado a simular hábitos de lectura; porque los responsables regionales de los programas de lectura y los docentes no alcanzan a comprender el sustento o fundamento teórico de estas políticas; porque son políticas que centran la atención en el niño y descuidan a los docentes. Debiera ser a la inversa, pues quien produce el cambio en el aula es el docente. El docente también es un sujeto lector.

Las políticas aparentan ser una solución fundamental para formar lectores autónomos, sin embargo, no dejan de ser políticas anacrónicas. Se necesita enfatizar los sustentos teóricos, involucrar a los docentes cabalmente y además convertirlos en promotores activos de la lectura y escritura, es decir, formarlos con las bases necesarias para trabajar la lectura desde una perspectiva verdaderamente cultural. Estas opiniones de los especialistas confirman que los esfuerzos aún no son suficientes, y que queda mucho por hacer. Para formar un “habitus lector”, no basta con simular la dotación de libros en las escuelas, no basta con simular leer por obligación.

### **HABITUS Y PRÁCTICA LECTORA**

Habitus, una categoría analítica creada por Bourdieu, se retoma por ser un concepto que permite visualizar a la lectura desde las prácticas, desde la urdimbre social:

La teoría de la práctica en cuanto práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son construidos, y no pasivamente registrados, y, contra el idealismo intelectualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas (Bourdieu, 2009, p. 85).

Es así que la lectura está sujeta al sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes del sujeto; los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta, sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos. Son objetivamente reguladas y regulares, por todo ello, colectivamente orquestadas, sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2009).



El habitus y la práctica están íntimamente relacionados, y es necesario entender en qué consiste el habitus para comprender el porqué de las prácticas de lectura. Abordar las prácticas de lectura desde el habitus proporciona una mirada concreta y a la vez panorámica de la situación de la lectura en el contexto social. Desde la perspectiva que se desarrolla en el presente trabajo, sería complejo mirar objetivamente a las prácticas, es decir, desde un punto de vista positivista; la justificación está en que las prácticas no siguen patrones regulares, en tal sentido la estadística resultaría un tanto circunscrita para predecir y comprender las prácticas de lectura o del habitus lector. Los especialistas explican la práctica de la lectura a partir del habitus, lo cual permite identificar cómo se anima o cómo se limita la práctica de la lectura en diversos campos, tales como el académico, el social, familiar, laboral.

Tanto el “entrevistado 2” como el “entrevistado 3” tienen un referente objetivo del concepto de habitus, y explican de forma puntual cómo es que se representa el habitus lector al decir que las prácticas de la lectura tratan de generar predisposiciones, es decir, un conjunto de elementos subjetivos en los niños y jóvenes que buscan que las prácticas de lectura escolares pudieran decirles algo, que les brinden un sentido a esa acción, y eso se traduce, por ejemplo, en un aprendizaje significativo, como denomina algún sector de la pedagogía.

Se puede hablar entonces de la existencia o inexistencia de un determinado habitus lector. El “entrevistado 3” cita un ejemplo: “no es lo mismo que una hija de campesinos donde los padres a lo más que llegaron fue al tercer año de primaria, donde además es más importante tener un molcajete o una cama donde acomodar a los hijos, que un libro; a una niña que tiene un padre profesionalista que tiene una biblioteca e incluso tiene un grupo de amigos en donde se comparten las lecturas y el niño escucha y el niño ve”. Toda esta serie de condiciones hacen de este sujeto cualitativamente distinto a este otro, de ahí que podamos hablar de un habitus lector o de la inexistencia. Expone Bourdieu (1980), el habitus no necesariamente tiene que ver con las condiciones económicas de los sujetos. En contradicción con lo que argumenta el “entrevistado 3”, me parece que el habitus lector existe siempre; no hay una clasificación de habitus lector y habitus no lector. Desde Bourdieu el habitus como estructura estructurante de predisposiciones reguladas configura una práctica para acercarse al texto o no acercarse y eso siempre es un habitus lector, que nos lleva a adoptar ciertas formas y condiciones de lectura.

### CONDICIONES DIDÁCTICAS, SOCIALES Y CULTURALES QUE FAVORECEN LA LECTURA

Gómez Palacios (1995) en “La lectura en la escuela” ofrece a los docentes de educación básica un conjunto de elementos para abordar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la comprensión lectora de los niños. Hace un cuidadoso análisis sobre la forma en que el niño lee y reconoce los significados de un texto; propone así una concepción de lectura que enfatiza la actividad constructiva del lector al interactuar con un material escrito, con ello se promueve la comprensión lectora.

La comprensión lectora ha sido un objetivo primordial por el que se trabaja en la educación básica, lo cual es una acción muy noble. Pero, ¿el trabajar la comprensión lectora y la fluidez formará alumnos lectores? ¿Alguien que tiene una buena comprensión y fluidez al leer, estará gestando prácticas de lectura? Los especialistas son claros y afirman que la mejor condición para impulsar prácticas de lectura en la escuela es que el maestro lea, que el docente esté inmerso en la literatura, que efectúe prácticas de lectura, generando con ello condiciones didácticas para formar lectores.

En las escuelas de educación básica y superior se implementan diversas actividades que ofrece el Programa Nacional de Lectura (2001), que funcionan como estímulos. Los docentes desde distintas estrategias y situaciones didácticas enriquecen su práctica en función de la promoción de la lectura, empero, los resultados no son los que se esperan, pues la lectura del mexicano no ha sobrepasado 2.5 libros por año. La explicación se encuentra, retomando a Bourdieu (citado por Vázquez, 2002), en que los estímulos no existen para la práctica en su verdad objetiva de disparadores condicionales y convencionales, no actúan sino a condición de encontrar agentes condicionados a reconocerlos, es decir, un estímulo no es un detonante de una práctica, por ello en la escuela muchas de las iniciativas de fomento a la lectura no brindan resultados; se cree que con una sola actividad aplicada semanal o mensualmente se pueden encarnar prácticas de lectura en los estudiantes de educación básica; tendrán que inyectarse prácticas de lectura en el habitus del alumno, que la lectura forme parte de su vida cotidiana, de manera que sea una forma de vida; por ello es fundamental que el docente se sitúe en su papel de sujeto lector.

Los dos últimos apartados involucran una pregunta fundamental y que pudiéramos considerar un eje rector de este texto: ¿Cómo hace alguien para convertirse en lector o en lectora, a pesar de tantos obstáculos? En buena medida es una cuestión del medio social y cultural. Cuando alguien proviene de un ambiente pobre de lectura, aun cuando haya tenido una formación escolar, los obstáculos pueden

ser numerosos (algunos de ellos ya se han mencionado a lo largo del documento): pocos libros en casa, o ninguno, la idea de que eso no le corresponde, las dudas con respecto a la utilidad de la lectura, un acceso dificultoso a la narrativa, y hay que agregar a los amigos que ridiculizan a quien se dedica a esa actividad de “nerds” y que ellos asocian a las tareas escolares: todo eso puede sumarse para disuadir a alguien de leer.

El habitus lector es también social porque esas conductas obedecen a un ethos de clase engendrado a través de una experiencia histórica colectiva, un sentido colectivo del ámbito de lo objetivamente posible. Esto es lo que Bourdieu (1995) llama la dimensión de habitus como sentido práctico o sentido del juego, como cuando se dice en el fútbol que un mediocampista tiene una gran visión del juego; es decir, una notable capacidad de improvisar, de crear sobre la marcha, sin reflexión, sin deliberación, empeñando su habitus, transformando así las disposiciones que ha adquirido a lo largo de una prolongada familiarización con el juego. Para llevar a cabo la práctica de la lectura, se empeña el habitus, se puede leer o no leer, sin que el sujeto sea consciente de ello, es el producto de las disposiciones que ha adquirido. Al igual que el mediocampista del ejemplo anterior, el sujeto improvisa, crea sobre la marcha formas de lectura, que van desde ver a la lectura como una actividad cotidiana y que además no es exclusiva de ningún espacio social, hasta la visión que la contempla como una actividad que sirve únicamente para satisfacer fines meramente escolares.

Hay que considerar que los determinismos sociales no son absolutos y que la lectura es una historia de familia. Existen, en ambientes populares, familias en las que el gusto por la lectura se transmite de una generación a otra. E inversamente, en niveles socioeconómicos altos, existen familias en las que la lectura no tiene buena fama. El estrato social, económico o cultural no determina el habitus lector; recordemos que tal noción implica estructuras estructuradas y estructurantes, es decir, sujetas a cambios. Existen docentes, por ejemplo, que disfrutan poseer dos o más coches, pero no disfrutan de la lectura; aunque suene irónico es una situación que contradice la labor docente, pues el docente debiera ser un lector asiduo, además de que la naturaleza de esa noble profesión así lo exige.

Los especialistas explican que en efecto existen las condiciones sociales y culturales que favorecen la práctica de la lectura; sin embargo, no hay resultados, y entonces se genera un cuestionamiento: si en realidad hay medios sociales y culturales ¿por qué no se presentan avances en materia de lectura? La respuesta puede

estar en que no hay una experiencia de lectura nutrida en vivencias primarias. Dos ejemplos de lectores y además escritores famosos pueden darnos una idea de la importancia e influencia del contexto social y cultural en la formación y consolidación de sujetos que practican la lectura como forma de vida; me refiero a los ilustres y reconocidos Marcel Proust (1871-1922) y Daniel Goldin. Cito a ellos dos porque narran en *Sobre la lectura* (2003) y *Los días y los libros* (2006), respectivamente, experiencias sobre cómo se fueron consolidando como sujetos lectores; los argumentos son claros y precisos. *Sobre la lectura*, de Marcel Proust, comienza con la siguiente frase: “No hay quizá días en nuestra infancia que no hayamos vivido tan plenamente como aquellos que pasamos con uno de nuestros libros preferidos” (Proust, 2003, p. 9). El autor narra la fascinación que sentía por la lectura cuando niño. Pero es importante mencionar que este niño lector tuvo unas condiciones sociales y culturales que lo fueron llevando y acercando a la lectura. Provenía de una familia parisina adinerada que solían tener en casa muchos libros y que además eran leídos por los habitantes de dicho hogar.

Daniel Goldin señala en su obra *Los días y los libros*: “he vivido rodeado de libros toda la vida. Me es difícil imaginarme sin ellos y desconfío de una casa en la que no los haya” (Goldin, 2006, p. 13). Argumentos como éstos permean las obras de estos dos escritores. Ambos se remiten a las experiencias primarias que tienen que ver con la interacción con libros y con sujetos lectores que funcionan como mediadores del libro: sus padres, o algún otro familiar. Hay en ellos una verdadera mediación, una incitación a la lectura, por parte del contexto físico (la abundancia de libros en estancias cotidianas) y por parte del contexto social. Estas experiencias evidencian la relevancia del contexto y de las mediaciones.

Por otro lado, Peredo (2005) plantea que la definición más completa sobre lectura es la que ofrece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), al describirla como la capacidad para comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial, y participar en la sociedad. Y pienso que es una buena idea sobre lectura, una interesante y muy completa visión, pues se aborda la lectura como una práctica; sin embargo, en México se limita notablemente el trabajo con la lectura.

El Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2010 se centró en la “Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010”, en él se consideró como prioridad nacional la competencia lectora (SEP,

2010a). El manual o cuaderno de trabajo que usaron todos los docentes de educación básica a lo largo y ancho de la República Mexicana retomó y consideró obligadamente la definición que ofrece la OCDE y que por cierto también menciona en una de sus obras Peredo (2005). Y quizá hasta ese punto son interesantes los planteamientos ya que se define la competencia lectora a partir de referentes internacionales. En el análisis de este cuaderno de trabajo para el docente se puede identificar un problema cuando presenta a la lectura desde una perspectiva instrumental, una lectura para mejorar procesos y no para la vida como práctica cotidiana, se muestra que el único fin de la lectura es el de alfabetizar.

Se muestran en el manual o cuaderno de trabajo parámetros para valorar la competencia lectora, parámetros que define la Secretaría de Educación Pública (2010b); son indicadores de desempeño observables y medibles de manera objetiva respecto a tres dimensiones de esta destreza: velocidad, fluidez y comprensión de la lectura. La velocidad lectora se expresa en palabras por minuto; la fluidez en la habilidad para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas; y la comprensión lectora se define como la habilidad del alumno para entender lo escrito. Esta visión de lectura no trasciende los muros de la escuela, se usa la lectura como instrumento. Se enseña a los docentes a ignorar los alcances extraescolares de la lectura.

## CONCLUSIONES

Como se puede apreciar, los argumentos aquí planteados son de corte cualitativo. Los campos de la educación, la psicología, la sexología, los estudios de género, la etnografía, la antropología, entre otros, han encontrado en los métodos cualitativos de investigación un valioso instrumento para conocer y entender la realidad social (Jurgenson, 2003).

La OCDE describe a la lectura como “la capacidad para comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial, y participar en la sociedad” (Vidiella & Belmonte, 2007). Por lo tanto, no es suficiente ser alfabetizado para estar en la categoría de lector, sobre todo ante la idea de participar en una sociedad que utiliza el lenguaje escrito como un medio de comunicación versátil, como base de clasificación del conocimiento almacenado y como forma estética para alimentar el espíritu. Entonces, la lectura no sólo significa pasar nuestros ojos por las palabras impresas para descifrarlas. Sin embargo, en el contexto educativo y familiar, con

frecuencia se lleva a los aprendices de lectores a pensar que no han tenido éxito hasta que pudieron descifrar todas las palabras impresas en el libro (Chambers, 2007). Mientras que, desde luego, el éxito llega desde el momento en que se escoge un libro y se le presta atención; decidir si se lee o se busca otro libro es también un éxito. Las políticas y programas de lectura citadas en párrafos anteriores, técnicamente son buenas, pues el fin último es que las personas accedan a la lectura y además con placer. El problema reside en que los libros que entregan gratuitamente a instituciones educativas no son, siquiera, exhibidos en aparadores o estanterías que permitan que los alumnos, por lo menos, los miren. La exhibición de los libros les otorga notoriedad, estimula el interés, es decorativa. Influye profundamente en la actitud mental de las personas que la ven. El enfoque cualitativo de la lectura consiste entonces en un análisis de la distribución social de las producciones culturales, en este caso el libro o algún otro impreso o medio electrónico de lectura, en función del grado de escolaridad y del origen social. Asegura Bourdieu en *La lectura: una práctica cultural*:

Frente al libro, debemos saber que hay lecturas diversas y, por lo tanto, capacidades diferentes para apropiarse de este objeto, instrumentos desigualmente distribuidos, según el sexo, la edad, esencialmente según la relación con el sistema escolar a partir del momento en que el sistema escolar existe... la lectura obedece a las mismas leyes que las demás prácticas culturales, con la diferencia de que el sistema escolar la enseña de manera más directa; es decir, que el grado de escolaridad va a tener más peso en el sistema de los factores explicativos, siendo el segundo factor el origen social. Así, cuando se le pregunta a alguien su grado de escolaridad, ya se tiene una previsión en cuanto a lo que lee, al número de libros que ha leído durante el año, etc. (referido por Peroni, 2003, p. 19).

La lectura también se considera una práctica sociocultural porque da origen a interacciones e intercambios sociales. La lectura, señala Bahloul (2003), está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales. La iniciativa de la lectura, la recepción y la circulación de los conocimientos adquiridos, las representaciones del libro y de la lectura actúan en el marco de las redes de socialización y, por lo tanto, conformando un *habitus lector*.

El significado pues de una práctica de lectura está determinado por el encuentro entre un lector y un texto en donde intervienen los intereses que éste tiene para

acercarse a la lectura. En ese sentido, los usos de la lectura guardan relación con las habilidades requeridas. Refiere Peredo (2005) que la escuela no necesariamente contribuye a desarrollar las habilidades de lectura que se requieren para las prácticas alfabéticas fuera de ésta. Todo parece indicar que los cambios individuales generados una vez adquirida la capacidad de leer y escribir dependen en buena medida de los usos que se hacen en determinados contextos. Se ponen en tela de juicio los enfoques utilitaristas del alfabetismo, pues éstos pretenden demostrar la relación alfabetización-éxito económico, sobre todo porque existe una tendencia en la literatura educativa y política a relacionar el desarrollo de la alfabetización con el desarrollo económico de una nación, e incluso de los individuos.

La teoría de Bourdieu sobre los capitales es crucial para entender que las prácticas de lectura están sujetas al volumen, trayectoria, y estructura de los capitales (social, cultural, económico, simbólico). Los capitales, pues, definen al sujeto lector en determinado campo. La lectura como cultura se centra en el habitus, porque éste es cultura interiorizada; sin embargo, el proceso que debe contemplarse para interiorizar esta práctica es precisamente el que menciona Bourdieu en la tesis de Los tres estados del capital cultural: la lectura debe ser incorporada, inculcada y asimilada, para que se convierta en una parte integrante de la persona; objetivada, transmisible en su materialidad (libros). El capital cultural acumulado en el estado objetivo incrementa a su vez, la acción educativa (fomento de la lectura) que ejerce automáticamente en el medio ambiente. Si además de esto el capital cultural incorporado crece constantemente, se puede ver cómo, en cada generación, la lectura que el sistema puede considerar como ya adquirida se puede ir incrementando. Además, debe ser institucionalizada, es decir, que se busque un mecanismo para que a la práctica de la lectura se le dé un verdadero reconocimiento institucional. Finalmente, la lectura es un tema vasto y complejo, de ahí que resulte iluso pretender hallazgos definitivos; por el contrario, espero que el lector haya encontrado algunas explicaciones diferentes, que conduzcan a encontrar nuevas interrogantes.

## REFERENCIAS

- Bahloul, J. (2003). *Lecturas precarias* (1 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México Grijalbo.
- Bourdieu. (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1980). *Le capital social*. París.

- Bourdieu, P. (2005). *Intelectuales, política y poder* (1ª ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- CONACULTA. (2004). *Programa Nacional: Hacia un país de lectores*. México: SEP.
- CONACULTA. (2006). *ENCUESTA NACIONAL DE LECTURA*. México: CONACULTA.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duarte, J. (2004). Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- FCE. (2010). *Novelas de 18 autores para jóvenes de 18 años* Retrieved 15 de noviembre, 2011, from [http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios\\_site/Prensa/Oficina\\_Virtual/C1581.pdf](http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios_site/Prensa/Oficina_Virtual/C1581.pdf)
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*: Ediciones Akal.
- García, N. (2002). *Culturas populares en el capitalismo*. México: Grijalbo.
- Garrido, F. (1998). *Cómo leer mejor en voz alta*. Mexico: SEP.
- Garrido, F. (2000). *El buen lector se hace, no nace; reflexiones sobre la lectura y formación de lectores* (segunda ed.). México, D.F.: Ariel.
- Goldin, D. (2006). *Los días y los libros*. México: Paidós.
- Jurgenson, J. (2003). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología*. España: Paidós.
- Lapassade. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Granica.
- OCDE. (2011). *Panorama de la educación 2010: Indicadores de la OCDE*. España: Santillana, Spain.
- Palacio, M. G. (1995). *La Lectura en la escuela*: Secretaría de Educación Pública.
- Peredo, M. (2005). *Lectura y vida cotidiana, por qué y para qué leen los adultos* (Primera ed.). México DF: Paidós.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura trayectorias de vida y lectura* (1 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de cultura económica.
- Proust, M. (2003). *Sobre la lectura*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Ramírez, B. (2005). *Subjetividad y relación educativa* México: UAM.
- Rodríguez, M. (1989). *Manual de Creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo* (segunda ed.). México: Trillas.
- SEP. (2001). Programa Nacional de Lectura Retrieved 15 de noviembre, 2011, from <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>
- SEP. (2009). *Plan de estudios 2009* México: SEP.
- SEP. (2010a). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el aula 2010* (Primera ed.). México DF: SEP.



- SEP. (2010b). *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. México, DF: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Vázquez, F. (2002). *Pierre Bourdieu La sociología como crítica de la razón*. España: Montesinos.
- Vidiella, A. Z., & Belmonte, L. A. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Graó.

# DEPRESIÓN: FACTOR DE RIESGO PSICOSOCIAL EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

OLGA GÁLVEZ MURILLO<sup>1</sup>  
GLORIA EDITH PÉREZ GARCÍA<sup>2</sup>  
NEREIDA ARELLANO CHÁVEZ<sup>3</sup>  
Universidad Autónoma de Zacatecas

## RESUMEN

Introducción. La depresión es un trastorno del estado de ánimo donde es común que se presente humor deprimido, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o baja autoestima, poca energía y pobre concentración; estos problemas pueden ser crónicos o recurrentes y provocar deterioros graves en las habilidades de los individuos para atender sus responsabilidades de cada día (OMS, 2004). El objetivo principal es encontrar síntomas de depresión, o en su caso, un trastorno del estado de ánimo, así como las causas principales de somatización depresiva que nos indiquen factores de riesgo psicosocial en estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. De acuerdo al DSM-5 (APA, 2013), la enfermedad depresiva muestra una alta prevalencia y se estima que hacia el año 2020 se convertirá en la segunda causa de discapacidad en la mayoría de los países. La metodología a llevar a cabo, es un estudio cuantitativo, de diseño no experimental, con una muestra de 346 universitarios; 144 son hombres y 202 mujeres, con un rango de edad entre 18 a 47

---

1 Maestra en Psicoterapia con Orientación Psicoanalítica y Lic. en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente Investigador de la Unidad Académica de Psicología y psicoterapeuta del Centro de Intervención y Servicios Psicológicos de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Consulta privada con más de 15 años de experiencia. Cuenta con artículo publicado en libro con ISBN, memoria de congreso con ISBN; ISSN y SEPT-ITSF. Miembro de la Cátedra CUMex de Psicología “Julieta Heres Pulido” en la mesa de colaboración de Psicología Clínica y Psicoterapia. [olgisgamu@gmail.com](mailto:olgisgamu@gmail.com).

2 Dra. en Ciencias Educativas, por la Universidad Tecnológica de Tampico; Mtra. en Administración por la Universidad Autónoma de Zacatecas y Lic. en Psicología por la Universidad de Guanajuato. Docente Investigador de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Consultora Empresarial en Organizaciones Públicas y Privadas; evaluadora del Conocer México. [perezgarcia.gloriaedith@gmail.com](mailto:perezgarcia.gloriaedith@gmail.com).

3 Pre Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. [neraideaa9@gmail.com](mailto:neraideaa9@gmail.com).

años. El instrumento que se utilizó es el Inventario de Depresión 2 de Beck (BDI-II). Según los resultados, la categoría con niveles más altos corresponde al episodio depresivo leve con un 46.82 %, lo que nos indica que los episodios de depresión no alcanzaron niveles críticos en los estudiantes universitarios de la UAZ. Se concluye mencionando que no se encontraron episodios depresivos severos en la población estudiantil en general.

Palabras claves: Depresión; episodios depresivos; prevalencia de la depresión.

## INTRODUCCIÓN

El término depresión se emplea en dos sentidos; uno se refiere al uso coloquial, para aludir a un estado de ánimo bajo, o para exponer un estado emocional negativo como tristeza, desidia, aburrimiento, etc. En ocasiones se utiliza para referirse a entornos o situaciones (como “tal lugar o ir a cenar con fulanito me deprime”), o a un pesimismo respecto a una situación concreta (el resultado de un examen, o respecto a cómo a uno le irá en una cita). La otra concepción del término depresión alude a un trastorno mental que genera gran malestar en la persona que lo padece, que afecta en gran medida a la persona en distintas áreas: salud, familiar, laboral, social, etc. Asimismo, refiere un estado que no es pasajero (como la acepción coloquial) en el que habitualmente los síntomas pueden agruparse en cuatro tipos; a) afectivo: bajo humor, tristeza, desánimo y dificultad para disfrutar; b) cognitivo: mal concepto sobre uno mismo, y sobre el mundo o la humanidad, desesperanza sobre el futuro, culpabilidad; c) conductuales o comportamentales: disminución de la actividad general, aislamiento social; y d) vegetativo o físico: alteración del hambre, del sueño, disminución del apetito sexual, etc. (Pérez y García, 2001).

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los trastornos mentales se han convertido en un problema prioritario de salud pública mundial, dado su aceleramiento y a los altos costos que representa para la economía internacional. Según reporte de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004), 450 millones de personas sufren de un trastorno mental o de la conducta; una de cada cuatro familias tiene por lo menos un miembro afectado por un trastorno mental. En muestras de población general, el riesgo a lo largo de la vida de padecer depresión se estima entre 10 y 45 % para las mujeres y entre el 5 y 12 % en hombres (proporción de dos mujeres por cada varón; en edad prepuberal los niños y las niñas están afectados en la misma porción).

Algunos estudios realizados en México muestran que el 9 % de la población adulta de entre 18 y 65 años presenta trastornos afectivos, 7.8 % corresponde a episodios de depresión mayor, con una tasa de 2.5 mujeres por cada varón; 1.5 % presenta distimia con una proporción hombre/mujer similar, 2.6 varones por cada mujer y una tasa inferior de episodios maniacos con pocas diferencias por sexo (Mora, Borges, Lara, Benjet, Blanco, Fleiz, Villatoro, Rojas Zambrano, Casanova y Aguilar, 2003).

González, Landero y García (2008), llevan a cabo un estudio sobre la depresión, la ansiedad y los síntomas psicósomáticos en una muestra de estudiantes universitarios. De los participantes, 129 (25,5%) presentaron síntomas psicósomáticos de intensidad media o alta, 4 (0,8%) manifestaron depresión intensa y 2 (0,4%) presentaron niveles de ansiedad por encima del 75% de la puntuación máxima de la escala. La intensidad de los síntomas psicósomáticos aumentó a la par que aumentaban los niveles de ansiedad y depresión. Los síntomas psicósomáticos más frecuentes que causaban mayor preocupación en la muestra fueron: dolores de cabeza, menstruales y de espalda, así como sentirse cansado y dificultades para dormir.

Por otro lado Gutiérrez, Montoya, Toro, Briones, Rosas, Salazar (2010), realizaron un estudio sobre la depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. Este estudio se llevó a cabo en dos etapas, una descriptiva donde se calculó la prevalencia de la depresión, y una segunda etapa donde se analizó la relación de ésta con algunos factores generadores de estrés académico. Estos autores, dicen que algunos factores psicosociales y elementos propios de la vida universitaria, están asociados a un deterioro de la salud mental, como la depresión, la ansiedad y el estrés. En los universitarios, uno de los principales factores asociados a la depresión es el estrés académico, que se constituye en un elemento detonante y que perpetúa la enfermedad. Fisher y Hood demostraron que los estudiantes experimentan un incremento significativo en los niveles de depresión, síntomas obsesivos y pérdida de concentración tras seis semanas de permanencia en la universidad.

Otro estudio sobre la depresión en estudiantes de medicina de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, plantea los resultados de la aplicación del inventario de depresión de Beck en su versión de 13 ítems; donde el objetivo principal es determinar la presencia de manifestaciones depresivas y las diferencias en la proporción de éstas en dos muestras independientes de estudiantes de medicina de diferente grado académico. El 26.9 % y 27.2 % de estudiantes de primero y cuarto año

respectivamente presentaron sintomatología depresiva (Joffre, Martínez, García y Sánchez 2007).

De acuerdo a lo anterior, se proponen los siguientes objetivos para la presente investigación en estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

*Objetivo general:* Detectar síntomas de depresión, o en su caso, un trastorno del estado de ánimo que nos indique factor de riesgo psicosocial en estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

*Objetivos específicos:* a) Identificar qué tipo de episodio depresivo existe en esta población estudiantil; b) De acuerdo a los ítems, indagar cuáles son los de mayor incidencia.

### SUSTENTO TEÓRICO

Remick (2002, citado en Bello, Puente, Medina, 2018), dice que los trastornos mentales presentan un fuerte impacto sobre la vida de las personas, la familia y la sociedad en su conjunto; es así que, se estima que más del 20% de la población mundial padecerá algún trastorno afectivo que requiera tratamiento médico en algún momento de su vida. Por otro lado, estos mismos autores señalan que el *Informe Mundial sobre la Salud 2001*, hace referencia sobre la prevalencia de la depresión en el mundo, en los hombres es de 1.9 % y de 3.2 % en las mujeres; la prevalencia para un periodo de 12 meses es de 5.8% y 9.5%, respectivamente.

Según la Organización Mundial de la Salud, en el mundo hay más de 350 millones de personas con depresión. La prevalencia de trastornos mentales está entre el 15% y el 18% de la población en general; se observa que la depresión es el trastorno más frecuente tanto en hombres como en mujeres. Es decir, la prevalencia es de 5.2 hombres por cada 10 mujeres que la padecen. Es reconocida mundialmente como la mayor prevalencia de trastornos depresivos en el sexo femenino, sin embargo, el análisis del rango etario como factor de riesgo sigue siendo de prevalencia cambiante a lo largo de las generaciones. La prevalencia de depresión mayor está en torno al 4% en el grupo de 12 a 17 años y aumenta al 9% a los 18 años. Se considera la depresión como el trastorno mental más frecuente en todas las edades y las tasas de suicidio son especialmente relevantes entre los jóvenes. En los últimos 30 años se comienza a reconocer a la depresión mayor como un trastorno que también padecen los niños y adolescentes. En Estados

Unidos de América (EUA), existe una prevalencia de depresión mayor entre niños de 9 a 17 años de edad con alrededor de 5%. Otros mencionan que la edad media de inicio de un episodio depresivo es de 25 a 40 años, por lo que la depresión afecta en las edades más productivas de la vida. La utilización de los servicios de salud mental aumenta con la edad, en especial en el grupo de 50 a 60 años, con un 6.8% de asistencia. La población entre 12-24 años es la que presenta mayor intento de suicidio, con una prevalencia total de 4.5% (Bello, O'Higgins, Páez y Torales, 2015).

De acuerdo al CIE-10 (1992), la depresión del estado de ánimo varía escasamente de un día para otro y no suele responder a cambios ambientales. La presentación clínica puede ser distinta en cada episodio y en cada individuo. Las formas atípicas son particularmente frecuentes en la adolescencia. En algunos casos, la ansiedad, el malestar y la agitación psicomotriz pueden predominar sobre la depresión. La alteración del estado de ánimo puede estar enmascarada por otros síntomas, tales como irritabilidad, consumo excesivo de alcohol, comportamiento histriónico, exacerbación de fobias, síntomas obsesivos preexistentes o por preocupaciones hipocondriacas. El episodio depresivo se puede diagnosticar con cualquiera de los tres niveles de gravedad: 1) episodio depresivo leve, su sintomatología es ánimo depresivo, pérdida de intereses y de la capacidad de disfrutar, así como aumento de la fatigabilidad, que suelen considerarse como los síntomas más típicos, y al menos tres de éstos deben estar presentes para hacer un diagnóstico definitivo. Este episodio debe durar al menos dos semanas. 2) episodio depresivo moderado, en este deben estar presentes al menos dos de tres síntomas más típicos descritos en el episodio depresivo leve. Es posible que varios de los síntomas se presenten en grado intenso, además, grandes dificultades para poder continuar desarrollando su actividad social, laboral o doméstica. 3) en el episodio depresivo severo, los síntomas son: humor depresivo de un carácter claramente anormal para el sujeto, presente durante la mayor parte del día y casi todos los días, que se modifica muy poco y persisten durante al menos dos semanas; asimismo se presenta marcada pérdida de los intereses o de la capacidad de disfrutar de actividades que anteriormente eran placenteras y falta de vitalidad o aumento de la fatigabilidad. Las personas con este tipo de depresión presentan síntomas marcados y angustiantes, principalmente la pérdida de autoestima y los sentimientos de culpa e inutilidad. Son frecuentes las ideas y acciones suicidas y se presentan síntomas somáticos importantes. También pueden aparecer síntomas psicóticos tales como alucinaciones, delirios, retardado psicomotor o estupor grave. En este caso se denomina como episodio depresivo

severo con síntomas psicóticos. Los fenómenos psicóticos como alucinaciones o el delirio, pueden ser congruentes o no congruentes con el estado de ánimo.

## MÉTODO

### *Diseño de la investigación.*

Se planteó un estudio cuantitativo, en el que se utilizó un diseño no experimental, de carácter exploratorio descriptivo. La muestra fue extraída de cuatro unidades académicas de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

### *Población y muestra*

La muestra estudiada en la presente investigación está compuesta por estudiantes universitarios que están cursando la licenciatura en Derecho, Psicología, Medicina e Ingeniería.

### *Tamaño de la muestra.*

La muestra total de los participantes fue de 346 estudiantes inscritos en diferentes semestres, los cuales se eligieron por conveniencia, y pertenecen a las siguientes unidades académicas: 147 universitarios de Psicología, 82 de Derecho, 70 de Medicina y 47 de Ingeniería, con un rango de edad entre 18 a 47 años, siendo la edad promedio de 21.22 años. En la tabla 1 se puede observar la muestra total por sexos.

TABLA 1. TOTAL DE LA MUESTRA POR SEXOS

<i>Licenciatura</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total (%)</i>
Psicología	34	113	147 (42.49 %)
Derecho	29	53	82 (23.70 %)
Medicina	40	30	70 (20.23 %)
Ingeniería	41	6	47 (13.58 %)
Total	144	202	346

FUENTE: DATOS PROPIOS

### *Criterios de inclusión*

Se incluyeron en la muestra estudiantes universitarios mayores de edad, los cuales con previo aviso y aceptación, decidieron participar de manera voluntaria en esta investigación; además de haber contestado el instrumento con todos los datos y reactivos planteados.

### *Técnicas y métodos.*

Con anticipación, se solicitó permiso a las Unidades Académicas pertenecientes a la Universidad Autónoma de Zacatecas. Posteriormente, se acudió a los grupos que se encontraban en clase en los días asignados para la aplicación de los instrumentos. Antes de repartirlos, se les explicó a los participantes los objetivos del mismo. Una vez que aceptaron participar de forma voluntaria, se procedió a la aplicación de los instrumentos, iniciando con recomendaciones generales para la contestación del mismo. La primera hoja inicia con el formato de protocolo de la investigación, el cual contiene las instrucciones y datos sociodemográficos como el género, la edad y el estado civil.

### *Instrumento*

Descripción del instrumento que se utilizó: Inventario de Depresión 2 de Beck (BDI-II). El Inventario de Depresión de Beck ([BDI]; Beck, Steer, & Brown, 1996) ha sido ampliamente utilizado, en investigaciones psicológicas y en la evaluación clínica de la intensidad de los síntomas depresivos. Estudios sobre el BDI-II (Sanz & García-Vera, 2009) confirman la adecuación psicométrica de la versión española de este instrumento en muestras de distintas características: población general, estudiantes universitarios, estudiantes de secundaria y muestras psicopatológicas. Su reciente adaptación a la lengua de signos española (Estrada, 2008; Estrada, Delgado, & Beyebach, 2010) y a la lengua de señas mexicana (Estrada & Ruíz, 2012) ha hecho posible también su utilización en la evaluación clínica de personas sordas, convirtiéndose en uno de los instrumentos de autoinforme más ampliamente utilizado. La escala BDI-II elaborada por Beck, Steer y Brown (1996) fue adaptada a población española por Sanz, Navarro et al. (2003). En la aplicación en muestras de la población mexicana, el BDI-II (Sanz, Navarro et al., 2003) no requirió de ninguna adaptación lingüística cultural del español de España al hablado en México, ya que no presentaba diferencias culturales en un sentido semántico. La valoración de los ítems se realiza a partir del estado de ánimo de los últimos 15 días, incluyendo el día en que se responde. El rango de edad de su aplicación es de 13 a 65 años. El instrumento es autoaplicable, y consta de 21 reactivos, con cuatro afirmaciones que describen las categorías sintomática y conductual. El primer enunciado tiene un valor de 0, que indica la ausencia del síntoma, el segundo de 1 punto, el tercero de 2 puntos y el cuarto de 3 puntos. Se interpreta el sumatorio final de todos los reactivos, de modo que, a mayor puntuación, más presencia de sintomatología



depresiva. La puntuación total en la escala oscila entre 0 (puntuación mínima) y 63 (puntuación máxima). La consistencia interna en la muestra total mexicana resultó satisfactoria, tanto para el factor general ( $\alpha = 0.9$ ), como para cada uno de los factores: 0.85 en la dimensión cognitivo-afectiva y 0.78 en la dimensión somático-motivacional. (Estrada, Delgado, Landeros y González, 2015).

## RESULTADOS

En relación al episodio depresivo de la muestra total, se observa que el 66.01% manifiesta síntomas de mínimo a leve. Siendo la categoría más alta, el episodio leve con un 46.82% (pasar a la tabla 2), lo que nos indica que los episodios de depresión no han alcanzado niveles críticos en los estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

TABLA 2. EPISODIO DEPRESIVO DE LA MUESTRA TOTAL

<i>Episodio depresivo</i>		<i>Totales</i>		<i>Porcentajes</i>	
Mínimo	Leve	101	162	29.19%	46.82%
Moderado	Severo	69	14	19.94%	4.05%
Total general		346		100.00 %	

FUENTE: DATOS PROPIOS.

De acuerdo a los episodios depresivos por sexo, en la muestra encuestada se encontró que las mujeres presentan episodios de mínimo a leve en un 80%; 6 puntos porcentuales mayor a los hombres, por lo que los episodios de moderado y severo cuantifican el 27.23% en hombres, 7 puntos porcentuales mayor que las mujeres (ver tabla 3).

**TABLA 3. EPISODIO DEPRESIVO POR SEXO**

<i>Episodio depresivo</i>		<i>Mujer</i>	<i>Hombre</i>
Mínimo	Leve	50.00 %	29.19%
Moderado	Severo	30.56 %	46.82%
		15.97 %	4.05
		3.47 %	

FUENTE: DATOS PROPIOS

En la tabla 4, se puede observar que existe mayor grado de episodio depresivo moderado y severo con un 30.49 % en los estudiantes de Derecho; seguido de Psicología con un 23.88 %, Medicina con un 22.85 % y finalmente Ingeniería con un 14.89 %.

**TABLA 4. EPISODIO DEPRESIVO POR UNIDAD ACADÉMICA**

<i>Unidad Académica</i>	<i>Episodio Depresivo</i>	
Derecho	Total, de alumnos por unidad	82 %
	Leve	27 32.93%
	Mínimo	30 36.59%
	Moderado	21 25.61%
	Severo	4 4.88%
Ingeniería	Total, de alumnos por unidad	47
	Leve	14 29.79%
	Mínimo	26 55.32%
	Moderado	7 14.89%
Medicina	Total, de alumnos por unidad	70
	Leve	26 37.14%
	Mínimo	28 40.00%
	Moderado	12 17.14%

Severo	4	5.71%
Psicología	Total, de alumnos por unidad 147	
Leve	34	23.13%
Mínimo	78	53.06%
Moderado	29	19.73%
Severo	6	4.08%
Total general 346		

FUENTE: DATOS PROPIOS.

De acuerdo a los ítems de mayor incidencia en función de la suma de las contestaciones que van desde 0 a 3 de acuerdo al instrumento (ver tabla 5); se encontró que la siguiente sintomatología: a) cambios en el patrón del sueño, b) cambios en el apetito, c) dificultad de concentración, d) autocrítica, y e) pérdida de la energía, son las cinco categorías con mayor número de participantes que contestaron manifestar estos síntomas de acuerdo a los ítems de la prueba aplicada.

TABLA 5. 16 ÍTEMS DE MAYOR INCIDENCIA

<i>BDI-2</i>	<i>Pregunta</i>	<i>Resultado</i>
BDI-2 =16	Cambios en el patrón de sueño	372
BDI-2 =18	Cambios en el apetito	312
BDI-2 =19	Dificultad de concentración	278
BDI-2 =8	Auto-crítica	267
BDI-2 =15	Pérdida de energía	262
BDI-2 =20	Cansancio o fatiga	237
BDI-2 =12	Pérdida de interés	214
BDI-2 =13	Indecisión	206
BDI-2 =17	Irritabilidad	204
BDI-2 =5	Sentimientos de culpa	203
BDI-2 =10	Llanto	188

BDI-2 =7	Insatisfacción con uno mismo	184
BDI-2 =4	Pérdida de placer	178
BDI-2 =1	Tristeza	170
BDI-2 =3	Sentimientos de fracaso	135
BDI-2 =11	Agitación	133
BDI-2 =14	Inutilidad	128
BDI-2 =2	Pesimismo	118
BDI-2 =6	Sentimiento de castigo	115
BDI-2 =21	Pérdida de interés en el sexo	91
BDI-2 =9	Pensamiento o deseos de suicidio	59

FUENTE: DATOS PROPIOS

### ANÁLISIS DE DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo a los objetivos de esta investigación, se encontraron síntomas de depresión, o en su caso, un trastorno del estado de ánimo, así como las causas principales de somatización depresiva, lo que indica factor de riesgo psicosocial en estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas; al respecto se menciona que en la muestra total de encuestados, se encontraron niveles altos correspondientes al episodio depresivo leve, lo que indica que no alcanzaron niveles críticos de depresión, a diferencia de los episodios depresivos moderado y severo. Por otro lado, cabe mencionar, que en la muestra de estudiantes universitarios, el porcentaje más alto de niveles de episodios depresivos moderado y severo con un 30.49 % corresponde a los estudiantes de la Licenciatura de Derecho, seguido de Psicología con un 23.88 %, Medicina con un 22.85 % y finalmente Ingeniería con un 14.89 %.

Por lo que podemos asumir que los universitarios de la Licenciatura en Derecho se encuentran en más riesgo de presentar episodios depresivos con más frecuencia, que los universitarios de las Licenciaturas en Psicología, Medicina e Ingeniería.

Respecto al sexo, se encontró que en las mujeres, se dan más *episodios de depresión mínima y leve* con un 80 %, con 6 puntos porcentuales mayor a los hombres. Sin embargo, lo interesante en esta investigación, es que se encontraron niveles

más altos de *episodios depresivos moderado y severo* en los hombres con un 27.23 %, con 7 puntos porcentuales mayor que las mujeres.

Conforme a los ítems contestados por la muestra total de encuestados, los de mayor incidencia, que indican síntomas depresivos son: cambios en el patrón del sueño, cambios en el apetito, dificultad de concentración, autocrítica y pérdida de la energía.

## CONCLUSIONES

No se encontraron episodios depresivos severos o graves en la población estudiantil en general; sin embargo, si hubo diferencias en cuanto al sexo, siendo más alto en las mujeres que en los hombres, en lo que respecta a episodios depresivos mínimo y leve. En los hombres en comparación con las mujeres, se encontraron síntomas de episodios depresivos moderado y severo. De acuerdo a estos resultados, se concluye que existen factores de riesgos psicosociales en la muestra de la Licenciatura de Derecho; y en menor grado en la muestra total de estudiantes universitarios; ya que la depresión presenta una alta prevalencia en los últimos años, convirtiéndose en la segunda causa de discapacidad en la mayoría de los países DSM-5 (APA, 2013).

Asimismo, la depresión ocupa una parte importante de la demanda de atención psicológica en la población en general, además de poseer una amplia repercusión psicosocial por su estado de vinculación con el suicidio y la calidad de vida (Hernández, 2000).

Por lo anterior, se propone brindar servicios psicológicos a dicha población universitaria, en especial a la Licenciatura en Derecho; con una propuesta psicológica específica a trabajar posteriormente.

## REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bello, M., Puente-Rosas, E., Medina-Mora, ME. (2018). Prevalencia y diagnóstico de depresión en población adulta en México. *Salud Pública de México*. Instituto de Salud Pública. Recuperado de: [www.saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/4683/5151](http://www.saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/4683/5151).
- Bello, A., O'Higgins, M., Páez, L., Torales, J., y Arce, A. (2015). Trastorno depresivo y su asociación con la edad en pacientes de la Cátedra y Servicio de Psiquiatría, FCM-UNA. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas (Asunción)*, 48(2). Cátedra y Servicio de Psiquiatría.

- Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Asunción. Paraguay. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.18004/anales/2015.048\(02\)47-058](http://dx.doi.org/10.18004/anales/2015.048(02)47-058).
- CIE 10 (1992). Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. (1992) Organización Mundial de la Salud. Madrid.
- Estrada, B. D., Delgado, C. Landeros R., y González, M. T. (2015). Propiedades psicométricas del modelo bifactorial del BDI-II (versión española) en muestras mexicanas de población general y estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 14(1). Recuperad de: xx-xx. <http://dx.doi.or/10.11144/Javariana.upsy14-1.ppm>.
- González, R. M., Landero, H. R. y García, C. J. (2008). Relación entre la depresión, la ansiedad y los síntomas psicósomáticos en una muestra de estudiantes universitarios del norte de México. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, Nuevo León, México Recuperado de: <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2009.v25n2/141-145/>.
- Gutiérrez, R. J.A.; Montoya, V. P., Toro, I. B., Briones, Z. M., Rosas, R. E., Salazar, Q. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina* 24 (1). Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=261119491001>.
- Hernández, C. C. (2000). *Conocimiento, aptitudes y prácticas ante el diagnóstico de la depresión en dos áreas de salud del municipio Mariana*. (Tesis de maestría). Facultad “Comandante Fajardo”. Rev. Med. General Integral.
- Medina-Mora, ME., Borges, G., Lara Muñoz, C., Benjet, C., Blanco Jaimes, J., Fleiz Bautista, C., Villatoro Velázquez, J., Rojas Guiot, E., Zambrano Ruíz, J., Casanova Rodas, L., y Aguilar Gaxiola, S. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: resultados de la encuesta nacional de epidemiología psiquiátrica en México. *Revista Psicología Conductual*, 26(4).
- Organización Mundial de la Salud. (2004). Informe sobre la salud en el mundo. Cambiemos en rumbo de la historia. Recuperado de [www.who.int/whr/2004/es](http://www.who.int/whr/2004/es).
- Pérez, Á. M. y García, M. J. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la depresión. *Revista Psicothema*, 13(3). pp. 493-150. Universidad de Oviedo y Universidad de Almería. Recuperado de [www.psicothema.com/pdf/47/](http://www.psicothema.com/pdf/47/).pdf.

# EFFECTOS EMOCIONALES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN PERSONAL EDUCATIVO DE ESCUELAS PÚBLICAS

SANDRA ELIZABETH LOERA JIMÉNEZ  
OLIVERIO LEONEL LINARES OLIVAS<sup>1</sup>  
COSME FRANCISCO MALDONADO RIVERA

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana  
Universidad Juárez del Estado de Durango

## RESUMEN

*Introducción:* La actual reforma educativa, incluye la evaluación a docentes para medir y mejorar la calidad de enseñanza. Tal modificación presenta repercusiones emocionales en los docentes que pueden influir y afectar en su desempeño laboral.

*Objetivo:* Identificar los efectos emocionales que manifiestan los docentes duranguenses asociados de la evaluación docente.

*Sustento teórico:* Existe evidencia de que las evaluaciones y exámenes facilitan el estrés y la ansiedad en docentes. Incluso se puede presentar malestar físico y ausentismo laboral. La nueva reforma educativa mexicana incluye un proceso de evaluación a docentes en donde es posible la pérdida del empleo en caso de no aprobarla. Se propone la hipótesis de que tal evaluación afecta la salud mental de los docentes, hasta ahora poco explorada.

*Método:* La investigación fue del tipo exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativa, la muestra fue por conveniencia y participaron 200 profesores de la ciudad de Durango. El cuestionario está conformado por una escala tipo Likert que ayuda a evaluar y conocer la afectación social y emocional que provoca la evaluación docente. Se incluyó una escala de presión laboral y otra de síntomas físicos. Se realizaron análisis de correlación y regresión logística.

*Resultados:* Los síntomas asociados a estrés son los musculares, psicológicos, digestivos, respiratorios y cardiovasculares. La presión laboral correlacionó con la afectación social, malestar físico e incapacidad.

---

<sup>1</sup> leonel@ujed.mx

*Conclusiones:* Existe relación entre la evaluación y la afectación psicológica. La mayoría de los docentes apoyan la evaluación como instrumento valorativo, pues les ayuda a conocer sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad.

*Palabras clave:* estrés, docentes, evaluación docente, educación básica, ansiedad.

## INTRODUCCIÓN

Se tiene evidencia de que los docentes se encuentran entre el grupo de profesionistas que más estrés laboral presenta (Esteve, 1989; Rodríguez, Pieró & González, 2007). A partir de la reforma educativa impulsada por la SEP se ha implementado la evaluación al docente. La evaluación educativa a los docentes en México se ha convertido en un tema de gran debate. Las reacciones que esto generó en la población, y más específicamente en los implicados, ha creado diversos puntos de vista en donde el público se muestra tanto a favor del sistema de evaluación o en contra de tal.

Al tenor de las implicaciones educativas y políticas es determinante explorar las reacciones de los docentes a nivel personal. Después de todo, ellos son los actores de las modificaciones al sistema de evaluación. Hasta ahora la información divulgada que está accesible al público es proporcionada por medios periodísticos y no se cuenta con un estudio que aborde la experiencia psicoafectiva que tal evaluación genera en los profesores. De hecho, se sabe que la actividad académica, por sí sola es una fuente de estrés. En profesores de educación básica se ha observado que es mayor el estrés en comparación con aquellos de nivel profesional y posgrado (Linares & Gutiérrez, 2010), afectando la satisfacción laboral y el desempeño (Jiménez, Jara & Miranda, 2012). En este estudio se abordan los efectos emocionales de la evaluación docente en los profesores.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir de lo ya mencionado, el problema de investigación es: ¿Cuáles son los efectos emocionales de la evaluación docente en personal educativo de escuelas públicas?

## SUSTENTO TEÓRICO

En algunos países de América Latina tales como Brasil, Chile, Uruguay, Argentina entre otros, resurgen las reformas educativas con la intención de dar una solución a los problemas que se presentaban en el sistema educativo de cada país. Por lo tanto,



la ejecución, los tiempos y el ritmo de trabajo tuvieron diferencias sustanciales basadas en el aspecto económico y financiero. Toda reforma implica, inherentemente un cambio. Dentro de los principales caben destacar los estructurales o de organización. Hablando del sistema educativo Guzmán (2001) menciona los principales: “Cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende elevar la calidad general de la enseñanza, en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar; cuando se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral, cuando se quiere introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes; cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas; cuando se busca mejorar los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, etc.” (p.1).

Los elementos antes mencionados son pilares para obtener un cambio positivo en la educación, ya que todo en conjunto hará que la implementación de nuevas reformas tenga bases sólidas y un rumbo definido. Evidentemente, tales aspectos deben ser evaluados, entre ellos, el desempeño del docente.

Retrocediendo algunos años, es importante mencionar que desde la década de los ochenta, en América Latina se han implementado reformas educativas con diferentes propósitos. Martinic (2001) las diferencias en tres etapas, la primera generación la definió como “reformas hacia afuera” la cual se caracterizaba por ser regida en sectores privados. La segunda generación fue de calidad y equidad “reformas hacia adentro” esta fue por la década de los noventa, en donde los problemas que comenzaban a surgir en el ámbito educativo se debían a que poblaciones de escasos recursos tenían más dificultades para acceder al sistema de educación, es por eso por lo que Martinic (2001) menciona: “Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas; se diseñan sistemas de incentivos para maestros según su desempeño y se realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región escolar (p.2)”. Y como tercera generación, siendo la actual, se centra principalmente donde la escuela tiende a ser autónoma, y las decisiones pedagógicas y curriculares van desde gobierno hasta los centros escolares.

Previo a la Reforma Educativa 2012, existían tres lineamientos para evaluar al personal directivo, apoyo técnico pedagógico y docente. El personal en servicio podía ser evaluado voluntariamente en tres distintas situaciones: (1) para ascender a una plaza directiva, (2) para solicitar un aumento de salario a través del programa de Carrera Magisterial y (3) para participar en el programa “Estímulos a la Calidad Docente” éste con base en las evaluaciones del alumnado por medio de la aplicación del examen “Enlace”, recibiendo un estímulo monetario por su buen desempeño dentro del aula.

Cabe mencionar que estas tres modalidades de evaluación posibilitaban al docente a lograr un nivel más alto dentro del escalafón vertical. Es decir, si el profesor tenía aspiración a un puesto directivo o aumento salarial, participaba primeramente en Carrera Magisterial, para de ahí promoverse y ascender a directivo (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela & Toledo, 2012).

Una evaluación por sí misma es una herramienta que sirve para conocer el grado de conocimiento de una persona, además ayuda a identificar las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad con las que cuenta el maestro. En este caso, la evaluación a docentes, impulsada por la reforma educativa, será la herramienta principal que ayudará a saber si un profesor es idóneo para su cargo, es decir si cuenta con los elementos pedagógicos y de conocimiento necesarios para generar una educación de calidad en los alumnos.

La evaluación logra su cometido cuando se identifican el o los problemas que causan la desestabilización educativa. Una vez encontrado el problema se realiza la intervención para una mejora eficiente, elevando la calidad de la educación, lo cual se verá reflejado en la capacidad formativa de los educandos, logrando los aprendizajes esperados por medio de docentes preparados, actualizados, con capacidad de liderazgo, sin olvidar la infraestructura y equipamiento escolar de cada institución (Gobierno del Estado de México, 2013).

La evaluación educativa no es de carácter punitivo, su finalidad es formativa debido a que los procesos de evaluación identificarán las fortalezas y debilidades de cada docente, logrando la mejora continua por medio de cursos y actualización, creando un desarrollo profesional en beneficio de la educación. Sin embargo, no es de sorprender que la evolución genera estrés en los docentes. Como se sabe (Martínez & Pérez, 2003), las evaluaciones son una fuente de malestar psicológico y físico en aquellos docentes que las presentan. Una de las consecuencias principales es la afectación a la salud mental y que se refleja en síntomas de ansiedad, estrés y ma-

lestares físicos (Linares, 2014). Esteve (1997), ha indicado que uno de los factores principales de estrés en docentes se refiere precisamente a la evaluación. Sobre todo a aquellos que se refieren al desempeño. Tomando en cuenta el marco de referencia de la labor docente en México y las implicaciones de la evaluación docente consideramos que es determinante evaluar los efectos psicológicos de tal evaluación en los actores y es éste el objetivo de la investigación que se presenta. Ello obedece a incorporar un factor de la evaluación de la salud mental en docentes, tan poco considerada en éste y otros ámbitos laborales.

## MÉTODO

### *Participantes*

Se trató de un muestreo por conveniencia. Se contó con la colaboración de 311 profesores de nivel primaria de la ciudad de Durango, donde la unidad de análisis fueron 24 instancias educativas, éstas, elegidas por los aplicadores de acuerdo con la accesibilidad de la zona geográfica y a la facilidad proporcionada por los directivos. En las 24 primarias, se entregaron 311 encuestas a profesores frente a grupo, recuperando el 64.3 % de las mismas, lo que refleja la participación de 200 docentes para la investigación. La composición fue la siguiente: 70.5% de sexo femenino, el 28.5% sexo masculino y el 1% decidió omitir el sexo.

### *Diseño*

Se trató de un estudio mixto. El enfoque cualitativo permitió el análisis de las entrevistas a informantes clave. En la aproximación cualitativa se trató de un estudio exploratorio y correlacional para analizar el comportamiento de un grupo de docentes.

### *Instrumentos*

El instrumento de evaluación denominado *Cuestionario de emociones de docentes ante las evaluaciones* constó de 5 apartados:

Ficha de identificación.

Datos demográficos y personales: orientados a identificar las situaciones extraescolares en las cuales el docente se desenvuelve y que probablemente influyan en la sintomatología presente y en la evaluación.

Cuestionario de emociones de docentes ante las evaluaciones (CDE) para detectar cuáles son los efectos emocionales asociados a la evaluación docente producto de la nueva reforma educativa.

La finalidad del instrumento es medir la afectación social y emocional, además del beneficio percibido de la evaluación. Consta de 31 reactivos los cuales comparan las tres dimensiones antes mencionadas. El primer paso para realizar el instrumento fue mediante una técnica de una entrevista que se realizó a tres informantes clave. Posteriormente, se realizó la categorización de las respuestas mediante el análisis de contenido para la redacción de 31 reactivos que fueron evaluados por un experto de acuerdo con redacción y pertinencia del constructo. La confiabilidad final se obtuvo mediante el análisis de consistencia interna de alfa de Cronbach y se obtuvo un valor de 0.63

Escala de presión escolar para docentes de educación básica EPD-1 (Linares & Maldonado, en prensa). Consta de 18 reactivos y evalúa distintos aspectos de la actividad docente y el nivel de presión/tensión psicológica percibida por el profesor. La muestra normativa de la escala estuvo constituida por 373 docentes de nivel primaria de nueve estados de la república mexicana, el muestreo fue aleatorio y estratificado. Los análisis de confiabilidad de Cronbach para la escala arrojaron un alfa total de .84; para la población de este estudio se obtuvo un alfa de .90. La interpretación de los perfiles de presión a saber es: (A) presión muy baja, (B) presión baja, (C) presión moderada, (D) presión alta y (E) presión muy alta.

Para conocer los efectos emocionales (sintomatológicos) asociados a la evaluación docente se utilizó la escala SPS del SWS Survey © (Gutiérrez & Romero, 2005). En la cual se identifican algunos trastornos de salud padecidos en el último año. También se cuestiona si el docente se ha incapacitado en el último año debido a estrés laboral.

### *Procedimiento*

La primera fase se centró en ubicar a tres informantes clave. Fueron docentes que cubrieran las características de ser docente de educación básica pública y estar en proceso de preparación para realizar el examen de la evaluación docente. A ellos se les aplicó una entrevista para determinar las categorías que después tendría la escala final. Después de realizar el análisis de categorización se desarrollaron los ítems y se aplicó la escala a 200 docentes. La aplicación del instrumento de medición se llevó a cabo de manera individual, la cual, tuvo una duración de seis semanas. En dicha encuesta se realizaron análisis de estadística descriptiva y correlacional, el primer análisis ayuda a identificar la situación demográfica y personal de cada docente. Así mismo, el correlacional ayudó a identificar la relación que existe entre

la evaluación docente y los efectos emocionales que ésta provoca. Se utilizó el programa estadístico IBM SPSS versión 20. A los participantes se les leyó la carta de consentimiento informado, en la que se aseguran sus derechos de confidencialidad, anonimato y voluntariedad.

## RESULTADOS

Esta investigación tuvo como objetivo evaluar el impacto emocional de la evaluación docente en profesores de primaria. La presión que se vive en el centro escolar se correlacionó con afectación social ( $r=-.27, p=.000$ ), síntomas físicos debidos a estrés ( $r=.18, p=.000$ ) e incapacidad laboral ( $r=.20, p=.01$ ) (Ver tabla 1).

De los tres factores de la percepción de la evaluación docente (afectación emocional, afectación social y beneficio percibido), la afectación emocional y social tuvieron una correlación positiva ( $r=.18, p=.01$ ). Además, la afectación social se correlacionó con síntomas físicos debidos a estrés ( $r=.83, p=.01$ ) (Ver tabla 1).

TABLA 1. CORRELACIONES OBTENIDAS EN EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

		<i>AFECEMO</i>	<i>AFECSOC</i>	<i>BENEFPERC</i>	<i>SINTOT</i>	<i>INCAPAC</i>	<i>PRESION</i>
<i>AFECEMO</i>	Correlación de Pearson	1	.183 <sup>*</sup>	-,032	-,118	-,140	-,121
	Sig. (bilateral)		,012	,661	,102	,051	,100
	N		189	187	194	194	187
<i>AFECSOC</i>	Correlación de Pearson		1	,064	-.293 <sup>**</sup>	-,076	-.277 <sup>**</sup>
	Sig. (bilateral)			,389	,000	,297	,000
	N			184	192	192	187
<i>BENEFPERC</i>	Correlación de Pearson			1	-,118	-,067	-,081
	Sig. (bilateral)				,106	,361	,272
	N				189	189	184

SINTOT	Correlación de Pearson	1	.372*	.182'
	Sig. (bilateral)		,000	,011
	N		200	193
Incapac	Correlación de Pearson		1	.205**
	Sig. (bilateral)			,004
	N			193
PRESION	Correlación de Pearson			1

**AFECEMO:** AFECTACIÓN EMOCIONAL; **AFECSOC:** AFECTACIÓN SOCIAL; **BENEFPERC:** BIENESTAR PERCIBIDO; **SINTOT:** SÍNTOMAS FÍSICOS; **INCAPAC:** INCAPACIDAD ASOCIADA A ESTRÉS; **PRESION:** PERCEPCIÓN DE PRESIÓN LABORAL.

\*p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

Debido a que la incapacidad por estrés laboral es uno de los fenómenos que más interés, se realizó un análisis de regresión logística para determinar qué variables podrían predecir a la primera. Se encontró que los síntomas asociados a estrés y la presión percibida fueron las variables significativas. La afectación social y emocional no fueron significativas (ver tabla 2).

**TABLA 2. MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA VD INCAPACIDAD**  
**VARIABLES EN LA ECUACIÓN**

		<i>B</i>	<i>E.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	<i>Exp(B)</i>
Paso 1 <sup>a</sup>	AFECEMO	-,105	,076	1,919	1	,166	,900
	AFECSOC	,071	,075	,881	1	,348	1,073
	<i>SINTOT</i>	,422	,101	17,327	1	,000***	1,525
	<i>PRESION</i>	,036	,018	4,204	1	,040*	1,037
	Constante	-3,857	1,101	12,281	1	,000	,021

**TABLA V. A. VARIABLE(S) INTRODUCIDA(S) EN EL PASO 1: AFECEMO, AFECSOC, SINTOT, PRESION.**

\* p<.05; \*\*\*p<.001

### *Síntomas relacionados a estrés laboral*

Los efectos emocionales que surgieron a consecuencia y/o atribuyen a la reforma educativa los docentes de Durango fueron; en primer lugar, musculares, específicamente, dolor de espalda y cuello, lo cual se asocia a la ampliación de la jornada laboral y al tiempo que se dedica a las planeaciones. Por tanto, los llevan a mantener una postura incorrecta, que asociado al exceso de trabajo se elevan los niveles de estrés que en muchas ocasiones se acumula en áreas musculares.

En segundo lugar, se encuentran los síntomas psicológicos. Aquí se obtuvo un elevado porcentaje en ansiedad, olvidos, sentimiento de desesperación, irritación y sentimientos de frustración. Lo cual nos habla de profesores preocupados por la evaluación, su trabajo y su vida personal. La ansiedad es referida a la incertidumbre de la aprobación de dicho examen, a la opinión pública y el entredicho de su desempeño laboral. Los olvidos se interpretan como un escape de la realidad y su situación estresante. La irritación y los sentimientos de frustración son respuestas emocionales ante la situación de presión laboral y en algunos casos se conjuga la relación laboral y familiar, ésta última se vio más elevada en maestras con familia.

Los síntomas gastrointestinales relevantes son la gastritis y la colitis, generalmente el estrés y la tensión son los principales detonantes de este tipo de problemas estomacales, pues la preocupación y la ansiedad que genera el examen y las nuevas responsabilidades laborales han generado en los profesores este tipo de enfermedades, siendo así de las principales causas de ausentismo laboral.

Cabe mencionar que el ausentismo laboral se muestra latente a consecuencia de los resfriados o gripes. Este es un foco de atención que se vio reflejado en los resultados que arrojó el SWS, sin embargo la causa inicial puede ser adjudicada a los niveles de estrés que viven los docentes además de los efectos emocionales producto de una próxima evaluación y todo lo que implica, ya que algunas enfermedades o síntomas relacionados son producto de la somatización y en este caso los malestares psicológicos si tienen un gran impacto en la investigación.

### **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

La evaluación de la Nueva Reforma Educativa fue percibida por los docentes duranguenses desde dos perspectivas: la primer vertiente es el lado positivo que los encamina a un ambiente laboral competitivo en el cual mantenerse en constante preparación es ya un objetivo, sin embargo, la otra cara de la moneda nos muestra una visión distinta, donde la evaluación, la competencia y la incertidumbre por

perder el empleo ha generado efectos emocionales negativos como ansiedad, estrés, irritación, frustración, enfermedades gastrointestinales y musculares.

Como resultado del análisis obtenido en esta investigación se logró identificar el nivel de asociación que existe entre los efectos emocionales y la evaluación docente en profesores de escuelas públicas del estado de Durango, en base a ello se dio respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos emocionales de la evaluación docente en el personal educativo de las escuelas públicas? Lo cual se logró por medio de un cuestionario integrado en tres facetas (1) el Cuestionario de emociones de docentes ante las evaluaciones, (2) la escala de presión escolar para docentes de educación básica (Linares, 2010) y (3) la escala SWS- Survey (Ostermann & Gutierréz; 1999). Además, se determinó el grado en que afecta al ámbito social, físico y psicológico, así como los beneficios que se pueden percibir de esta nueva forma de evaluar a los docentes.

Siguiendo el modelo biopsicosocial en el cual el ser humano es representado en tres esferas; la biológica, psíquica y social, los docentes necesitan establecer un balance en todos los aspectos de su vida ya que el contexto así lo demanda. Sin embargo, de acuerdo con los resultados arrojados podemos asociar cierta disonancia en alguna de las esferas, como consecuencia de la evaluación que trae consigo la nueva reforma educativa. Ello promueve en el mediano y largo plazo el malestar docente.

## CONCLUSIONES

Dentro de los hallazgos de mayor importancia en la investigación, podemos concluir que la evaluación afecta tanto emocional como socialmente a los docentes. Es decir, la presión que genera la evaluación docente repercute en la vida social de los profesores. Además, genera síntomas físicos que causan incapacidad laboral y afecta a dos áreas importantes de la vida de los docentes, la social y emocional.

### *Afectación social*

Los docentes de esta muestra perciben la evaluación educativa como un factor que perjudica no sólo el ámbito laboral sino también el social, es decir, las relaciones familiares y sociales se ven perjudicadas. Es bien sabido que el profesor lleva trabajo a casa como revisión de exámenes, tareas y las planeaciones. Además, ahora se suman elementos de la evaluación docente como la preparación de plan-clase, las evidencias y el estudio auto regulado, que, en conjunto, conllevan a una saturación de actividades laborales, las cuales limitan el tiempo dedicado a su persona, a la



convivencia familiar y social, por lo tanto, aumenta la probabilidad de detonar altos niveles de estrés o malestares a la salud.

### *Afectación emocional*

En el ámbito emocional, el docente manifiesta la preocupación que existe por la evaluación educativa. Pues impacta directamente en la seguridad de éste al sentirse preocupado por la vergüenza que provoca no obtener un resultado aprobatorio y sus posibles consecuencias (pérdida de plaza o democión de puesto). O cualquier tipo de crítica a su desempeño, manifestando una eminente desaprobación al hecho de que los resultados sean públicos. Este hallazgo es congruente a los que se observa en la literatura científica, pues la espera de una calificación absoluta que arroja un examen es motivo de estrés y ansiedad. Dicho efecto emocional puede ser recurrente en los docentes a causa de la evaluación, pues ésta es periódica, facilitando la cronicidad en los síntomas asociados. La ansiedad que se produce ante el examen influye en el ámbito laboral y, por ende, se amplía la posibilidad de poner en riesgo su salud mental. Así, la ansiedad de no obtener el resultado esperado pone en riesgo su reputación e incluso su fuente de ingreso.

### *Beneficio percibido de la evaluación*

Otro aspecto de igual importancia, son los beneficios percibidos respecto a la evaluación de la Nueva Reforma Educativa. La mayor parte de los docentes que respondieron el instrumento concuerdan en que genera profesionistas competentes debido a que se preparan para dicha evaluación, los ayuda a mantenerse actualizados y a ser autodidactas. Aunado a ello, el análisis de los resultados les brinda la posibilidad de seguir en constante actualización y enfocarse en sus áreas de oportunidad, generando así un ambiente de competencia laboral.

De las percepciones de los docentes, se concluye que la evaluación por sí misma es adecuada, pues crea docentes mejor preparados. Sin embargo, los procedimientos implementados por el gobierno no son los correctos, aún existe incertidumbre por las consecuencias que pueda tener el obtener un resultado no favorable.

## **REFERENCIAS**

- Esteve, J. (1997). *El estrés de los profesores*. Barcelona, Ed.Laia
- Guzmán, C. (2006). Reformas educativas en américa latina: un análisis crítico. *Revista Ibe-*

*roamericana de Educación*. Vol. 36 Núm. 8. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2779>

- Gobierno del Estado de México (2013). La Evaluación en el Contexto de la Reforma Educativa. *Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México*, 1, 16.
- Jiménez, A.; Jara, M. & Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volumen 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 125-134. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/13.pdf>
- Martínez, V. & Pérez, O. (2003). *Estrés y ansiedad en los docentes*. Pulso, 26, pp. 9-21
- Linares, O., & Gutiérrez, R. (2010). Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(1), 31-36.
- Linares, O. (2014) Influencia del estrés, ansiedad y apoyo en el trabajo sobre el nivel de satisfacción laboral, malestar físico y ausentismo en profesores (Tesis doctoral). Recuperada de: [http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/DT27KUDPT2YG8KK55VKEIJXDKBNI2N-4JFH2TCVRGI7GAM4VKF-53501?func=full-set-set&set\\_number=004166&set\\_entry=000001&format=999](http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/DT27KUDPT2YG8KK55VKEIJXDKBNI2N-4JFH2TCVRGI7GAM4VKF-53501?func=full-set-set&set_number=004166&set_entry=000001&format=999)
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., y Toledo, D. (2012). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación, México., *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Centro de la OCDE en México para América Latina*.

# RIESGO EMOCIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES

MA. DEL CARMEN FARFÁN GARCÍA<sup>1</sup>

ENRIQUE NAVARRETE SÁNCHEZ

IGNACIO MORALES HERNÁNDEZ

Universidad Autónoma del Estado de México

## RESUMEN

Los cambios educativos como base para la calidad educativa, soportan una serie de transformaciones en la práctica docente. Así que se modifican los modelos educativos a través de las reestructuraciones y las reformas curriculares, se ponen en marcha una sucesión de programas de evaluación del desempeño docente, sustentados en una serie de indicadores que tienen como denominador común la producción de “calidad”, lo que traslada al docente a diversificar su rol y trabajar bajo condiciones laborales que le llevan a presentar la que se puede llamar la enfermedad del “logro académico” sometiéndole a una serie de presiones que repercuten en el deterioro en su salud física y emocional. El caso particular en esta reflexión son los docentes del Nivel Medio Superior y Superior quienes ante la imposibilidad de incrementar su salario participan en diferentes programas que le dan la posibilidad de tener una compensación salarial que desafortunadamente es temporal y no se indexa al salario, dichos programas son libres en su participación y selectivos de acuerdo al resultado de la evaluación dado que dependen del techo presupuestal para las Universidades Públicas. De esta manera el propósito del presente trabajo es reflexionar sobre el riesgo emocional del docente del Nivel Medio superior y Superior ante las políticas educativas actuales.

*Palabras clave:* riesgo, emocional, docente, políticas, educativas.

---

1 mcfarfang@uaemex.mx

## DESARROLLO

El trabajo docente tiene una gran importancia en el logro de objetivos y metas de los procesos educativos, este papel se ha diversificado en las últimas décadas derivado de las políticas educativas establecidas como consecuencia de la globalización en la educación. Así que el docente actualmente no solamente guía el proceso de aprendizaje sino también realiza actividades de gestión escolar, difusión, divulgación y tutoría entre otros, aunada a la producción académica que le da la posibilidad de acceder a los programas de reconocimiento académico.

En México, la educación pública ha sido uno de los pilares de la política social del Estado, a través de diversas iniciativas a lo largo del siglo pasado y lo que va de éste, impulsó cambios tanto en la concepción como en la organización de los servicios educativos con la intención de mejorar la calidad y para ampliar las oportunidades de acceso a un número cada vez mayor de mexicanos.

Entre algunos cambios educativos a nivel general y que posteriormente derivan a nivel específico se consideran:

- En 1992 se establece el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)
- En 2002 se firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación.
- En 2008 se suscribe la Alianza por la Calidad de la Educación

## ALGUNOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Entre algunos cambios que se dan en la Educación Media Superior y que impactan en el trabajo docente se consideran:

- En 2003 dio inicio la reforma del bachillerato general en escuelas piloto
- En 2004 entró en vigor una reforma curricular en los bachilleratos tecnológicos que, si bien ya se anunciaba desde el Programa Nacional de Educación 2000–2006, tomó por sorpresa a la mayoría de los profesores.
- Para los docentes, estas medidas implicaron asumir cambios significativos tanto en el contenido como en la forma de enseñar: la educación “basada en competencias”, por un lado, y un nuevo papel del docente como “facilitador”, por el otro, fueron parte de la nueva enciclopedia (Ziegler, 2003) o retórica oficial a la que los maestros hicieron frente y, de alguna manera, incorporaron tanto en su discurso como en su práctica.

Con la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), cuya fase de capacitación inició en agosto de 2008, los docentes de este ciclo enfrentan nuevos desafíos entre los que sobresalen:

- Instrumentar un marco curricular común con base en desempeños terminales según ciertas competencias genéricas, disciplinares y profesionales establecidas de antemano.
- Asumir ellos mismos el compromiso de cumplir con un perfil que les exige, entre otras cosas: “enseñar a aprender”, “dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo”, y planificar “los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias [y ubicarlos] en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios” (SEP, s/f).

#### ALGUNOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

De igual manera algunos cambios que se dan en el Nivel Superior, se consideran:

1. Progreso de los acervos de conocimientos científicos y tecnológicos y de las entonces llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación
2. Mayor interacción entre las comunidades académicas
3. El siglo XXI caracterizado por ser la era de la sociedad del conocimiento
4. El proceso de globalización económica, la interdependencia mundial y la conformación de bloques regionales constituyen el nuevo contexto internacional en el que operan las instituciones de educación superior, con todos sus desafíos. La mayor interdependencia mundial conlleva riesgos para los países. Aquéllos que sean más competitivos en la escena mundial serán los que sobresalgan y el mundo enfrenta el riesgo de una polarización.
5. En el 2000 cambios al modelo curricular por competencias y flexible
6. Acreditación de los programas educativos de Licenciatura y Posgrado

En relación a las estadísticas de docentes la SEP (2016) menciona que en el ciclo escolar 2015-2016 se tenía en Educación superior, 5,343,000 docentes y en el nivel medio superior 422,020 docentes. En relación al Sistema Nacional de investigado-

res en 2016 de acuerdo a CONACyT (2016), la matrícula del SNI fue de 25,072 miembros.

### PROBLEMÁTICA QUE ENFRENTA LA PRÁCTICA DOCENTE

Autores como Gimeno (2006), citado por Navarrete y Farfán (2016) afirma que se habla de crisis de identidad, de malestar docente, de pérdida de protagonismo, de deterioro de su imagen social, de descualificación profesional, de reinención y reprofesionalización y señala cinco rasgos que caracterizan o identifican esta crisis:

1. Intensificación y sobrecarga de conocimientos, responsabilidades y tareas. Ello es debido a la explosión de la información y del conocimiento y, en consecuencia, a la necesidad de renovación, reciclaje y actualización por parte del profesorado: en contenidos, modos de enseñar y aprender, conocimiento del sujeto, comprensión de los nuevos contextos institucionales y sociales. Por otra parte, la multitud de roles y funciones tiene que ver con la concepción de la escuela como hipermercado donde cada vez se consumen más productos y se derivan más problemas por parte de una sociedad que siempre ve la escuela como la salvadora moral y efectiva de cualquier disfunción, desgracia o catástrofe social. Una fe y confianza que, paradójicamente, no se corresponde con la valoración social de la institución escolar.
2. Relaciones cada vez más difíciles, complejas y ambiguas con el alumnado, las familias y la Administración y también, entre los propios docentes.
3. Pérdida de protagonismo de la escuela, así como su imagen social; al profesorado le han salido otros muchos competidores instructivos, educativos y socializadores ante la irrupción de una potente industria y mercado de la industria y mercado de la infancia y la juventud que brinda numerosos estímulos y oportunidades no siempre al alcance de todos. El profesorado, ha perdido el monopolio que antaño se le atribuía pero, paradójicamente, continúa siendo el gran referente a la hora de prevenir y responsabilizarse de todo tipo de problemas. En tiempos de incertidumbre se acentúan las paradojas y las contradicciones.
4. La autonomía que se concede a los centros escolares. Éstos a pesar de la retórica de la Administración educativas sobre la transferencia de responsabilidades gozan de escaso poder a la hora de elaborar proyectos que

sean excesivamente diferentes de la normativa común; de pensar otra dirección, gestión y organización del centro; de distribuir de otra manera los tiempos y espacios asignados; o de organizar un currículum con otros contenidos distintos a los oficialmente prescritos. Es conveniente señalar que existen equipos docentes que al empeñarse, pueden lograr modificar algunos de estos aspectos y otros que se resisten a dichos cambios porque esto rompe con inercias muy arraigadas y les complica la vida.

5. La carrera docente, con sus pertinentes regulaciones en los mecanismos de promoción, control y evaluación. Sobre el papel, todos los agentes educativos admiten la necesidad de negociar estos aspectos pero, en la práctica, se suceden legislaturas y gobiernos y se sigue postergando esta situación pendiente para mejor ocasión. Existen temores y autojustificaciones mutuas: nadie quiere arriesgarse y dar el primer paso para tomar medidas polémicas y poco populares.

Ahora bien, existen factores que contribuyen a reforzar la seguridad-certidumbre o a convivir con el riesgo, la inseguridad y la incertidumbre:

*a) Factores que afectan el triángulo de la inseguridad, el riesgo y la incertidumbre*

- La contraposición entre los valores que se esfuerza en transmitir la escuela para la formación de una nueva ciudadanía y los valores dominantes de la sociedad: este choque de valores provoca muchas dudas, un cierto desánimo y frustración, y un fuerte grado de incertidumbre sobre la eficacia de la intervención educativa del profesorado que trata de educar en los valores del diálogo, el respeto, la escucha, el pluralismo, la diversidad, la cooperación, la solidaridad, conservación del medio ambiente, la paz, etc., cuando en contraste, la infancia y la adolescencia, al dejar la escuela, conviven en un mundo que les muestra y “educa” en todo lo contrario.
- Cada día se hace más difícil la selección de contenidos básicos y significativos. Recientemente, se hace difícil discernir entre lo que es realmente relevante de lo que es secundario: es complejo pues determinar los conocimientos que deben mantenerse y transmitirse de generación a generación y cuales tendrían ya que ser omitidos. Esta es una problemá-

tica que se vive desde la educación básica en consecuencia, se produce incertidumbre, insatisfacción entre el profesorado y los alumnos.

- Consecuencias de las políticas de la Administración educativa. La problemática tiene por lo menos tres aristas. Por un lado, cuando la administración orquesta la gran retórica sobre la importancia crucial del profesorado pero, en la práctica es mínimo lo que se hace para dignificar su imagen social y profesional. Por otro lado, cuando las reformas se aprueban sin los recursos necesarios, las consecuencias negativas son innumerables. Por último, cuando las políticas educativas y pedagógicas de la administración están sometidas a modas, caprichos o protagonismos de la política pública vigente.
- La vida cotidiana en el aula plegada de imprevistos e incertidumbres. Se dice que para la labor docente tan importante es lo que se puede prever, como lo que no. Gimeno (2006) cita a Gros y Romaña (1995) en relación a la docencia universitaria, afirman que en este nivel educativo “el grado de imprevisibilidad es menor que en otros niveles educativos inferiores” sin embargo, se pone también de relieve el temor que suscita un lapsus o cuando las clases no están suficientemente preparadas.

#### *b) Factores que afectan positivamente al binomio seguridad-certidumbre*

- Autoestima. Los maestros con autoestima alta se aceptan a sí mismos, reconocen sus límites pero también cultivan al máximo sus posibilidades y potencialidades.
- Formación inicial. Los fundamentos teóricos sólidos que ayuden a los estudiantes, futuros formadores así como a los incipientes profesores, a comprender el sentido de la educación, así como adaptarlos y aplicarlos a la realidad cotidiana de la escuela de manera que se puedan construir las condiciones para poder innovar, y voluntad de mejorar cada día el trabajo. Lo anterior implica cambiar hábitos, actitudes y comportamientos docentes. La construcción y gestación de una nueva cultura o profesionalidad docente.

Ante todos estos escenarios el docente diversifica sus actividades lo que en algunos casos los lleva a tener una ausencia de salud física y/o emocional.



Al respecto de la salud la OMS (1946) la define como un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.

Por lo cual escenarios como la globalización, los cambios en los modelos educativos y las formas de trabajo docentes así como la diversidad de las actividades y la presión laboral llevan a pervertir el sentido de salud apareciendo la enfermedad del logro académico.

### **PROGRAMAS QUE GENERAN LA AUSENCIA DE SALUD EN LOS DOCENTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR**

Al referirse al tema, Antor (1999) citado por Sánchez et al. (2003) indica que los docentes están sometidos a fuertes presiones y demandas laborales debido a su rol en consecuencia, sufren altos niveles de estrés ocupacional, afectando negativamente el nivel de satisfacción, desempeño, productividad y salud, lo cual conlleva a síntomas psicósomáticos, padecimiento de serias enfermedades; donde se pueden desarrollar y acumular gradualmente, provocando el agotamiento o síndrome de Burnout. También refiere el autor que en las organizaciones educativas se dan una serie de estresores, entre ellos: variadas responsabilidades, ambigüedad de rol, salario insatisfactorio, limitado reconocimiento profesional, pocas posibilidades de ascenso, desinterés de los estudiantes, dificultades para la actualización profesional.

De esta manera se puede decir que las actividades docentes se derivan de los objetivos determinados en los diferentes niveles educativos, para los niveles educativos medio superior y superior se consideran las exigencias a través de los siguientes programas establecidos las últimas décadas y que por su naturaleza son generadoras de ausencia de salud en el docente.

1. Programas de estímulos al desempeño académico
2. PRODEP
3. Cuerpos Académicos (pertenencia y sus niveles)
4. Redes de colaboración académica
5. Sistema Nacional de Investigadores (pertenencia y niveles)

Para todos ellos el denominador común es la producción.

- a) Artículos en revistas indizadas y/o arbitradas

- b) Publicación de libros y capítulos de libro en editoriales reconocidas
- c) Ponencias
- d) Docencia
- e) Tutoría
- f) Investigación

Lo que lleva al docente como lo menciona Gimeno (2006), citado por Navarrete y Farfán (2016) a una crisis de identidad.

### **PREGUNTÁNDOSE ENTONCES**

Qué soy? y las respuestas son diversos cuestionamientos: soy docente?, soy profesor?, soy maestro, soy académico?, soy facilitador?, soy investigador?, soy tutor?, existiendo entonces una ambigüedad del papel docente lo que genera una serie de consecuencias negativas en las condiciones laborales y emocionales ya que los programas antes mencionados son un apoyo económico ante la imposibilidad de incrementar los salarios le dan al docente la posibilidad de mejorar sus salarios en relación a las actividades que demandan los mismos y que en muchas condiciones no son las mismas y por supuesto todo ello no se observa en la mejora de la práctica docente.

### **CONSECUENCIAS EN LA SALUD EMOCIONAL DEL DOCENTE**

Como consecuencia de la actual diversidad y naturaleza de las actividades docentes, se presentan algunas manifestaciones no adecuadas en la salud emocional y física de los docentes:

#### Enfermedades Psicolaborales

- a) Estrés
- b) Burnout
- c) Depresión
- d) Ansiedad

#### Manifestaciones psicológicas

- Baja autoestima
- Ausencia de tolerancia
- Frustración

- Falta de motivación
- Irritabilidad

### Enfermedades psicosomáticas

- Dolores de cabeza
- Migraña
- Enfermedades cardiovasculares
- Enfermedades gastrointestinales, etc.

### MEDIDAS PARA MANEJAR LA FALTA DE SALUD EN LOS DOCENTES

Con la intención de intervenir para tratar de disminuir estos y otros trastornos que padecen los docentes durante su vida laboral se recomienda:

Buscar ayuda profesional en el manejo de:

- a) Técnicas de relajación no invasivas
- b) Técnicas de control y/o manejo de estrés
- c) Entrenamiento con *biofeedback*
- d) Proceso terapéutico “cognitivo conductual”

### REFLEXIÓN FINAL

A manera de reflexión final, se considera que ante los cambios en el Sistema Educativo Nacional sustentados en la globalización y por consiguiente en la búsqueda de la calidad educativa se establecen una serie de modificaciones en los modelos educativos que llevan a los docentes a tomar un rol diferente al que venían teniendo, caracterizado fundamentalmente por la diversidad de las actividades correspondientes a los diferentes programas de estímulos, en las Universidades Públicas hacen referencia al desempeño docente, programas como el PRODEP que reconoce el perfil deseable del docente mediante la productividad, el Sistema Nacional de Investigadores y el PRODEP para Cuerpos Académicos, todos ellos sustentan su trabajo con la evaluación de la productividad de los docentes mediante indicadores específicos de calidad.

Lo que lleva al docente a participar libremente en los diferentes programas que dan el reconocimiento social a su labor y le permiten incrementar de alguna

manera su salario, sin embargo lo lleva a una serie de actividades en un trabajo vertiginoso, presionante y muy competitivo ya que depende en las Universidades Públicas del techo presupuestal asignado.

Todo ello lleva al docente a niveles extenuantes de trabajo que pueden llevarlo a la ausencia de salud provocando padecimientos de tipo físico y de tipo emocional. Por lo cual vale la pena preguntarse si el reconocimiento del trabajo docente y el incremento en las percepciones que cabe mencionar no forma parte del tabulador salarial, son elementos suficientes para llevar al profesor a tener una ausencia de salud.

Es importante reconocer que ante las manifestaciones físicas y psicológicas de esta enfermedad del logro académico del docente, existen una serie de alternativas que pueden ayudar a manejar de una manera adecuada dichas manifestaciones.

## REFERENCIAS

- CONACyT (2016). Estadísticas Sistema Nacional de Investigadores.
- Navarrete, E. y Farfán, C. (2016). *Investigación Acción: de la reflexión a la práctica* educativa. México: Colofón.
- OMS (1946). Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud
- Sánchez de Gallardo, Marhilde, Maldonado Ortiz, Luz, *Estrés en docentes universitarios*. Caso LUZ, URBE y UNICA. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)* [en línea] 2003, IX (mayo-noviembre): [Fecha de consulta: 27 de julio de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28009211>> ISSN 1315-9518
- SEP (2016), Estadísticas ciclo escolar 2015-2016
- Ziegler, Sandra. Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre, 2003, pp. 653-677. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México.

# EL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO PROMOTOR DE FACTORES PROTECTORES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

JUAN ANTONIO TARANGO RODRÍGUEZ<sup>1</sup>

TOMÁS DE JESÚS MORENO ZAMUDIO

LUIS MARIO CARDIEL OLVERA

Universidad Autónoma de Zacatecas

## RESUMEN

El docente es el actor principal en la educación, es la piedra angular de cambio en las personas que están modificando su manera de entender la vida, por lo que es necesario enfocar la atención a los docentes que quedan al frente de los grupos, por lo tanto el presente proyecto de investigación tiene como objetivo primordial, elaborar una propuesta de trabajo para el desarrollo de factores protectores en la comunidad estudiantil universitaria por medio de la interacción con los docentes; es un estudio de corte cuantitativo; la población estará girando en la Unidad Académica de Psicología de la cual se tomará una muestra por conveniencia, considerando ambos sexos, en un rango de edad de entre los 18 y los 35 años de edad, a los cuales se les aplicará un cuestionario estructurado con 80 preguntas en donde se pretende conocer las principales actividades de los docentes, el tipo de relación con los estudiantes y factores protectores que se promueven, el comportamiento de los estudiantes, entre otras. En cuanto a los resultados, no se presentarán, puesto que es un proyecto de investigación y la recolección y procesamiento de los datos no se han llevado a cabo.

*Palabras clave:* Docente universitario, factores protectores, estudiante universitario.

## I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo lleva por título, el docente universitario como promotor de

---

<sup>1</sup> juan\_a.ta@hotmail.com

factores protectores en estudiantes universitarios, es un tema que permite analizar la relación entre los docentes y los estudiantes, con la forma en que se cuidan para mantener una vida social saludable; el objetivo de este estudio es analizar las variables: políticas públicas, desarrollo humano y factores protectores, se pretende que la investigación lleve un análisis documental y de campo; la parte documental será fundamentada en el análisis crítico de la literatura especializada así como en la base de datos de las instituciones públicas que tengan relación con en el objetivo de la investigación; se hará un contraste teórico entre autores, además de un análisis de los resultados emitidos del estudio de campo. El método que se utilizará, será el deductivo, ya que se manejará de lo general a lo particular

Los factores que determinan la salud social de los jóvenes son: el entorno social, núcleo familiar, escuela, políticas públicas que sustentan la vida en comunidad, los servicios de salud y su comportamiento. Entonces al favorecer las políticas centradas en posibilitar la autonomía, emancipación y bienestar de los jóvenes, mediante la atención de los actores institucionales en la educación que son los administrativos y docentes junto a alternativas saludables para el ocio y el tiempo libre que desarrollen los valores de cooperación, participación, respeto y tolerancia, pueden ser un sistema de generación de factores que desarrollen la salud integral del alumno.

La discusión principal del tema se funda en examinar, si las políticas públicas en educación son promotoras de factores protectores para el desarrollo humano de los estudiantes Universitarios por medio de sus catedráticos, esto en una población específica de la Universidad Autónoma de Zacatecas contemplando distintos campus de la UAZ distribuidos en diferentes municipios en el Estado, puesto que al indagar sobre los índices de empleo, salud, desatención generacional, marginación y pobreza, son indicadores abonados al descubrimiento de las causas estructurales del malestar social y contribuyen para la elaboración de una propuesta para el bienestar social del Estado de Zacatecas.

Las políticas públicas en educación son esenciales en la vida social de la población, pues marcan principalmente el futuro de un pueblo, es por esto que los temas en educación son complejos por la convergencia de factores que lo atraviesan, en este caso, las políticas públicas en educación marcan el crecimiento de la sociedad mexicana, por lo que es imperioso abordar este tema desde diversos puntos de análisis.

De esta manera se pretende analizar el desarrollo humano en los estudiantes universitarios y su relación con los factores protectores promovidos por los docen-

tes que laboran en la Universidad Autónoma de Zacatecas, específicamente en la Unidad Académica de Psicología, esto a raíz de que la población se ha visto agobiada en los últimos años por situaciones dadas por el incremento de factores de riesgo que afectan directamente e indirectamente el desarrollo en el país.

Como se señaló en el párrafo anterior, el desarrollo humano que se genera en los estudiantes a partir de la relación con los docentes universitarios es una de las líneas a investigar pues a partir de esto se puede saber si los factores protectores son parte de la misma educación que recibe en la universidad, si ya los traen desde el hogar, así como indagar que tanto influye el docente en el desarrollo de estos factores protectores, lo que se explica de mejor manera, por algunos autores, como el currículo oculto.

La promoción y fortalecimiento de los entornos favorables, como el escolar, benefician las relaciones sociales saludables de los jóvenes. Las Escuelas promotoras de salud integral y el establecimiento de materias con contenidos que tengan relación a los factores protectores y que se apoyen en orientaciones estratégicas para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables en la comunidad escolar y en la habilitación de espacios que potencien el desarrollo humano de los estudiantes, son esenciales para ellos.

De la misma manera es necesario mencionar que es importante fortalecer los factores protectores en los estudiantes universitarios, puesto que el proyecto de salud a nivel estatal y nacional le dan prioridad a la atención a los sectores vulnerables y aportan poco a la labor de prevención, sin duda se puede asegurar que un Estado que le apueste a la prevención es una entidad que mantiene índices de calidad humana, pues no solo impacta en la salud si no en seguridad y estabilidad social.

Conforme a lo mencionado anteriormente, es necesario elaborar, un proyecto integral que contribuya a mantener el bienestar social y de la misma manera guiar a la población hacia el uso y reproducción de los factores protectores como la moral, ética, valores, resiliencia, etc. Esto con el fin de obtener una visión más amplia de la problemática actual del Estado y de la misma manera aportar elementos para el desarrollo de un proyecto que nazca de la presente investigación.

Para fundamentar la presente investigación se revisaron distintos autores que hablan sobre el tema, aunque se debe reconocer que en la actualidad no existen investigaciones específicas sobre el tema que se pretende abordar, así de una de las variables; factores protectores, tema que entra en controversia con los factores de riesgo, pues este último es un tema que se aborda de manera común. Las variables

de las políticas públicas en educación y de desarrollo humano, son temas más estudiados de los cuales se puede recuperar bastante información, puesto que en educación se han levantado serias controversias, esto en relación a el tema de la preparación y actualización docente, es uno de los temas que por su propia naturaleza genera una diversidad de aportaciones para la sociedad; lo mismo se puede decir del desarrollo humano, ya que es uno de los temas que se incorporan al ámbito de la investigación de manera novedosa y con un aspecto futurista en la humanidad.

Una vez reconociendo las causas estructurales de la inestabilidad social que se vivió hoy en día, es necesario proponer estrategias que contribuyan, por medio de la generación de factores protectores, el fortalecimiento a las instituciones educativas, instituciones de gobierno municipales y enfocar la atención en la familia como parte fundamental de la sociedad. Se debe aclarar que el actor principal para llevar a cabo estrategias para el fortalecimiento de los factores protectores, en la educación, es el docente, del mismo modo que lo es la familia en conjunto para los hijos.

Otro argumento válido para realizar este trabajo es que las investigaciones actuales se enfocan principalmente en los factores de riesgo, que es el tratamiento del problema establecido, pero pocos se enfocan en la prevención de las diversas problemáticas que se observan de manera indiscriminada en el país. Las políticas públicas son las reglas oficiales, éticas y morales que deben mantener el bien y el orden en un Estado, mismas políticas públicas si se llevarán a cabo de manera formal funcionarían como mecanismos preventorios en lo que se pretenda regular, en este caso las políticas públicas en educación son las encargadas de regular los temas de educación y los que se relacionen con los mismos, de esta manera la educación podría verse beneficiada, si se llevará a cabo la aplicación de las mismas, de manera oportuna y responsable.

El estudio va encaminado a revisar cual es el rol del docente en la formación de los estudiantes y como se verán beneficiados con la formación y desempeño del maestro universitario, de esta manera es imperioso analizar si las políticas públicas que se han implementado en el país han funcionado para coadyuvar al desarrollo de la nación o solo las han utilizado como estandarte de desarrollo, sin la aplicación formal de las mismas.

De esta manera es necesario mencionar en un pequeño espacio, los que fueran antecedentes de las políticas publicas educativas, el impacto en la educación y la operacionalización del trabajo legislativo en las aulas por medio de los docentes, este ultimo el más importante y don de se busca poner mayor énfasis.



El recorrido se inicia sobre la historia de la educación en un periodo de 1982 a 2018, tomando en cuenta el lapso de tiempo de las administraciones federales presididas por diferentes actores políticos, se pretende puntualizar el trabajo de los últimos cinco presidentes de la república, para hacer un análisis amplio, sobre los avances o retrocesos de la educación superior en el país, esto es con la intención de dar un panorama más amplio del trabajo que se debe ver reflejado al pasar de una administración federal a otra.

En primer lugar se aborda el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari, presidente electo en 1988, que inicia su mandato con algunos cambios importantes en el sistema de educación superior, pues los índices de analfabetismo, según el INEGI (2015), aun eran un grave problema en el país, pues a la fecha se ha visto comprometido la educación a solo un sector de la sociedad, ya que muchos de los jóvenes que pretenden realizar estudios superiores no los llevan a cabo por falta de recursos económicos, aunque el país pasaba por otras situaciones económicas, muy distintas a las de la actualidad, el índice de profesionistas era demasiado bajo, pues la brecha de desigualdad social no era tan amplia como se puede ver hoy en día.

Existen diversas problemáticas en cuestión de la coordinación en el ámbito de las políticas de educación superior, mismas que el gobierno revisa y enfoca la agenda hacia las líneas internacionales, por lo que se requiere de primera mano el sustento legal, los objetivos, los instrumentos y la composición de un cuerpo colegiado que represente la entidad, esto conforme a lo que menciona Rodríguez (2014).

Se retoman las últimas tres décadas debido a la relevancia que se ha dado en la educación en este lapso de tiempo, con la relación que se hace entre el gobierno federal y los gobiernos estatales y locales de la nación, esta relación se da a partir de las reformas de administración pública: el proceso de transición que se da de una administración federal a otra; distribución y supervisión de los recursos federales. Esta última acción fue el eje rector de los cinco presidentes de la república que se estudian; se enfocaron en programas anti crisis que transitaron principalmente del control monetario a la reestructuración de las finanzas públicas, para que en las últimas tres administraciones se puntualizara en las propuestas de trabajo como en la práctica en de programas de austeridad aunque no tuvieron éxito, pues la burocracia se veía cada vez más ancha y la inversión en sectores privados para reactivar la economía del país se veía nula, esto con excepción de la administración de Felipe Calderón Hinojosa (Rodríguez Gómez, 2014).

Siguiendo a Rodríguez Gómez (2014) menciona que el incremento de la burocracia en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público es de las más notables, pues a partir del sexenio de Carlos Salinas de Gortari se le otorgaron más funciones las cuales tenían que ser cubiertas con mayor presupuesto y responsabilidad para la distribución del recurso público hacia las Instituciones de Educación Superior, de esta manera las universidades tenían la obligación de rendir cuentas hacia el estado y de la misma manera solicitar el recurso para sustentar el trabajo que le corresponde a las IES.

Por otro lado, la educación universitaria en México, en los últimos 30 años, se ha desarrollado dentro de un marco de transición federalista, con la creación de nuevas Instituciones Educativas Superiores (IES) públicas en los Estados, en el caso de Zacatecas se cuenta con el IPN con la instalación en territorio zacatecano con no más de 15 años, esto cumple con el segundo punto del impulso a la educación superior en modalidades tecnológicas en el sector público. Otro punto importante que se ha llevado a cabo es la descentralización de las universidades públicas y la responsabilidad de formar a los maestros en el sistema de educación superior, esta virtud de las reformas a la educación superior hizo que los maestros tuvieran un mejor acercamiento a los estudiantes y a interesarse en las cuestiones externas a la institución educativa.

Cabe mencionar que la inversión privada se implementa, según Rodríguez (2014) en los años ochenta, década en que la que al finalizar alcanza una inversión del sector privado de un 20%, hoy en día la inversión privada en educación representa una tercera parte de la formación de profesionistas, derivado de las estrategias establecidas en los ochentas y noventas, el sistema de educación superior a la fecha triplicó su matrícula de 1.2 millones a 3.3 millones, lo que implica grupos saturados y más trabajo para la labor docente, obviamente se tendría que analizar si es la misma calidad educativa, mejoró o empeoró, pues ahora los docentes están condicionados a los estímulos con diversas actividades académicas.

La ANUIES es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior que replantea la renovación de los métodos y fórmulas para la asignación de gasto público para las instituciones de educación superior, por lo que realizó la proyección del sistema de educación superior, de 1998 de su elaboración hasta el año 2020, con el objetivo de plantear líneas estratégicas de desarrollo a mediano y largo plazo de las IES que forman parte de la asociación. (ANUIES, 2000).

Con el seguimiento de la ANUIES a las instituciones de educación superior

permite la inclusión de programas que aprueba la consolidación de los cuerpos académicos; de desarrollo integral de los alumnos, innovación educativa, vinculación, entre otros, mismos que fortalecen la integridad de los docentes y de los estudiantes.

En el Plan Nacional de Educación 2000–2006 se plantea el incremento de gasto público en educación superior, en el cual se ven incluidos los temas diversificados de arte y cultura, así mismo se propuso buscar la equidad entre las entidades federativas, tomando en cuenta los grupos sociales y étnicos; se propusieron objetivos como enseñanza de conocimientos integrales, flexibilidad en los programas educativos, formación continua en los estudiantes, el fomento de creatividad, impulsar la formación de valores, combatir la deserción y ofrecer distintas modalidades de titulación; también se incrementaron los apoyos económicos a los estudiantes de licenciatura por medio del programa de becas PRONABES con el objetivo de aminorar la deserción escolar e incentivar a los estudiantes para que incrementen su potencial académico.

En el mismo plan nacional de educación se fortalece el CIEES con el propósito de acreditar programas académicos de calidad, esta dinámica se lleva a cabo desde 1991 hasta la actualidad y es una institución que se dedica a revisar los programas con la encomienda de otorgar o no la acreditación de calidad; hace una revisión en cuanto a estructura de la escuela, docencia, estudiantes, servicios, seguridad y otros temas que son elementos que permiten un mejor ambiente escolar para las personas que comparten las aulas.

Según Rodríguez Gómez, menciona que en el sexenio 2006–2012 la ANUIES llevó a cabo un concurso de académicos y especialistas, en el cual se les pedía que realizaran propuestas alternativas de cambio y observaciones sobre la situación y problemática de la educación superior en México, este ejercicio se realizó con el objetivo de elaborar un diagnóstico que permitiera abordar las principales problemáticas de la educación superior.

De esta manera el presente trabajo pretende aportar elementos de análisis sobre los fines de la educación, su desarrollo en las aulas y principalmente de la contribución de los docentes hacia los estudiantes para el desarrollo de factores protectores; para ello se plantea la siguiente interrogante de investigación ¿Cuáles son los elementos principales que permiten que el docente sea promotor de factores protectores en los estudiantes universitarios? Así mismo se menciona el objetivo que le dará rumbo a la investigación, que va encaminado a elaborar una propuesta de trabajo

para el desarrollo de factores protectores en la comunidad estudiantil universitaria por medio de la interacción con los docentes.

La finalidad de la educación superior, hoy más que nunca, ante la realidad, social y económica que cada vez prescinde de empleo y seguridad social, parecen alejados de las preocupaciones, expectativas, necesidades y aspiraciones de las y los jóvenes. En palabras del filósofo y economista Amartya Sen, “El desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades de que disfrutan los individuos” (SEN, 1999). De esta manera abrir la discusión para replantear la vida de las instituciones de educación superior, frente a una visión que coloca a los estudiantes como objetos más que como sujetos de acción y derechos.

Para finalizar es importante mencionar que la docencia ha tenido demasiado impacto en el desarrollo del país, aunque los recursos humanos públicos estén reducidos en cuestión de educación, no deja de influir el docente en el comportamiento de los estudiantes, pues de alguna manera siguen interactuando como personas que cohabitan el mismo contexto. También es importante señalar que el recurso económico tiene una amplia relación con el desempeño del docente, pues últimamente se ha observado que los movimientos del magisterio y de otros grupos de maestros de educación pública piden dentro de las solicitudes, mejores condiciones laborales, pues con esto aseguran su trabajo y se motivan para seguir preparándose.

Después de hacer el análisis de los programas que rigen a la educación y del impacto que generan sobre los docentes universitarios, es necesario mencionar la metodología que se llevará a cabo durante el proceso de investigación, puesto que no se ha llevado a cabo la aplicación de los instrumentos, se debe aclarar que no existen aún resultados sobre el impacto de los docentes en los estudiantes universitarios sobre el fortalecimiento y elaboración de factores protectores en alumnos de nivel superior.

El tipo de investigación es con enfoque cuantitativo. La unidad de análisis es el municipio de Zacatecas, del cual se enfocará sobre una población o universo del total de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas, de la Unidad Académica de Psicología, la Muestra: Se tomará de la población Universidad Autónoma de Zacatecas con un rango de edad entre los 18 y los 28 años, considerando ambos sexos 50% de mujeres y 50% de hombres. Se pretende realizar el levantamiento de campo de septiembre 2018 - diciembre 2018, en el cual se utilizará un cuestionario estructurado con 80 preguntas o ítems cerrados y una escala de valores. En donde el principal interés es conocer, las actividades sociales y económicas

de la familia; en cuanto a la existencia de consumo de alcohol, tabaco u drogas ilegales; el trabajo del docente con relación al estudiante, el papel de los padres en el cuidado de los hijos; el comportamiento de los jóvenes ante un robo; los factores de riesgo y de protección más comunes; los tipos de ayuda que conocen y, por último, cómo influyen las estrategias del Gobierno en estos hechos.

Como se señaló en el párrafo anterior, no existen resultados, puesto que no se ha llevado a cabo la aplicación de los instrumentos, a demás de la falta de elementos que constituyen a un trabajo formal de investigación, de la misma manera se omite el análisis y la discusión de los resultados, ya que estos devienen a partir de la obtención de la información que arrojen los instrumentos aplicados.

Sin embargo, se llega a la conclusión, por el análisis teórico del trabajo, que las IES deben abrir espacios, donde participen docentes, para que las y los jóvenes tomen un mayor protagonismo en la elección de la vida que deseen llevar, siempre y cuando estén bajo las características de los factores protectores.

Es importante analizar la relación de los factores protectores con los docentes y a su vez con la formación de los padres de familia, pues el trabajo que se ha realizado de alfabetizar a la población mexicana a partir de los años 80's ha resultado de manera positiva pues en la actualidad los índices de analfabetismo son mínimos comparados con los de hace 40 años, esto permite hacer una reflexión sobre la importancia de que los padres hayan logrado mínimamente aprender a leer y escribir, lo que se traduce en el interés de los jóvenes por mantenerse en las instituciones educativas desde una corta edad, esto de por si ya es un factor protector dentro de una familia que impacta directamente en las aulas.

Cabe mencionar que las políticas educativas no están armonizadas con las características y necesidades particulares de los docentes, esto permite que el trabajo con los alumnos de manera mecánica y no dinámica, no existe un interés propio por el mejoramiento de la sociedad, si no que son imposiciones del mismo sistema educativo vigente, de tal manera que no se da la generación de factores protectores por medio de los docentes, si no que los ya existen están dados por la familia, en tal caso la escuela se mantiene neutra o aporta elementos para la creación de factores de riesgo individuales y hasta grupales.

## REFERENCIAS

- ANUIES. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- INEGI. (6 de AGOSTO de 2015). INEGI. Obtenido de CUENTAME POBLACIÓN: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Procuraduría General de la República. (03 de Julio de 2012). *PGR Procuraduría General de la República*. Recuperado el 23 de 01 de 2015, de <http://www.pgr.gob.mx/Combate%20a%20la%20Delincuencia/Delitos%20Federales/Delincuencia%20Organizada/Delincuencia%20Organizada.asp>
- Rodríguez Gómez, R. (06 de Junio de 2014). Educación superior y transiciones políticas en México. *RESU*, 16-17. Recuperado el 22 de 07 de 2018
- SEN, A. (1999). *(Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.

# BURNOUT EN PROFESORES DEL ÁREA DE LA SALUD MENTAL

MÓNICA ADRIANA VASCONCELOS RAMÍREZ<sup>1</sup>

ROCÍO ZARIÑANA HERREJÓN

Facultad de Psicología, Universidad Michoacana  
de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México

## RESUMEN

Profesores universitarios pueden sufrir Burnout (Botero, 2012). Por ello, en el presente estudio se evaluó el estrés y Burnout en docentes universitarios del área de la salud mental de dos ciudades, incluyendo el estrés de rol, agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal, así como su asociación con variables sociodemográficas y laborales. Se trabajó con N= 56 docentes (n= 35 de Morelia y n= 21 de Pachuca), de los cuales n= 34 son mujeres (60.7 %) y n= 22 son hombres (39.3%) (edad M= 45.86, DE = 9.22, rango edad 32 a 69 años). Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el estrés de rol ( $t(54), -2.15, p=.035$ ); los profesores de Pachuca tuvieron mayores niveles de: estrés de rol (M= 38.48, DE= 6.93), agotamiento emocional (M= 16.52, DE= 6.99) y despersonalización (M= 6.48, DE= 1.99). Los resultados muestran asociaciones significativas y positivas en ambos grupos entre el estrés y el agotamiento emocional ( $\rho=.570, p= .000$ , Morelia;  $\rho = .872, p= .000$  Pachuca), el estrés y la despersonalización ( $\rho = .403, p= .016$ , Morelia;  $\rho = .700, p= .000$  Pachuca ), el agotamiento emocional y la despersonalización ( $\rho=.540, p= .001$  Morelia;  $\rho = .727, p= .000$  Pachuca). Sólo en el personal de Morelia hubo diferencias significativas y negativa entre agotamiento emocional y falta de realización personal ( $\rho= -.458, p= .006$ ). No hay diferencias significativas entre el estrés y la falta de realización personal, ni tampoco se observaron asociaciones con las variables sociodemográficas.

Se concluye que los docentes de Pachuca tienen mayor estrés del rol, agotamiento emocional y despersonalización. En los docentes de ambas ciudades el estrés del rol relaciona con su agotamiento emocional y sus actitudes indiferentes

<sup>1</sup> monvasconcelos@hotmail.com

hacia los usuarios. Además, los docentes de Michoacán con alta realización personal sufrían agotamiento emocional.

*Palabras clave:* estrés, agotamiento emocional, despersonalización, falta de realización personal, Burnout.

## ABSTRACT

College teachers can suffer Burnout (Botero, 2012). The present work was carried out with the purpose of knowing the level of stress and Burnout in University teachers of the area of mental health of two different cities, as well as the association of stress and Burnout with sociodemographic and labor variables. The measurement of stress and Burnout included the assessment of role stress, emotional exhaustion, depersonalization and lack of personal fulfillment. We worked with  $N= 56$  teachers ( $n= 35$  Morelia and  $n= 21$  Pachuca), of these  $n= 34$  women (60.7%) and  $n= 22$  men (39.3%) ( $M_{age}= 45.86$ ,  $DE= 9.22$ , age range 32 to 69 years). The results showed statistically significant differences in the role stress and emotional exhaustion ( $\rho= .570$ ,  $p= .000$ , Morelia;  $\rho= .872$ ,  $p= .000$  Pachuca), the stress and depersonalization ( $\rho= .403$ ,  $p= .016$ , Morelia;  $\rho= .700$ ,  $p= .000$  Pachuca), emotional exhaustion and depersonalization ( $\rho= .540$ ,  $p= .001$  Morelia;  $\rho= .727$ ,  $p= .000$  Pachuca).

In both groups positive and significant relationships of role stress with emotional exhaustion are observed (Morelia  $r= .548$ ,  $p= .001$ , Pachuca  $r= .757$ ,  $p= .000$ ) and depersonalization (Morelia  $r= .486$ ,  $p= .003$ , Pachuca  $r= .755$ ,  $p= .000$ ), as well as emotional exhaustion with depersonalization (Morelia  $r= .597$ ,  $p= .000$ , Pachuca  $r= .620$ ,  $p= .003$ ) and with the lack of personal fulfillment (Morelia  $r= -.472$ ,  $p= .004$ , Pachuca  $r= -.615$ ,  $p= .003$ ). On the other hand, the college teachers from Morelia also show significant and negative associations between emotional exhaustion and the lack of personal fulfillment ( $\rho= -.458$ ,  $p= .006$ ). There's not significant relationships between stress and the lack of personal fulfillment neither associations with the sociodemographic conditions. The findings show the presence of a high level of stress in teachers of Pachuca, emotional exhaustion and depersonalization. The teachers of both cities role stress is related with their emotional exhaustion and indifferent attitudes towards the users. Further, the teachers of Michoacan with personal fulfillment high suffered emotional exhaustion.

*Key words:* Stress, emocional exhaustion, despersonalization, lack of personal realization, Burnout.



## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han incrementado los niveles de estrés laboral provocando que México haya llegado a ser en 2016 el país que más sufría este padecimiento (Forbes, 2017).

Las siguientes son algunas de muchas investigaciones que se han realizado revelando medios y altos niveles tanto de estrés laboral como de Burnout.

Como resultado de una investigación se encontró que 209 psicólogos presentaron nivel medio en agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal lo cual, si bien no es Desgaste ocupacional, requiere ser atendido dada la presencia de afecciones psicológicas (Flores & Ruiz, 2018). Cabe mencionar que en estudios previos (Nagelschmith, 1995, citados por Benevides, Moreno, Garrosa & González, 2002) resultó difícil conseguir el apoyo de colegas psicólogos pudiendo catalogar este hecho como “una característica de la muestra profesional” (p. 277).

En 2005, docentes universitarios del área de la salud de Perú (59%) tuvieron niveles de Burnout más altos que profesores del área económico-administrativa (14%); además, los docentes con mayor antigüedad mostraban menores niveles en las 3 dimensiones del Burnout y aquellos que tenían contrato definitivo tuvieron mayor despersonalización (Ponce-Díaz, Bulnes, Aliaga, Atalaya & Huertas, 2005).

En España, en 2005, el 59% de una muestra de docentes padecían Burnout o estaban en riesgo, siendo el agotamiento emocional la dimensión más afectada (Guerrero, 2005).

Investigadores han fundamentado que la docencia y otras ocupaciones asistenciales tienen propensión al Desgaste ocupacional dada su gran responsabilidad de formar cuadros profesionales altamente calificados, por la exigencia de actualización constante y del cumplimiento de diversos roles (Botero, 2012), “...la investigación, la innovación, transferencia y administración estratégica” (Botero, 2012, p. 119).

Aunado a la presión en el trabajo, el modelo neoliberalista ha transformado a la Universidad de ser una institución social a ser una “organización de mercado” (Ibarra, citado por Botero, 2012, p. 119), y de incluir relaciones permeadas por la ley de la oferta y la demanda desbaratando su carácter social, habiendo integrado nuevos esquemas de contratación y subcontratación en demérito de los docentes como son el pago por hora, la contratación por meses, nuevos horarios a demanda y el incremento del número de estudiantes a atender, todo ello produciendo gran inestabilidad laboral y mayor problemática de la relación trabajo - familia (Botero, 2012).

Merino-Tejedor (2013) establecieron que los docentes como colectivo tienen una gran exposición a factores estresantes como son la sobrecarga de trabajo, el exceso de carga mental, la demanda alta de rendimiento laboral y de resolución rápida y eficiente así como el tener que atender simultáneamente diversas tareas, entre otros más.

En 2011 se evaluó el Desgaste ocupacional en docentes de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo resultando que el 60% padecía Desgaste ocupacional, el 32.5% estaban en riesgo de sufrirlo y el 100% mostró alto nivel de despersonalización. Cabe mencionar que al momento de la investigación la institución estaba en proceso de acreditación, posible detonante del alto nivel de Desgaste ocupacional (Galván & Lara, 2011). En la presente investigación se evaluó a profesores de la misma Facultad; sin embargo, se desconoce realmente si algunos de ellos participaron en el anterior estudio al igual que en éste. Incluso, en la presente investigación se empleó un cuestionario diferente al de aquella ocasión por lo cual no es posible la comparación de los datos.

En una investigación realizada un año después, la UNAM dio a conocer resultados alarmantes pues de más de 500 profesionistas, el 100% padecía estrés laboral y el 60% sufría ya daños físicos. Además, se obtuvo el dato de que los participantes que sufrían más Burnout tenían entre 25 y 40 años de edad (Villaseñor, 2016).

Diversos son los estudios que han abordado las variables sociodemográficas en relación con el Síndrome de Burnout. Correa, Muñoz y Chaparro (2010, citados por Cárdenas, Méndez & González, 2014) identificaron que los hombres, los de 20 a 40 años de edad, los casados, los que laboran de tiempo completo, quienes hacen labores domésticas y aquellos que aplican 75% de su jornada con los usuarios, son los que presentan más consecuencias físicas y sociales negativas del estrés laboral.

En 2015, se obtuvo mayor agotamiento emocional en mujeres docentes universitarias (Sapién, Piñón, Gutiérrez & Rubio, 2015).

En otra investigación con profesionales del área de la salud, Llorens y Calzado (2016) encontraron que las personas con pareja estable tuvieron mayor despersonalización, y que los de mayor nivel escolar tuvieron menor agotamiento emocional y menor realización personal.

## SUSTENTO TEÓRICO

Para definir el Síndrome de Burnout se comienza definiendo el estrés como “un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de

estímulo nocivo, físico o psicológico” (Selye, 1954, citado por Cárdenas et al., 2014, p. 6).

En 1974, Freudenberg acuñó el término de Síndrome de Burnout a partir de la observación de asistentes de una clínica para toxicómanos quienes, tras un año de labores, presentaron indicios de cansancio, ansiedad, desmotivación e indiferencia a las necesidades de los usuarios; Hans Selye agregó que se trataba de síntomas provocados por atender continuamente los problemas de otros (1974, citado por Sapién et al., 2015).

Años más tarde, Maslach y Jackson (1981) integraron 3 dimensiones al síndrome de Burnout: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal. Estas autoras plantearon que el síndrome de Burnout se desarrollaba cuando el estrés se hacía crónico y que se trataba de un problema originado en el ambiente de trabajo.

Consideraron la primera dimensión siendo la de agotamiento emocional el cual refiere una disminución de los recursos emocionales, el sentir que no pueden dar más de sí mismos en el plan afectivo; la segunda es la despersonalización que se caracteriza por una baja sensibilidad hacia las necesidades del usuario llegando hasta el cinismo y produciendo una baja calidad en la atención; la tercera en surgir es la baja realización personal la cual incluye un sentimiento de autodevaluación, baja satisfacción por el trabajo realizado y deterioro de la autoestima.

Llorent & Calzado (2016) plantearon que aunque el agotamiento emocional no se vea muy dañado, la falta de realización personal puede ser alta, planteando que no había una consecución en la aparición de tales dimensiones.

Ahora bien, abordando las causas variadas que provocan es estrés laboral, Bote-ro (2012) retoma del Ministerio de Protección Social de Colombia una clasificación dividiéndolas en 3 tipos de riesgos psicosociales:

- a) Intralaborales respecto a exigencias acerca del desempeño laboral que representan una fuerte carga mental y emocional, a la libertad de toma de decisiones, a la claridad del rol, a las relaciones interpersonales y los reconocimientos al trabajador.
- b) Extralaborales relacionados a los aspectos familiares, sociales y económicos del trabajador como son las condiciones de vivienda y todo su entorno.
- c) Individuales, los surgidos de la edad, el sexo, estado civil, escolaridad y nivel socioeconómico de la persona.

Las consecuencias pueden clasificarse en 3 niveles:

*A nivel físico*, en el que pueden presentarse cefaleas frecuentes, presión arterial alta, fatiga, alteraciones de sueño y desórdenes gastrointestinales (Botero, 2012).

*A nivel emocional*, que incluye síntomas de aburrimiento, frustración, depresión, baja capacidad para concentrarse, baja autoestima; la persona se niega a aceptar que tiene un problema, ansiedad o sensación frecuente de que algo malo va a suceder, desilusión, sensación de ya no poder dar más de sí mismo en el trabajo, fatiga crónica (Botero, 2012), entre otros síntomas más.

*A nivel conductual*, en el que suelen presentarse el consumo de drogas, cambios bruscos de humor, aislamiento, irritabilidad, deterioro de la memoria, impaciencia y deterioro de sus relaciones interpersonales (Botero, 2012). Serrano, Rangel, Vidal, Ureña, Anillo & Angulo (2017) agregan los daños a la salud física y emocional del trabajador, alteraciones en el estado de ánimo, fallas en la atención y el decremento en la productividad, entre otros síntomas más.

Todo lo anterior se refleja también en el ámbito laboral con impuntualidad, aumento en la rotación de personal y conflictos entre el personal (Linares, 2010).

#### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Dado que los docentes tienen la gran responsabilidad de la formación de los educandos que están propensos a sufrir los estragos del Síndrome de Burnout y que muchos desempeñan su profesión en una segunda jornada aparte de la docencia, se considera relevante evaluarlos y saber si existen correlaciones significativas con factores causales. Aunado a ello es importante considerar que la profesión en que desempeña la docencia en el área de la salud puede estar sujeta a mayores niveles de estrés.

En síntesis, el estrés y el Burnout afectan la salud física y mental de las personas (Botero, 2012; Linares, 2010) y se relacionan con variables socioeconómicas y laborales con efectos en el agotamiento emocional, la despersonalización, la falta de realización personal y la eficiencia laboral, entre muchos otros aspectos (Sapién et al., 2015).

El presente trabajo tiene como objetivo evaluar el nivel de estrés y Burnout en profesores de educación superior (IES) del área de la salud mental de dos diferentes ciudades, así como la asociación del estrés y el Burnout con variables sociodemográficas y laborales dado el gran impacto de su ejercicio profesional. Del objetivo planteado se desprenden algunas preguntas de investigación: ¿cuáles son los niveles de estrés y Burnout en profesores del área de la salud mental? ¿existen diferencias significativas entre profesores del área de la salud mental de diferentes ciudades? ¿hay relación entre el estrés y el Burnout con variables sociodemográficas y laborales en los profesores del área de la salud mental?

## MÉTODO

### Participantes

La muestra se seleccionó por un muestreo no probabilístico por conveniencia siendo conformada por  $N=56$  profesores de educación superior del área de la salud mental de dos diferentes ciudades ( $n= 35$  son de Morelia y  $n= 21$  de Pachuca),  $n= 34$  mujeres (60.7 %) y  $n= 22$  hombres (39.3%) ( $M_{\text{edad}}= 45.86$ ,  $DE = 9.22$ , rango edad 32 a 69 años).

Su antigüedad en la institución era de  $M_{\text{años}}= 13.47$ ,  $DE= 6.57$ , del total de la muestra  $n= 11$  tienen contrato interino y  $n= 43$  tienen contrato definitivo; el 50% ( $n=28$ ) tiene otro trabajo y labora un promedio de horas por semana de  $M_{\text{horas}}= 42.69$ ,  $DE= 11.65$ .

Los criterios de inclusión de los participantes fueron: 1) ser docentes activos durante el momento del estudio, 2) aceptar voluntariamente su participación en el estudio.

Las características por grupo se muestran en la tabla 1 y 2.

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS PARTICIPANTES POR GRUPO (N=56)

Variable	Grupo	N	Categoría	F	% <sup>a</sup>	M (DE)	Rango
Edad	Morelia	35	<46	19	51.4	46.64	32-69
			>46	16	48.6	(9.70)	
	Pachuca	21	<44	11	52.4	44.05	33-60
			>44	10	47.6	(8.26)	

Género	Morelia	35	H <sup>b</sup>	10	28.6	—	—
			M <sup>c</sup>	25	71.4		
	Pachuca	21	H	12	57.1		
			M	9	42.9		
Estado civil	Morelia	35	Soltero <sup>d</sup>	10	25.8	—	—
			Casado <sup>e</sup>	25	74.2		
	Pachuca	21	Soltero	5	23.8		
			Casado	16	76.2		
Nivel Escolar (G <sub>1</sub> )	Morelia	35	Licenciatura	2	5.7	—	—
			Posgrado	33	94.3		
	Pachuca	21	Licenciatura	1	4.8		
			Posgrado	20	95.2	—	—

NOTA: <sup>a</sup> LOS % PORCENTAJES CORRESPONDEN A FRECUENCIAS DE DATOS VÁLIDOS. <sup>b</sup> LA LETRA H= HOMBRE. <sup>c</sup> LA LETRA M= MUJER. <sup>d</sup> LA CATEGORÍA SOLTEROS= SOLTEROS, DIVORCIADOS Y VIUDOS. <sup>e</sup> LA CATEGORÍA CASADOS= CASADOS Y UNIÓN LIBRE.

**TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DE CONDICIONES LABORALES DE LOS PARTICIPANTES POR GRUPO (N=56)**

<i>Variable</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>Categoría</i>	<i>F</i>	<i>%<sup>a</sup></i>	<i>M (DE)</i>	<i>Rango</i>
Antigüedad	Morelia	32	<14	17	53.1	14.28	5-40
			>14	15	46.9	(6.30)	
	Pachuca	21	< 12	9	42.9	12.24	3-30
			>12	11	57.1	(6.93)	
Tipo Contrato	Morelia	35	Interino	6	17.1	—	—
			Definitivo	29	82.9		
	Pachuca	19	Interino	4	26.3		
			Definitivo	14	73.7		

Otro empleo	Morelia	35	Sí	15	42.9	—	—
			No	20	57.1		
	Pachuca	21	Sí	13	61.9		
			No	8	38.1		
Horas trabajo	Morelia	34	<44	16	47.1	44.85	10-60
			>44	18	52.9	(9.24)	
	Pachuca	20	< 39	8	40.0	39	
			>39	12	60.0	(14.4)	8-77

## INSTRUMENTOS

Se utilizó el Cuestionario de Burnout del Profesorado CBP-R de Moreno-Jiménez, Garrosa y González (2000). Consta de tres factores, dos de los cuales se consideran como factores antecedentes del Burnout: Desorganización (subescalas supervisión y condiciones organizacionales) y problemática administrativa (subescalas preocupaciones profesionales y falta de reconocimiento profesional). El tercer factor es el de Estrés y Burnout (subescalas: estrés de rol, agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización) como consecuencia.

Para este estudio sólo se consideró el factor de estrés y Burnout con sus subescalas (estrés de rol 13 ítems,  $\alpha = .81$ ; agotamiento emocional, 8 ítems,  $\alpha = .81$ ; despersonalización, 4 ítems,  $\alpha = .61$ ; y falta de realización, 7 ítems,  $\alpha = .77$ ) la cual se puede evaluar de forma independientes de las otras dos.

Cuenta con dos tipos de respuesta: del reactivo 1 al 11, las respuestas van de 1 a 5 (1= no me afecta, 2= me afecta un poco, 3= me afecta un poco moderadamente, 4= me afecta bastante y 5 = me afecta muchísimo); del reactivo 12 al 66, las respuestas son de 1 a 5 (1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= indeciso, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo).

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se recurrió a un diseño no experimental transversal, de tipo comparativo y correlacional (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

## PROCEDIMIENTO

El método de recolección de datos fue la encuesta. Se tuvieron los permisos correspondientes y el consentimiento informado de los participantes. La aplicación se realizó en forma individual en horarios de trabajo y tuvo una duración aproximada

de 20 minutos. El análisis de datos fue con el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 20). La consistencia interna de las escalas se obtuvo con el método alfa de Cronbach, las diferencias entre grupos se calcularon con T de student para muestras no relacionadas y las correlaciones entre las variables con el estadístico *rho* de Spearman.

## RESULTADOS

El Cuestionario de Burnout del Profesorado CBP-R, en su factor de estrés y Burnout muestra un nivel de confiabilidad alto  $\alpha=.81$ , pero bajo  $\alpha=.35$  en una de las subescalas (ver tabla 3).

TABLA 3. VALORES DE CONSISTENCIA INTERNA A  
PARA LAS SUBESCALAS DEL FACTOR DE ESTRÉS Y BURNOUT

<i>Factor</i>	<i>Subescala</i>	<i>No. Items</i>	<i>A</i>
Estrés y burnout $\alpha=.81$	Estrés de rol	13	.75
	Agotamiento emocional	8	.82
	Despersonalización	4	.64
	Falta de realización	7	.35

En la tabla 4 se reportan los análisis descriptivos por grupo (media, desviación típica, máximos y mínimos) de cada una de las subescalas. Como puede verse, en casi todas las subescalas con excepción de la de falta de realización las puntuaciones de las medias son más altas en los profesores de Pachuca (Estrés de rol  $M= 38.48$ ,  $DE= 6.93$ ; agotamiento emocional  $M= 16.52$ ,  $DE= 6.99$ ; despersonalización  $M= 6.48$ ,  $DE= 1.99$ ). Respecto a las diferencias entre los grupos, sólo se observaron diferencias estadísticamente significativas en la subescala de estrés de rol ( $t(54)$ ,  $-2.15$ ,  $p=.035$ ). En el resto de las subescalas no se observaron diferencias significativas entre los profesores de las diferentes ciudades.



**TABLA 4. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS SUBESCALAS POR GRUPO DE PROFESORES (N= 56)**

Factor	Grupo	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mín.	Máx.
Escala	Morelia	34.83	5.60	26	47
	Pachuca	38.48	6.93	27	52
Estrés y Burnout	Morelia	15.64	4.92	8	28
	Pachuca	16.52	6.99	8	36
	Morelia	6.13	2.66	4	16
	Pachuca	6.48	1.99	4	11
	Morelia	24.40	2.65	17	31
	Pachuca	23.90	3.16	14	29

En la tabla 5 se muestran los análisis de correlación entre las subescalas por grupo de profesores (Morelia  $n=35$ ; Pachuca  $n=21$ ). Los resultados muestran asociaciones significativas y positivas en ambos grupos entre el estrés y el agotamiento emocional ( $\rho = .570, p = 000$ , Morelia;  $\rho = .872, p = 000$  Pachuca), el estrés y la despersonalización ( $\rho = .403, p = 016$ , Morelia;  $\rho = .700, p = 000$  Pachuca), el agotamiento emocional y la despersonalización ( $\rho = .540, p = 001$  Morelia;  $\rho = .727, p = 000$  Pachuca). Sólo en el personal de Morelia hubo diferencia significativa y negativa entre agotamiento emocional y falta de realización personal ( $\rho = -.458, p = 006$ ). No hay diferencias significativas entre el estrés y la falta de realización personal, ni tampoco se observaron asociaciones con las variables sociodemográficas.

**TABLA 5. RESUMEN DEL ANÁLISIS DE CORRELACIONES ENTRE SUBESCALAS,, EMPLEANDO EL ESTADÍSTICO RHO DE SPEARMAN (N=56)**

<i>Escala</i>	<i>Factor</i>	<i>Relación con otras variables</i>	<i>Coefficiente Morelia</i>	<i>Coefficiente C. Hidalgo</i>
Estrés y burnout	Estrés de rol	Agotamiento emocional	.570**	.872**
		Despersonalización	.403**	.700**
	Agotamiento emocional	Despersonalización	.540**	.727**
		Falta de realización personal	-.458**	N/A

NOTA: \*\*p< .01. \*p< .05

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En términos descriptivos, existe una proporción equitativa en los promedios de los profesores de ambas ciudades, mostrando los de Pachuca niveles de agotamiento emocional y despersonalización por encima de la media así como un nivel significativamente mayor de estrés del rol al mostrado por los docentes de Morelia. Esto puede deberse a la influencia de los factores intralaborales lo cual coincide con otros estudios (Correa, Muñoz & Chaparro, 2010, citados por Cárdenas et al., 2014; Flores & Ruiz, 2018).

Adicionalmente, las correlaciones observadas hacen notar que el estrés está vinculado al agotamiento emocional y la despersonalización; esto es congruente con estudios los cuales definen que el estrés afecta dichas dimensiones y que cuando repercute en forma crónica deviene el síndrome de Burnout (Bosqued, 2008; Freudenberg, 1974, citado por Sapién et al., 2015).

Además, se confirma que el agotamiento tiene asociación con la despersonalización, ambas dimensiones vinculadas en el síndrome de Burnout (Flores & Ruiz, 2018; Sapién et al., 2015).

Los resultados mostraron que los profesores de Morelia que tienen mayor realización personal son los que padecen mayores niveles de agotamiento emocional. Ello puede deberse a la alta expectativa que se tiene de los docentes, su sobrecarga de trabajo cualitativo y cuantitativo, la demanda de que se desempeñen en funciones diversas en forma simultánea y que tengan un buen papel hacia los estudiantes, entre otras exigencias más (Merino-Tejedor, 2013).

## CONCLUSIONES

Los hallazgos del estudio pueden ser útiles para futuras investigaciones, pues se aporta evidencia empírica de la relación del estrés con el agotamiento emocional y la despersonalización así como del agotamiento emocional con la despersonalización.

En términos metodológicos, algunas limitaciones del estudio aluden al tamaño de la muestra, pues fue difícil contar con la participación de más voluntarios; ello impidió la equidad en las características y número de participantes entre los grupos de profesores. Incluso, esto ha sido observado en anteriores investigaciones con psicólogos Nagelschmith, 1995, citados por Benevides et al., 2002) quienes mencionaron la dificultad para obtener el apoyo de colegas nombrándolo como “una característica de la muestra profesional” (p. 277).

La muestra mostró predominancia de mujeres ( $n=34$ ;  $^{\circ}AQ1Q60.7\%$ ) casi de 2 a 1 respecto de los hombres, lo que podría limitar el rango de inferencia al comparar la variable sexo con otras variables del estudio. Por ello, se plantea para estudios posteriores la posibilidad de ampliar la evidencia preservando la equidad entre hombres y mujeres pues hay evidencia de que esta condición está relacionada al nivel de estrés y Burnout (Sapién et al., 2015).

La aplicación individual prolongó el tiempo de recogida de información. Por otra parte, los resultados respecto a la confiabilidad en las subescalas del Burnout manifiestan la necesidad de ampliar el número de participantes y revalidar sus propiedades psicométricas.

## REFERENCIAS

- Benevides, A., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. & González, J. (2002). La evaluación específica del síndrome de Burnout en psicólogos: el “Inventario de Burnout de psicólogos”. *Clínica y Salud*, 13 (3), 257-283.
- Bosqued, M.(2008). *Quemados el síndrome del burnout. Qué es y cómo superarlo*. Barcelona. Paidós.
- Botero, C. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” e docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. Cuadernos de Administración. Universidad del Valle. Vol. 28, núm. 48 julio-diciembre de 2012.
- Cárdenas, M., Méndez, L. & González, M. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 14 (1), 1-22. Recuperada de: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876006](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876006)

- Flores T., S. & Ruíz M., A. (2018). Burnout en profesionales de la salud y personal administrativo en una unidad médica de primer nivel. *Psicología y Salud*, Vol. 28, Núm. 1: 63-72, enero-junio de 2018.
- Galván, S. & Lara, G. (2011). *Desgaste ocupacional en profesores de una universidad pública*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*, quinta edición. México: McGraw Hill.
- Linares, O. (2010). *Cómo evitar la tensión en el ambiente laboral: Trabajo y estrés*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Llorent, V. & Calzado, I. (2016). El Burnout y las variables sociodemográficas en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10):3287-3295. DOI: 10.1590/1413-812320152110.00732015
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2,99-113. University of California. Berkeley. Disponible en: [https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/faculty\\_staff\\_docs/TheMeasurementofExperiencedBurnout.pdf](https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/faculty_staff_docs/TheMeasurementofExperiencedBurnout.pdf).
- Merino-Tejedor, E. (2013). Análisis de la validez de la Escala de Irritación en una muestra de profesores de Educación Primaria: un estudio exploratorio. *Anales de Psicología*, 29 (1), 123-130. doi: 10.6018/analesps.29.1.161891
- Revista Forbes. Mexicanos, los más estresados del mundo por su trabajo. Diciembre 21, 2017. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx> › Últimas Noticias.
- Sapién, A., Piñón, L., Gutiérrez, C. & Rubio, H. (2015). *Síndrome de Burnout en Profesores de una Institución Superior en México*. Universidad Autónoma de Chihuahua. Vol. 45. México. Editorial Universidad de Granada. Obtenido de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/5788>
- Serrano, A., Rangel, A., Vidal, C. Ureña, Y., Anillo, H. & Angulo, B. Burnout: Síndrome silencioso que afecta el desempeño laboral de los docentes universitarios. *Revista Espacios*, 38 (55) Año 2017. Pág. 28.
- Villaseñor, N. (2016). ¿Te sientes quemado o desgastado por el trabajo? Es el síndrome de burnout., Agencia informativa Conacyt. 7 de abril de 2016. Obtenido de: [conacytprensa.mx/index.php/ciencia/salud/6398-sindrome-de-burnout-reportaje-final](http://conacytprensa.mx/index.php/ciencia/salud/6398-sindrome-de-burnout-reportaje-final)