El síndrome de Bournout en mujeres docentes de educación básica en el municipio de Autlán de Navarro, Jalisco

Ma. Elizabeth Kuri Cano, Fausto Gutiérrez Lugo, Luis Efraín Pérez Pérez, Araceli Ramírez Meda, Mónica Araceli Reyes Rodríguez, María Consuelo Castañeda Ibarra y Rosa Alejandra Doño Delgadillo

Universidad de Guadalajara

Resumen

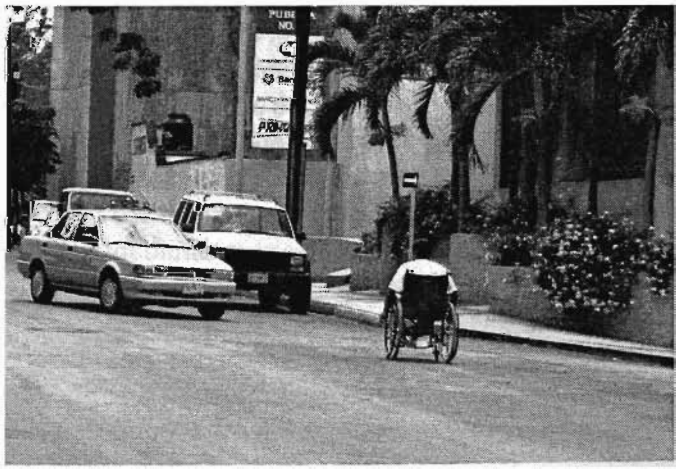
El objetivo de este artículo es identificar el Síndrome de Bournout en las mujeres docentes de educación primaria y su relación con la doble jornada que implica para ellas el trabajo doméstico y escolar. Se trata de un estudio transversal y descriptivo en 240 docentes que laboran en 25 escuelas primarias del municipio de Autlán de Navarro, Jalisco. De las maestras estudiadas sólo el 18.3% no presentó alteración en las áreas de "agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal",* que evalúa el Maslash Bournout Inventary (MBI).

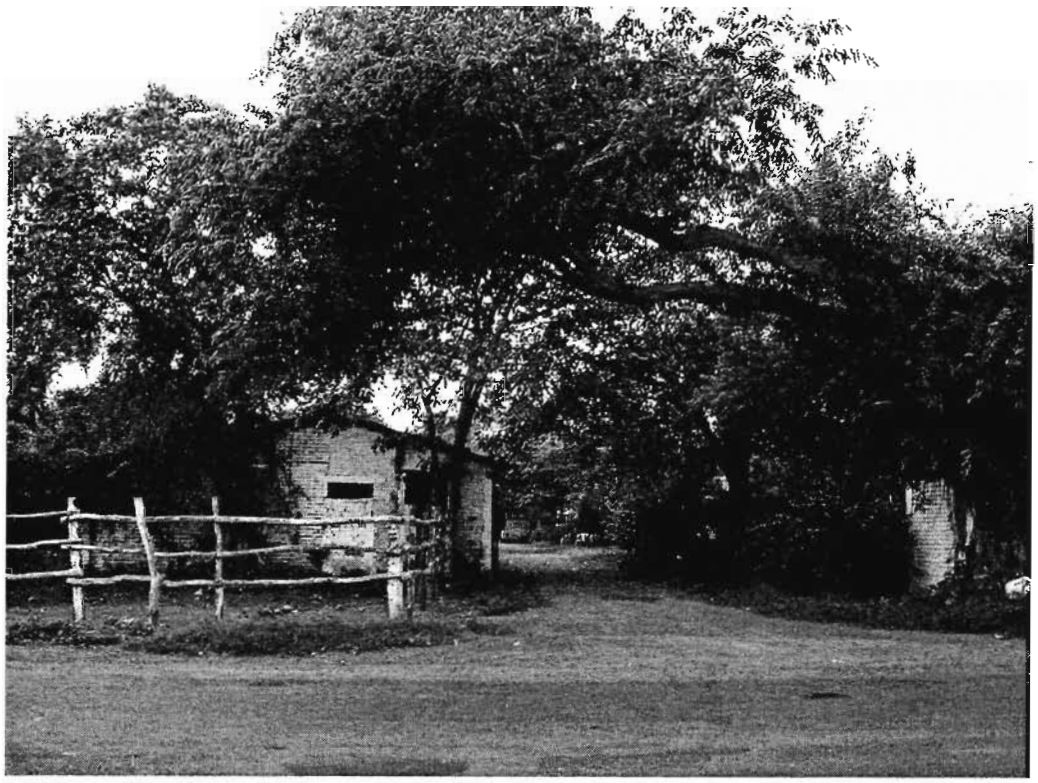
Palabras clave

Síndrome de Bournout, maestras, educación primaria.

Introducción

En las últimas décadas, el incremento de la participación de las mujeres en la fuerza laboral es uno de los cambios más significativos. Esta transformación ha propiciado diversas modificaciones familiares, sociales, económicas y políticas en nuestro país. A raíz de la segunda guerra mundial, las mujeres empezaron a introducirse poco a poco en diversas áreas laborales, pero sin dejar a un lado sus roles sociales: la crianza, la educación de los hijos y los quehaceres del hogar, actividades que socialmente no han sido consideradas como trabajo [CIESAS, 2000, Killinger 1993]. De esta forma, las mujeres dan preferencia a los trabajos que permiten compatibilizar el rol de ama de casa con el de trabajadora remunerada [CIESAS, 2000]. Aún así en nuestro país el trabajo de las mujeres ha llegado a todos los grupos de la sociedad, convirtiéndose en una de las formas de supervivencia y superación del sector femenino. Algunas trabajan por decisión propia, porque sienten que es parte de su realización personal y que es su derecho o porque no les gusta depender económicamente de su pareja. También existen las mujeres que tienen que trabajar para sobrevivir, ya sea para complementar el sueldo de su compañero o porque son madres solteras o viudas. En cualquier caso, lo importante es que son mujeres trabajadoras. La mano de obra femenina ganó espacios en el mercado de trabajo durante las últimas décadas [González, 2001]; existe un gran número de empleadas, obreras y





comerciantes, aunque dedicarse a una carrera no ha sido una opción fácil para muchas mujeres [García, Muñoz, 2000]; algunas ejercen carreras tradicionalmente femeninas como son: psicología, enfermería, trabajo social, educación y otras han recorrido el camino de profesiones usualmente consideradas muy largas y pesadas, como la medicina, la ingeniería o alguna carrera empresarial.

Hasta principios de los años setenta, la mayoría de las mexicanas que trabajaban fuera de su casa lo hacían en edades jóvenes, es decir, antes de unirse o tener hijos [García,2000]. Sin embargo, en la actualidad las mujeres tienen que hacer frente a las necesidades y problemas económico-sociales, participando como el hombre en el mercado laboral, independientemente de su estado civil. Según INEGI [2000], en el estado de Jalisco, de la población económicamente activa, el 35.7% son mujeres. Las situaciones que viven las trabajadoras provienen, en gran medida, de la forma en que combinan la vida extra laboral y familiar, al desempeñar diversos roles dentro de la sociedad: trabajadora, esposa y madre.

Sin embargo, aún existe la ideología de dar oportunidad a las mujeres de prepararse para estudiar una carrera, pero con el "freno" puesto para no perder "feminidad"; pueden estudiar y trabajar mientras esto no interfiera con su rol social [Martín, 1985] citado en Cooper [1989]. En nuestro país, la docencia como profesión, la han demandado predominantemente las mujeres. Históricamente el acceso de las mujeres a la educación obedeció a la necesidad de prepararlas como docentes. Nos explica Galván [Cooper, 1989], que se creía que por sus características tanto físicas como emocionales eran las más indicadas para tratar con niños pequeños. Esta adecuación se basó en estereotipos construidos por nosotros mismos, entre lo que es propio o no de las mujeres, cuáles son sus actividades, su manera de pensar o de actuar dentro de su entorno, por eso ellas aparecen en el magisterio como la alternativa más idónea [Rockwell, 2003]. Esta profesión conlleva una serie de responsabilidades tanto dentro como fuera del aula. Aparentemente resulta "fácil" ser docente, puesto que lo *que* se necesita es más bien *fruto* de la buena voluntad y la personalidad de la profesora, mejor dicho de las características "esenciales, naturales y necesarias" que concede el "ser mujer" [Equipo de dirección de investigación, 2003], ya que por naturaleza ésta tiende a proteger, guiar y cuidar a los que se encuentran a su alrededor, que en primera instancia es su familia, y si trabaja fuera del hogar como docente, a su alumnado. Las docentes de primaria son un sector de trabajadoras muy importante, por su número en términos absolutos y relativos y por su influencia en la reproducción ideológica de la sociedad [Cooper, 1989], al influir en los valores y las maneras de pensar de sus alumnos y alumnas. Se cree que cualquier persona puede ser docente, pero no es así, implica una gran carga física y psíquica por la interacción docente-alumno, docente-padres y madres, docente-sociedad. Las mujeres docentes realizan diversas actividades y tienen que ingeniárselas para salir bien libradas de todas ellas, porque las situaciones de trabajo no se modifican o adecuan por el hecho de que ser madres o porque se tiene que atender a la familia [Cooper, 1989] y, dificulta todavía más el hecho de que muchas de ellas tienen una doble o triple jornada laboral.

Ser una buena docente de primaria es un reto muy grande, porque se requiere poseer un perfil adecuado para favorecer en el alumno el desarrollo de todas sus capaci-

dades y aptitudes, facilitarle la construcción de su propio conocimiento, motivarlo a utilizar sus destrezas, ayudarlo a ser analítico, crítico y reflexivo. Por ello, la profesora de primaria debe ser dinámica, creativa, sociable, responsable, emprendedora y estar al tanto de las innovaciones educativas, de la ciencia y la tecnología. El vínculo estrecho entre lo profesional y afectivo en la docencia con niños, hace que el trabajo de la docente de primaria sea diferente a cualquier otro [UNAM, 1991], ya que tiene a su cargo a seres humanos en proceso de formación integral, lo que genera ellas tengan una mayor presión y responsabilidad al desempeñar su labor.

Sufren las consecuencias de estar expuestas a una gran tensión en el ejercicio de su trabajo profesional, cuya dificultad crece debido al aumento de responsabilidades exigidas: mantener la disciplina suficiente, pero ser simpáticas y afectuosas; atender individualmente a los niños y niñas más sobresalientes que querrán ir más de prisa, pero también a los más rezagados que tienen que ir más despacio; cuidar el ambiente de la clase, programar, evaluar, orientar, recibir a los padres y tenerlos al corriente de los progresos de sus hijos, organizar diversas actividades para el centro [campañas, festivales, guardias, cooperativa], atender frecuentemente problemas burocráticos, etcétera. La lista de exigencias parece no tener fin [Zaragoza, 1997], motivos por los que las docentes se encuentran abatidas en el ejercicio laboral, tratando de cumplir con todas las actividades a realizar. A pesar de que se han implantado diferentes sistemas de recompensas externas —puntos escalafonarios, compensaciones, gratificaciones económicas— para estimularlas, son pocas las que se sienten motivadas a dar lo mejor de sí mismas a sus alumnos y a la escuela donde laboran [Dan C., 1995]. Las docentes pierden su profesionalismo y autonomía para convertirse en herramientas que empujan a los estudiantes hacia el próximo nivel [Wu-Hsiumg, 2000] cuando en realidad, el entorno de aprendizaje del alumno depende notablemente de las condiciones de trabajo del profesorado; sin embargo, con tantas actividades a su cargo, para muchas de ellas, enseñar se ha convertido en una rutina diaria, una ocupación aburrida y falta de inspiración. [Wu-Hsiung, 2000].

La fama y la fortuna raramente acompañan al trabajo docente [Rockwell, 2003], por ello, quien lo ejerce, tiene una serie de presiones que, en algunas ocasiones, afectan su salud o estado de ánimo. La profesión de las docentes tiene muy mala fama dentro de la sociedad, ya que es un trabajo mal pagado, poco reconocido, social e institucionalmente, considerándose a estas mujeres como subprofesionales. De esta característica del trabajo magisterial se derivan prácticas que también aumentan la desvaloración. La más común es la doble o triple plaza en el magisterio, la combinatoria entre el magisterio y otra actividad profesional.

Cuando las docentes tienen más trabajo del que pueden llevar a cabo, pueden presentar ansiedad y nerviosismo. Las personas que tienen esta situación, son aquellas que trabajan horas extras y llevan trabajo a casa para sacar el exceso de tareas que tienen acumuladas. Como consecuencia, se sienten fatigadas, agotadas y no rinden igual. Dormir poco, comer mal, trabajar demasiado, son fuentes de estrés.

Las consecuencias del estrés pueden revelarse en las manifestaciones emocionales siguientes: Sentimientos de ansiedad indefinida, insatisfacción, depresión, temor, frustración y baja autoestima, elementos cuyo posible resultado extremo sería el agotamiento total y, si el problema continúa, pueden presentar el síndrome de "Bournout"; el estar quemado es una respuesta al estrés laboral crónico soportado por largos periodos, y hace que quien lo padece, pierda el interés por su trabajo, presente un cansancio emocional que lleva a una pérdida de motivación y eventualmente progresa hacia los sentimientos de inadecuación y fracaso [Milstein, 1995]. De aquí que este trabajo tiene como objetivo principal el identificar el síndrome de quemarse por el trabajo en las mujeres docentes de educación primaria y su relación con el trabajo doméstico y el trabajo escolar.

Material y métodos

La metodología utilizada en este trabajo se basó en un estudio transversal y descriptivo en mujeres docentes que laboraban frente a grupo en 25 escuelas primarias seleccionadas aleatoriamente en el municipio de Autlán de Navarro, Jalisco. La unidad de análisis fue: el Síndrome de Bournout y su relación con las actividades que realizan las docentes. Para captar la información se utilizó un formulario autoaplicado que contenía las variables de interés, así como el Maslash Bournout Inventary (MBI). Para capturar, validar y analizar los datos, se uso el paquete estadístico Epi Info 6. Se estudiaron a 240 mujeres docentes, cuya edad oscila entre 24 y 69, con un promedio de 46 años de edad. El 75% casadas y en el 35 % su nivel de preparación es normal básica. Tienen una antigüedad de 1 a 54 años con un promedio de 27. El 38.8% con doble jornada de trabajo en el área educativa y un 12.9% tenían otro empleo. El 63.8% de las mujeres docentes realizan labores dentro del hogar sin ningún tipo de apoyo.

El 65.4 % de las participantes se llevaba a su domicilio trabajo propio de su labor profesional. El 62.1 % manifestó que el tiempo dentro de la jornada escolar es insuficiente para realizar las actividades. En el 10.8 % de los casos es la docente el único sostén de la familia y en el 40.8%, ella es la que aporta más económicamente. Las variables que nos evidencian el síndrome de quemarse fue del 27.9% en mujeres docentes que presentan agotamiento emocional alto, baja realización en su trabajo 23.3% y despersonalización en su nivel alto el 6.3%. Sólo un 18.3% de las docentes no presentan alteración en las áreas que evalúa el MBI.

Para realizar este estudio, el tamaño de la muestra fue calculado tomando en cuenta una población de docentes de Autlán de 1997, registrados en la estadística básica del ciclo escolar 1999-2000 de la Coordinación de Planeación Educativa. Por desconocer cómo se comporta el evento a investigar se calculó la muestra con una prevalencia de .05, un error estándar de .05 y un nivel de confianza de 90%.

De las escuelas visitadas se entrevistó a todas las mujeres docentes que laboraban ahí hasta completar el tamaño de la muestra. Los criterios de inclusión eran: que atendieran a cualquier grado de educación primaria, y que tuvieran como mínimo 6 meses de trabajo frente a grupo.

Las variables de estudio fueron: Variables sociodemográficas: edad, sexo, estado civil. Variables relacionadas con el trabajo: categoría profesional, antigüedad profesional, situación laboral, turno de trabajo, realización de tareas relacionadas con la docencia como: actividades de planeación, elaboración de material didáctico, actividades del proceso de evaluación.

Actividades de la vida cotidiana familiar: entendidas éstas operativamente como las acciones que realizan las profesoras dentro de su hogar y los apoyos que recibe.

El síndrome de quemarse lo categorizamos en: a) *cansancio emocional* (CE) caracterizado por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, el agotamiento, la fatiga, etcétera. *b) la despersonalización* (DP), mani-



festada por un cambio negativo de actitudes y respuestas hacia los demás con irritabilidad y pérdida de motivación hacia el trabajo; y *c) la falta de realización personal* (FRP) con respuestas negativas hacia sí misma y el trabajo. La captación de información se realizó por medio de un documento estructurado en dos partes; la primera contenía las variables relacionadas con antecedentes laborales y actividades que realizan las mujeres docentes. Esta parte del formulario fue piloteado con maestras de escuelas primarias que no fueron seleccionadas para este estudio. Al realizar el análisis de la prueba piloto el documento quedó conformado por 18 preguntas, de las cuales 12 eran cerradas y 6 abiertas.

La otra parte fue el (MBI), éste es un instrumento ya probado y con respuestas de opción múltiple, tipo Likert el cual fue adaptado para las maestras y en el que sólo se sustituyó la palabra pacientes por la de alumnos, el resto del instrumento permaneció sin modificaciones, se validó su confiabilidad y se encontró para agotamiento emocional un alfa de Crobanch de .90, alfa de .76 para despersonalización y un alfa de .76 para realización personal en el trabajo [Gil Pedro, 9997]. El procesamiento de la información: Las preguntas abiertas se leyeron en varias ocasiones para visualizar las ideas centrales y de esta manera, agrupar las respuestas siguiendo criterios de similitud. El MBI es un instrumento con respuestas de opción múltiple, por lo que se realizó el conteo de la información. La cual fue procesada con ayuda del paquete estadístico Epi Info 6.

Análisis de la información: Para las variables cuantitativas se obtuvieron frecuencias absolutas y relativas y medidas de tendencia central y como medida de dispersión la desviación estándar. Con el fin de encontrar algunas variables asociadas al síndrome de quemarse, se procedió a integrar grupos de docentes: Con síndrome del quemado, sin síndrome del quemado y se relacionaron con algunas variables relacionadas con el trabajo.

Resultados

Se entrevistó a 240 mujeres docentes que laboran frente a grupo en 25 escuelas seleccionadas aleatoriamente del municipio de Autlán de Navarro, Jalisco.

Las edades de las mujeres docentes oscilaron entre los 24 a 69 años con un promedio de 46 años y una desviación estándar de 13.9. El 75% eran casadas, el 21.3% solteras, el 2.1% divorciadas y el resto viudas, separadas o madres solteras. 35.4% había cursado la Normal Básica, 45.4% la Licenciatura en Educación Primaria, 9.2% Normal Superior y 2.5% había realizado estudios de maestría y el resto tenía otros estudios. Un 68.8% actualmente no estudia y el resto cursa alguna maestría (5.8%), licenciatura (2.9%), computación (4.6%) y actividades artísticas (5.8%); tan sólo una persona estudia doctorado. Egresaron de las escuelas formadoras de docentes desde el año 1948 al 2000, el promedio lo hizo en el ciclo escolar 1978-1979. Tienen una antigüedad de 1 a 54 años de servicio con un promedio de 27 y una desviación estándar de 22.

La mayoría tiene doble jornada de trabajo dentro del área educativa (38.8%) y fuera del área educativa (12.9%), laboran como comerciantes, empleadas, asesoras privadas. El 43.8% sólo tiene una jornada en el turno matutino y el 13.8% en el vespertino, tan sólo 2 personas trabajan 3 jornadas diarias. De las docentes entrevistadas, el 58.3% realiza labores domésticas después o antes de sus jornadas de trabajo. De las 240 mujeres docentes que laboran en las escuelas, el 54.6% lo hacen en el subsistema federalizado, 41.7% en el subsistema estatal, 2.5% en el particular. El 80.4% no ha pedido licencia en los últimos dos años, por no necesitarla, por no desatender a su grupo, o por no poder prescindir de su sueldo; el 17.5% sí la ha pedido y ésta ha sido por enfermedad, asuntos personales, gravidez o simplemente para descansar 4.6%.

Sobre las actividades que realizan las docentes los fines de semana, encontramos que, *36.2%* lo dedica a su familia, 31.6% realiza tareas extra escolares, 21.3% hace trabajo doméstico y el resto lo dedica a su capacitación profesional y a su persona. Dos personas no contestaron.

Al cuestionarles sobre si el tiempo asignado para cumplir con los requerimientos que implica la labor docente es el suficiente, el 62.1% respondió que no; las causas de esto son: porque surgen imprevistos (9.2%); son muchos los contenidos y actividades (10.8%), sólo falta tiempo (24.6%), por comisiones escolares (2.5%), por llevar mucho trabajo a casa (9.2%). Mientras que el 34.6%; sí alcanzan debido a que planean su trabajo con anticipación o simplemente porque les parece suficiente.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos observar en el cuadro 1 que las docentes realizan una serie de actividades propias de su función fuera de la jornada laboral. Al cuestionarles sobre las actividades domésticas, el 63.8% dijo que las realizaban personalmente, el 19.2% que todos participaban, al 1.3% le ayuda su cónyuge, el 7.9% cuenta con una empleada doméstica, cuatro personas no contestaron y el resto mencionó que las actividades las hacen sus hijos u otro familiar. Sobre el apoyo que reciben para realizar los quehaceres del hogar el 37.9% dice

que todos los miembros de la casa, el 17.5% que sus hijos la apoyan, 14.6% nadie las apoya, 14.2% una empleada doméstica, el 5% otro familiar, 7.5% el cónyuge.

Cuadro 1. Actividades de la docente y momentos en que las realiza.

Actividad	Dentro del horario		Fuera del horario		No contestó	
	No.	%	No.	%	No.	%
Planeación de actividades escolares	48	20	19	79.2	2	.8
Calificación de tareas	195	81.3	40	16.7	5	2.1
Calificación de pruebas	80	33.3	157	65.4	3	1.3
Estadísticas escolares	81	33.8	154	65.2	5	2.1
Material didáctico	40	16.7	196	81.7	4	1.7

Dentro del hogar quien prepara los alimentos, en su mayoría, es la madre con 57.5%, 21.3% el padre y la madre, 5% todos, el .2% madre e hijos, el 2.9% madre e hijas, 4.2% otro familiar, 1.7% no contestaron. Los restantes los hacían tanto el padre, hijos y otros familiares.

Dentro de cada familia existen diferencias económicas que hacen que un miembro sea el que más aporta, el 47.1 % de las entrevistadas dijo que era el cónyuge, el 40.8% es ella la que más aporta, el 11 .3% no contestaron, sólo el 0.8% son los hijos.

En relación a las docentes que presentaron el síndrome del quemado en alguna dimensión, en el cuadro 2 podemos observar el grado de agotamiento emocional (EE). El cuadro 3 nos muestra cómo se encuentran las maestras en cuanto a la realización de su trabajo.

En el cuadro 4 podemos observar las frecuencias absolutas y relativas de las maestras que presentaron despersonalización según el MBI.

Cuadro 2. Agotamiento emocional (EE) presentado por las docentes.

Agotamiento emocional (EE)	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	79	32.9%
Medio	94	39.2 %
Alto	67	27.9 %
Total	240	100 %

Cuadro 3. Baja realización en el trabajo (pa) presentado en las docentes entrevistadas.

Baja realización en el trabajo (PA)	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	116	48.3 %
Medio	68	28.3 %
Alto	56	23.3 %
Total	240	100 %

El cuadro 5 nos muestra cómo sólo el 18.3% de las docentes se encuentran sin problemas según la evaluación del MBI. Después de realizar el análisis descriptivo se procedió a agrupar a las mujeres docentes según los resultados del MBI. Se consideraron dos grupos.

Cuadro 4. Despersonalización (d) que presentaron las docentes.

Despersonalización	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	191	79.6 %
Medio	34	14.2 %
Alto	15	6.3 %
Total	240	100%

Cuadro 5. Número de áreas del Bournout que afectan a las mujeres docentes.

Docentes quemadas (Esferas)	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	44	18.3
Una	81	33.7
Dos	93	38.6
Tres	22	9.2
Total	240	100

Un primer grupo formado por las mujeres docentes que no presentaron ninguna área afectada y como segundo grupo las mujeres docentes que sí presentaron problemática en alguna de la áreas que evalúa el MBI. Al mismo tiempo las variables de trabajo se dicotomisaron, por ejemplo: si el tiempo era considerado como suficiente para la realización de las tareas o insuficiente, estado civil casada o soltera, apoyo del hogar sí/no etcétera. De esta manera se procedió a realizar tablas de 2 x 2 y se utilizó la *chi* cuadrada. Con los resultados obtenidos encontramos que las variables determinantes que afectan a las docentes en el síndrome de quemarse son: tiempo docente, apoyo hogar, estado civil (casadas), turno, subsistema, jornadas de trabajo, jefatura de familia, antigüedad 5 a 28 años y más de 28 años. Repercutiendo en las manifestaciones

del síndrome de quemarse por el trabajo y sus tres dimensiones del (MBI).

Cuadro 6. Variables determinantes en el síndrome de quemarse en las docentes.

Dimensión	Variable	CHI	P
Agotamiento emocional (EE)	Tiempo docente	11.48	0.02
Agotamiento emocional (EE)	Apoyo hogar	26.52	0.02
Agotamiento emocional (EE)			
Baja realización en el trabajo (PA)	Estado civil (casadas)	26.76	0.00
Despersonalización (D)	Sistema	12.64	0.04
Despersonalización (D)	Jornadas de trabajo	15.73	0.01
Despersonalización (D)	Jefa de familia	14.15	0.02
Despersonalización (D)	Antigüedad	9.28	0.05
Quemado	Turno	34.55	0.01

Discusión

La satisfacción en el trabajo, el éxito económico y el reconocimiento de los demás, constituyen en general lo que las docentes de primaria esperan obtener de un empleo. De esta manera, la tarea de elegir una profesión y de hallar un trabajo adecuado dónde ejercerla, produce gran tensión en las personas. Aun cuando una persona sepa claramente lo que desea hacer y posea la capacidad y el entrenamiento necesarios para llevarlo a cabo satisfactoriamente, competir por un empleo puede producir altos niveles de ansiedad.

El tiempo docente es una de ellas. Los resultados nos mostraron que 74% de quienes respondieron que el tiempo asignado para cumplir con todos los requerimientos que implica la labor docente no era el suficiente, se encuentran quemadas en agotamiento emocional (EE). Las exigencias laborales y el nuevo contenido de la currícula de las Reformas Educativas en marcha, son elementos de presión para que la carga de trabajo aumente en horas dentro y fuera del local de trabajo; el asistir a cursos de capacitación y actualización necesaria se ha convertido en una exigencia o un deber más. No existe límite para trabajar.

Sus días de trabajo no sólo abarcan de lunes a viernes, sino hasta sábados y domingos si es necesario. Como podemos observar, la teoría respalda a nuestra investigación en este aspecto. Las docentes, sin lugar a dudas, tienen diversas actividades que cumplir y cada día aumentan. Ha sido necesario ocupar parte de su tiempo de descanso en obligaciones propias de su trabajo, pues las 5 horas que abarca su jornada laboral no les son suficientes, repercutiendo en sus niveles de agotamiento. Nos menciona Cherniss [1993] que el síndrome de quemarse por el trabajo se desarrolla cuando un sujeto tiene demasiada libertad para llevar a cabo una tarea que es imposible realizar. Dentro de esta profesión observamos que las maestras tienen completa libertad de acción dentro de su aula de clase, pero los requerimientos son demasiados y parecen no tener fin: realización de planeaciones, evaluaciones, realización de trabajo administrativo, actividades extra aula, etcétera, obligándolas a cumplir con todo, presionándose, descuidando su vida personal y dedicando la mayor parte del tiempo a su trabajo.

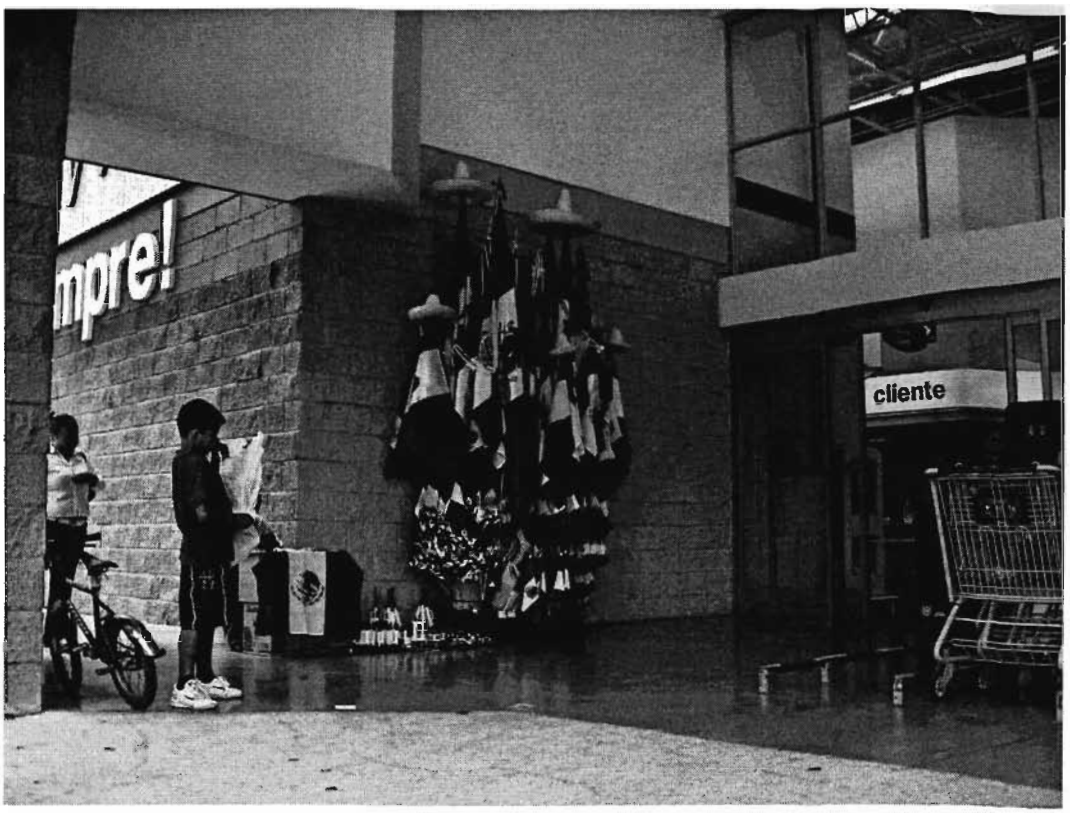
Dentro del apoyo que tienen las docentes para la realización de tareas domésticas, encontramos que entre las maestras que no cuentan con nadie para apoyarlas, el 83% resultó quemado en la dimensión de agotamiento emocional. En la actualidad, con la creciente participación de la mujer en el ámbito laboral, aumentó la participación de todos los miembros de la familia dentro de las labores domésticas, pero aun así, son las mujeres en quienes recae la mayor responsabilidad. Los mayores problemas de las mujeres en su vida cotidiana provienen de la división de su tiempo entre las múltiples tareas que realizan [García, 2003]. Las mujeres que trabajan y que no prescinden de sus roles sociales, cumplen una doble jornada [CIESAS, 2000] aumentando así sus niveles de estrés. Los quehaceres diarios de una ama de casa, lejos de resultar creativos o estimulantes, son causa en numerosas ocasiones de angustias y obsesiones [Catalá, 1991] que repercuten en un agotamiento emocional como lo constatamos en nuestros resultados. Creer 2000 menciona respecto a la presión de las tareas hogareñas, que nunca se olvidan, y si las conjuntamos con la carga de trabajo de una maestra, se puede pensar que ésta tiene mayor posibilidad de caer en un agotamiento emocional (EE) que una ama de casa. Los argumentos reflejados en la literatura existente para explicar la variable estado civil, encontraron algún tipo de relación significativa con el síndrome de quemarse por el trabajo en los sujetos solteros con índices mayores que en los sujetos casados, en diversas profesiones. Por el contrario, en nuestra investigación con las docentes de educación primaria encontramos índices más altos, tanto de agotamiento emocional como de baja realización en el trabajo, en las docentes casadas. Lo anterior nos hace pensar que esta variable influye de una manera determinante en la presencia del Bournout en las docentes, aunque no de una manera aislada, pues lo que influye en el



proceso de quemarse por el trabajo, más que ser el estado civil, son las responsabilidades que se tienen dentro del hogar y con frecuencia se realizan sin el apoyo emocional de parte de los familiares (esposo) y la calidad de las relaciones conyugales y familiares. De una muestra con mujeres docentes, obtuvimos que las mujeres con menos satisfacción matrimonial expresaron más sentimientos de estar quemados por el trabajo.

El subsistema al que pertenecen las docentes de educación primaria es importante de acuerdo con los resultados obtenidos, aunque no encontramos teoría que respalde esta variable. Resultó importante en el síndrome de quemarse por el trabajo que el 25% de las docentes que laboran en el subsistema estatal presentan niveles medios y altos de despersonalización, en comparación con las docentes que trabajan en el subsistema federalizado, entre las que sólo el 16% obtuvo dichos niveles. Esto podría deberse a las administraciones de dichos subsistemas, pues siempre se ha dicho que hay mejor calidad de la educación en las escuelas estatales, lo cual tal vez sería un elemento de presión para todas aquellas docentes que laboran en este sistema. Esta variable podría ser objeto de estudio de investigaciones futuras, analizando otra serie de variables en cuanto a la organización del trabajo o a las presiones que se encuentran sometidas las docentes para cumplir sus actividades, o a los mecanismos o estrategias que utilizadas para que las docentes encuentren su trabajo satisfactorio.

La relación con los niveles de despersonalización que presentan las docentes, de acuerdo con el número de jornadas que tienen, es otra variable de vital importancia en nuestra investigación, debido a que en las docentes que trabajan dos turnos, las más afectadas tienen un porcentaje del 22% de despersonalización (D) tanto en el nivel medio como en el alto, siendo éste mayor que las que sólo tienen una jornada de trabajo. Los resultados obtenidos fueron valiosos, ya que la mayoría de docentes tienen una doble ocupación: trabajan doble plaza en el magisterio, estudian, o bien, tienen otro trabajo además de la docencia en primarias [UNAM, 1999]. Existen trabajos que no permiten a las mujeres cumplir con su labor dentro del hogar, ya sea porque se está lejos de donde se vive, se tiene que trabajar más de 8 horas o cubrir dos turnos como en el caso de los doctores, enfermeras, ingenieros, obreros y maestros por mencionar algunos. Creemos que el tener una doble jornada provoca en las docentes enfrascarse en su labor, que no dedican el tiempo suficiente a su vida personal y a sus relaciones familiares, teniendo una falta de sentimientos afectivos, endureciéndose emocionalmente y actuando, en ocasiones deshumanizadas hacia las personas con que trabajan (compañeros, superiores, alumnos, padres de familia), siendo estas características distintivas de la despersonalización. Al preguntarles sobre la jefatura de la familia y la aportación económica para el hogar, lo más significativo fueron los resultados obtenidos. Las docentes respondieron que era el cónyu-



ge, pues el 24% obtuvieron niveles medio y alto de despersonalización (D).

Esto puede deberse a que en nuestra cultura siempre se ha dado la categoría de jefe de familia al hombre, aunque en ocasiones no aporta el ingreso más alto para el sostenimiento del hogar, pero aun así, es considerado como el de mayor jerarquía o el de mayor respeto. Al llevar a cabo las entrevistas nos percatamos de que algunas consideraban jefe de familia a su cónyuge, aunque éste, en ocasiones, se encuentre desempleado. Creemos que esta cuestión se debe a los tabúes con los que cuenta nuestra sociedad, a pesar de todo, el hombre es el considerado jefe de familia, provocando que las mujeres se sientan inferiores, incluso decepcionadas en lo que realizan, por lo que se genera en ellas altos niveles de despersonalización. Las mujeres docentes que se encuentran quemadas en alguna de las tres dimensiones que integran el síndrome de quemarse por el trabajo y su relación con el turno en que laboran, encontramos que el 58% de las que trabajan en el turno vespertino se encuentran quemadas en una dimensión. Entre las que se encuentran quemadas en dos dimensiones tenemos a las que trabajan en el tuno matutino con un 47%. De las que resultaron quemadas en las tres esferas, el dato más alto fue de 12% en el turno vespertino. Lo anterior nos da cuenta de que la mayoría de las maestras quemadas laboran en el turno vespertino.

Lo podríamos explicar por el hecho de que los niños que estudian por las tardes sobrepasan la edad promedio para cada grado; en su mayoría son rechazados del turno matutino por alguna razón, o son alumnos que trabajan para ayudar al gasto del hogar, por lo que la presión para lograr el aprendizaje en los alumnos puede ser mayor. Otra posible causa sería que las docentes que laboran por las tardes, por lo general ya cumplieron con una jornada de trabajo, ya sea dentro de la docencia, fuera de ella o en las actividades propias del rol social de madre, y todas las tensiones que tuvieron antes de llegar al salón repercuten en ellas, y más tarde, en las personas que se encuentran cerca.

Algunas consecuencias de que las maestras que laboran en el turno vespertino estén más quemadas que las que laboran en otros turnos, puede ser que tengan grados diferentes en sus dos jornadas de trabajo, el que las escuelas del turno vespertino estén consideradas por la sociedad como escuelas con menor calidad educativa que las del turno matutino. Estas son explicaciones empíricas que deberían ser consideradas en futuras investigaciones. En los niveles de despersonalización (D) presentados por las mujeres docentes investigadas, fueron relevantes las diferencias encontradas en aquellas que tienen más de 28 años de antigüedad en el puesto. Porque reportaron un 30% en el nivel medio y en el alto, en comparación con las que tienen de 1 a 27 años de servicio, reportando un 18% en el nivel medio y alto.

En este aspecto podemos señalar que las que tienen más de 28 años de antigüedad ya están en edad de jubilarse, lo cual podría influir para que éstas estuvieran más quemadas. Mireles [1999] y Pando [2000] dicen de la antigüedad y el puesto de trabajo que entre más joven sea la docente, mayor puede ser la posibilidad de que presente el síndrome, ya que la persona tiene menos estrategias para afrontar y manejar el estrés, contrariamente a los



resultados que nuestra investigación nos proporcionó, en los que a mayor antigüedad en el trabajo, existe mayor posibilidad de quemarse en la dimensión de despersonalización (D). Pensamos que esto se debe a que las docentes no están preparadas para un retiro oportuno, ya sea por costumbre a su trabajo o porque la pensión es muy baja y no les alcanza para solventar sus gastos y tener una vida decorosa, lo que las obliga a no dejar el magisterio hasta que alguna enfermedad se los impida o incluso hasta el final de su existencia. Todo lo anterior hace que se sientan fatigadas, frustradas, aburridas, deprimidas, angustiadas, repercutiendo en su salud mental, física y en su nivel de despersonalización (D).

Conclusiones

Encontramos significancia estadística entre el Síndrome de Bournout y el tiempo usado para realizar actividades propias de su profesión, así como la falta de apoyo para realizar actividades del hogar, el ser casada, el estar laborando en el subsistema estatal, el tener doble jornada, la antigüedad mayor de 28 años y el trabajar en el turno vespertino. Existe, por tanto, y de acuerdo con los resultados obtenidos, una relación muy estrecha entre la sobrecarga de trabajo que realiza la mujer docente y el síndrome de Bournout. Señalamos la influencia de este síndrome en las profesoras, enfatizando que este padecimiento hace más pesada su sobrecarga de trabajo, debido a que el 38.8 % de ellas tiene una doble jornada laboral en el área educativa, laboran en un subsistema estatal, mientras que el 10.8% de la muestra es jefa de familia. ♦

Nota

* http://www.diezminutos.org.burnout.html

Bibliografía

Catala, Magda (1991). *El cuerpo de la psicología femenina*. Índigo, Barcelona.

CIESAS (2000). *Mujeres y sociedad (salario, hogar y acción social en el Occidente de México)*. El Colegio de Jalisco, Guadalajara.

Cooper, Jennifer (1989). Teresita Barbieri, Teresa Rendón, Estela Suárez, Esperanza Tuñón. "Fuerza de trabajo femenina Urbana en México Vol. II (Participación económica y política)." Porrúa 5. A. México D.F.

Dan C., Lortie (2003). "Los incentivos de la carrera docente", en Rockwell Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. El Caballito. México, D.F.

Equipo de dirección de Investigación en la escuela (1994). Diana editora. "Investigación en la escuela (trabajo docente)", no. 22, Diada, Sevilla-España.

Esteve Zaragoza, José M. (1997). *El malestar docente*. Paidós, Barcelona España.

García, Brígida, Orlandina de Oliveira Humberto Muñoz (2000). *Trabajo femenino y vida formal en México*. El Colegio de México, México.

Gil-Monte, Pedro R., José Ma. Peiro (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Editorial Síntesis, Madrid.

González Marín, María Luisa. (2001). *El trabajo femenino en el sector informal*. UNAM, México,

Creer, Germaine (2000). *El eunuco femenino*. Azteca, México.

Hiscott, R. D. y, P. J Cannop. (1989). *Job stress and occupational Bournout. Gender differences among mental healt professional*. Sociology and Social, Research, 74 (1), 10-15.

INEGI (1997). Anuario de estadísticas del estado de Jalisco, Aguascalientes.

Lazarus, R. S. y S. Folkman (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, Ed. Martínez Roca.

Maslach, C. y S. E. Jackson (1986). *Maslach Bournout Inventory*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.

Mireles Pérez, Ana Bárbara (1999). "Exposición a factores psicosociales y síndrome de quemado por el trabajo (Bournout) en una empresa textilera de Guadalajara, Jalisco". Tesis de Posgrado. Guadalajara, Jalisco.

Pando Moreno, M.; Bermúdez, D.; Aranda, B.C.; Pérez, Ci. (2000). "El síndrome del quemado en los trabajadores de la salud", en *Revista Salud y Trabajo*.

Pierce, C. M. y Mohillo, G. N. (1990). "Psychologiai and Biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levéis Bournout." *British Journal of Educational Psychology*, 60 (1), 37-51.

Rockwell, Elsie (2003). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. El Caballito. México, diciembre.

Russell, D. W.; Altamaier, E. y Velzen, D. (1987). "Job-related strees, social support and bournout among classroom teachers." *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 269- 274.

UNAM (1999). "Textos y pretextos". El Colegio de México. México D.F.

Wu-Hsiung Huang (2000). "Pionero de la pedagogía". http:// www.gio.gov.tw!info/nation/sp!fcr/2000/2/p29.htm